

Horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines et primaires

Groupe de travail «Horaires blocs» de la CDIP du Nord-Ouest

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

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 2005

Auteurs:

Groupe de travail «Horaires blocs» de la CDIP du Nord-Ouest

Editeur:

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

Titre de l'édition allemande:

Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule

Commandes:

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

© Secrétariat général CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

Table des matières

Avant-propos	5
Résumé	7
1 Introduction	11
2 Mandat	13
3 Situation initiale	18
3.1 L'enseignement à géométrie variable	18
3.1.1 L'enseignement à géométrie variable à l'école enfantine	19
3.1.2 L'enseignement à géométrie variable à l'école primaire	19
3.1.3 Enseigner et apprendre dans le cadre de leçons par demi-classe	20
3.2 Pool d'enseignement et enseignement à géométrie variable	22
3.3 Programmes de redressement budgétaire dans le domaine de l'éducation	25
4 Modes d'instauration d'horaires blocs généralisés	28
4.1 Horaires blocs généralisés	28
4.2 Points de vue externes et internes	28
4.2.1 L'introduction des horaires blocs comme tâche du développement scolaire et pédagogique	29
4.2.2 Absence de savoir de transfert concernant un enseignement en classe entière de qualité	29
4.2.3 Les influences sur le choix des différents modèles d'horaire bloc	30
4.2.4 Différences de coûts concernant l'instauration d'horaires blocs généralisés dans les cantons	32
4.3 Les principaux modes d'instauration d'horaires blocs généralisés	34
4.3.1 Horaires blocs généralisés axés sur l'enseignement et une offre de garderie (mode d'instauration 1)	34
4.3.2 Horaires blocs généralisés moyennant des offres élargies d'éducation et de formation (mode d'instauration 2)	35
4.3.3 Horaires blocs généralisés sur la base d'un nouvel horaire scolaire	36
4.3.4 Horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines	39
5 L'introduction et l'aménagement des horaires blocs comme tâches du développement scolaire et pédagogique	41
5.1 Les tâches du développement de l'enseignement	42
5.1.1 Rythmicité de l'enseignement	42
5.1.2 Didactique (des disciplines) pour l'enseignement en classe entière	43
5.1.3 Enseignement en duo pédagogique	44

5.2	Les tâches du développement organisationnel	45
5.2.1	Partitions de l'enseignement par les horaires blocs généralisés	45
5.2.2	Nombre d'enseignantes et enseignants par classe	46
5.2.3	Infrastructures requises lors d'horaires blocs généralisés	47
5.3	Tâches du développement du personnel	48
5.3.1	Mesures de formation continue	48
5.3.2	Qualifications multiples	49
5.4	Conditions cadres cantonales, conseils et soutien	49
6	Structures scolaires à journée continue	51
6.1	Formes d'écoles à journée continue	51
6.2	Avantages des deux formes d'écoles à journée continue	52
6.3	Ecole à journée continue avec horaire bloc généralisé	55
6.4	Ecole à journée continue devant faire face à une situation plus complexe, avec horaire bloc et plus d'enseignement l'après-midi	56
6.5	Ecoles offrant un encadrement couvrant la journée complète	60
7	Recommandations	62
7.1	Définitions essentielles	62
7.1.1	Enseignement à géométrie variable	62
7.1.2	Horaires blocs généralisés	62
7.1.3	Modes d'instauration d'horaires blocs généralisés	63
7.2.	Mesures pour l'introduction et la mise en œuvre d'horaires blocs généralisés	64
7.2.1	Conditions cadres des horaires blocs généralisés	64
7.2.2	Introduction et mise en œuvre des horaires blocs généralisés	65
7.2.3	Conseils et assistance aux autorités scolaires et aux directions d'écoles	67
7.2.4	Horaires blocs et offres d'encadrement extrafamilial	67
7.2.5	Coopération entre les cantons	68
8	Bibliographie / rapports / documents	70
	Membres du groupe de travail «Horaires blocs»	76

Avant-propos

Depuis des années, différents cantons étudient l'introduction d'horaires blocs, entreprise plus ou moins complexe suivant les circonstances locales ou régionales. Avec un aménagement clairement défini de ses structures temporelles, l'école peut contribuer à une organisation plus simple de l'éducation familiale des enfants et des offres d'encadrement extrascolaire. Les horaires blocs sont une question d'organisation scolaire, laquelle doit être à même de proposer dans des situations et circonstances diverses des solutions différentes. Les autorités éducatives cantonales fixent à cet effet les conditions cadres nécessaires.

Contrairement à ce que l'on suppose parfois, l'introduction d'horaires blocs ne résoud pas à elle seule les problèmes relatifs aux offres d'encadrement extrafamilial. En Suisse romande, la question de l'organisation scolaire est en général abordée de façon approfondie en relation avec les offres d'encadrement, de sorte que la discussion ne se restreint pratiquement jamais au seul sujet des horaires blocs. Ce thème y est d'une importance secondaire dans la mesure où la plupart des leçons d'enseignement – à la différence de la plupart des cantons alémaniques – ne sont pas données en demi-classe, mais en classe entière. Déjà au cours des années 1970 et 1980, une réorganisation intercommunale des établissements scolaires a permis d'instaurer dans la plupart des cantons de langue française des conditions cadres qui ont atténué le problème des horaires d'enseignement non coordonnés. Néanmoins, avec les horaires blocs, on aborde un sujet qui est d'importance pour l'ensemble de la Suisse, mais dont la mise en œuvre doit s'effectuer non au niveau fédéral, mais au niveau communal à l'intérieur de conditions cadres cantonales.

Suite à un premier colloque sur les horaires blocs, en 2003, qui suscita un vif intérêt bien au-delà des frontières de la région nord-ouest de la Suisse, un groupe de travail de la CDIP du Nord-Ouest a été créé et chargé de rédiger un rapport sur la mise en œuvre d'horaires blocs généralisés au niveau des écoles enfantines et primaires. Les huit cantons de la Suisse du Nord-Ouest y ont participé, par l'intermédiaire de leurs experts qui ont développé des propositions de modèles, des mesures en vue d'une introduction généralisée des horaires blocs. Lors de son assemblée plénière du 29 avril 2005, la CDIP du Nord-Ouest a non seulement pris connaissance du rapport et exprimé son approbation, mais elle a même déclaré son intention d'introduire dans les huit cantons de la conférence régionale, en l'espace de cinq ans, c'est-à-dire au plus tard jusqu'en été 2010, des horaires blocs étendus. D'autres cantons vont probablement suivre cet exemple.

Le rapport met en lumière les difficultés et les entraves lors de l'aménagement d'horaires blocs, mais il montre en même temps des voies et des modèles possibles pour mener à bien une telle tâche. Le groupe de travail qui a rédigé le rapport a été présidé par Beat Wirz, directeur suppléant de la section Formation à la Direction de l'éducation, de la culture et du sport du canton de Bâle-Campagne.

Hans Ambühl
Secrétaire général de la CDIP

Walter Weibel
Secrétaire régional de la
CDIP du Nord-Ouest

Résumé

Lors d'horaires blocs généralisés, tous les enfants de l'école enfantine (en tous les cas ceux de la deuxième année) et tous les enfants de l'école primaire fréquentent l'école durant cinq matinées, à raison de trois heures et demie au minimum (ou quatre leçons) et ils bénéficient d'une à quatre après-midi d'enseignement, suivant la charge d'enseignement du maître ou de la maîtresse de classe, l'âge des élèves et l'horaire.

Selon cette description, Bâle-Ville fut le premier canton de la région CDIP du Nord-Ouest à instaurer des horaires blocs dans toutes les écoles enfantines et primaires. Les cantons de Bâle-Campagne et de Lucerne ont entre-temps fixé légalement l'introduction d'horaires blocs au niveau des écoles enfantines et primaires: dès l'année scolaire 2006/2007, tous les communes et cercles scolaires seront tenus d'appliquer l'horaire bloc. Le canton de Zurich prévoit d'ancrer dans la nouvelle loi sur l'école primaire et d'aménager dans l'ensemble du canton des horaires blocs, qui pour l'heure sont déjà appliqués en de maints endroits, sur une base volontaire et conforme aux directives des conseils de formation. Aucune base légale pour l'introduction d'horaires blocs généralisés n'existe encore dans les cantons d'Argovie, de Berne, de Fribourg (partie germanophone) et de Soleure. La Direction de l'instruction publique du canton de Berne entend aménager pour l'année scolaire 2007/2008 des horaires blocs généralisés au niveau des écoles enfantines et primaires.

Du point de vue des programmes d'enseignement et compte tenu de l'horaire scolaire actuel, les horaires blocs ne peuvent être réalisés habituellement qu'à partir de la troisième année primaire, parfois aussi seulement à partir de la quatrième année. Les difficultés à instaurer également à l'école enfantine et au niveau des deux premières années primaires des temps de présence scolaire alignés résultent principalement de l'enseignement à géométrie variable. Cela signifie que l'enseignement hebdomadaire est dispensé tantôt à l'ensemble de la classe, tantôt par demi-classe. Cette forme d'organisation entraîne pour les élèves des temps d'enseignement irréguliers pendant la semaine scolaire. La proportion d'enseignement à géométrie variable varie d'un canton à l'autre; elle peut être importante, mais aussi faible. Au sein des cantons, les proportions de cette forme d'enseignement peuvent fortement varier en fonction des deux degrés scolaires, par exemple avec une part minimale d'enseignement à géométrie variable à l'école enfantine et une grande part au niveau des deux premières années primaires.

Un alignement des temps scolaires peut s'effectuer de deux manières: soit en offrant additionnellement des services de garde d'enfants, sur une base facultative, soit en instaurant une nouvelle structure temporelle de l'enseignement. La raison essentielle de la difficulté à aménager des horaires blocs moyennant l'enseignement réside dans le fait que l'organisation de l'enseignement à géométrie variable et les cultures d'apprentissage et d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire inférieur sont interdépendantes. Une modification des structures temporelles et de l'organisation de groupes d'apprenants pré-suppose une adaptation de la didactique et de la méthodologie de l'enseignement. Le passage à des temps scolaires alignés, à travers l'enseignement, constitue de ce fait non

seulement une simple mesure organisationnelle, mais est aussi – au second regard – une tâche exigeante du développement scolaire et de l’enseignement. C’est principalement pour cette raison que, dans un premier temps, les enseignantes et enseignants, les directions d’écoles et les administrations cantonales de l’éducation ont pendant longtemps favorisé les solutions de services de garde d’enfants dans le cadre d’horaires blocs généralisés.

Entre-temps cependant, des solutions orientées sur l’enseignement se sont établies dans les cantons qui ont fixé dans leur législation les horaires blocs généralisés, qui les ont mis en œuvre complètement ou partiellement ou qui le feront prochainement. Notamment trois facteurs y ont joué un rôle déterminant. Premièrement, certaines autorités scolaires locales ont souvent rejeté un modèle d’horaires blocs qui aurait conduit à une nouvelle forme de division en deux groupes des élèves, à savoir les enfants fréquentant la structure de garde et les enfants qui ne le font pas. Deuxièmement, l’aménagement de structures de garde s’est avéré maintes fois complexe et coûteux, car il implique non seulement davantage de personnel, mais souvent aussi plus de locaux à disposition que dans le cas de solutions orientées sur l’enseignement. Troisièmement, les membres des autorités qui se sont engagés au niveau des communes en faveur de temps scolaires réguliers ont d’abord défendu le point de vue que l’aménagement d’horaires blocs ne peut certes pas être réalisé grâce à la suppression complète de l’enseignement à géométrie variable, mais du moins grâce à la réduction de celui-ci.

Compte tenu des développements jusqu’ici dans les communes et dans les villes, on peut esquisser principalement deux modes d’instauration d’horaires blocs généralisés axés sur l’enseignement. Le premier mode prévoit pour les élèves (mais non pour les maîtres ou les maîtresses de classe), sous une forme quelque peu modifiée, une proportion d’enseignement à géométrie variable à peu près égale à celle de l’horaire scolaire actuel, une partie de cet enseignement étant toutefois déplacée vers les après-midi et le reste de cet enseignement dispensé durant les matinées simultanément par deux enseignantes ou enseignants, soit par demi-classes séparées, soit sous forme d’un enseignement en duo par classe entière. Le second mode d’instauration limite l’enseignement à géométrie variable aux après-midi, à l’exception des périodes par demi-classe qui selon l’horaire scolaire actuel sont données en même temps par l’enseignante ou l’enseignant principal et par un enseignant ou une enseignante d’une discipline spécifique.

Indépendamment du mode d’instauration choisi, l’introduction et la mise en œuvre des horaires blocs sont liées à des tâches précises du développement pédagogique et scolaire. Au premier plan figure, ici, le développement de l’enseignement du point de vue de la rythmicité des longues matinées d’école, de la ou des didactique(s) (des disciplines) de l’enseignement par classe entière ainsi que du point de vue de l’enseignement en duo pédagogique.

Les horaires blocs axés sur l’enseignement exigent une rythmicité des matinées qui confère assez de place et de temps à l’apprentissage autodirigé et auto-actif des enfants. Un enseignement «frontal», centré sur l’enseignante ou l’enseignant fatiguerait fortement nombre d’enfants des écoles enfantines ou primaires et entraverait sans raison leur réussite

scolaire. Au niveau de l'école enfantine et du degré primaire inférieur, l'augmentation, pour les élèves, du volume horaire d'enseignement hebdomadaire garantit que le poids plus grand accordé à l'apprentissage auto-actif et autodirigé et l'atteinte des objectifs d'apprentissage conformément au plan d'études ne se fassent pas obstacle mutuellement.

Lors d'horaires blocs axés sur l'enseignement, les enseignantes et enseignants dépendent de concepts didactiques (méthodes et formes d'apprentissage, outils et matériels pédagogiques) qui leur permettent de mener davantage avec la classe entière les activités qui, au niveau de l'école enfantine, sont habituellement dirigées ou initiées dans le cadre d'un enseignement par demi-classe. Le degré primaire inférieur requiert quant à lui des concepts didactiques spécifiques qui permettent d'organiser une plus grande partie des leçons en langue locale et en mathématiques sous la forme d'un enseignement de qualité par classe entière, tout en tenant compte des différences de compétences des enfants.

Dans le cadre d'horaires blocs généralisés, le soutien pédagogique des élèves ayant des besoins particuliers s'effectue dans une large mesure durant le temps d'enseignement régulier. Comme cela exige une imbrication réciproque de l'enseignement par classe entière et de l'enseignement d'appui, l'ensemble de l'enseignement aux niveaux préscolaire et primaire doit pouvoir s'appuyer sur des formes intégratives du soutien pédagogique particulier. Des formes appropriées d'enseignement en duo doivent donc être prévues pour les écoles enfantines et primaires. De même, les ressources éventuelles permettant de répartir l'enseignement d'une classe durant quelques leçons de la matinée sur deux enseignantes ou enseignants de l'école enfantine ou de l'école primaire doivent être de préférence exploitées dans le cadre de l'enseignement en duo.

L'introduction d'horaires blocs uniquement axés sur l'enseignement et couvrant l'ensemble des écoles enfantines et primaires requiert la définition de cadres cantonaux. Ces derniers fixent les modalités et les moyens pour l'instauration de temps scolaires réguliers aux niveaux préscolaire et primaire, comprenant également l'enseignement durant certains après-midi.

En l'absence de tels cadres horaires cantonaux, on ne peut garantir à long terme que tous les enfants aient si possible les mêmes chances de formation à l'école primaire. Car les horaires blocs axés sur l'enseignement contribuent au développement et à l'évolution des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre des écoles enfantines et primaires. Ces processus de développement et de transformation sont complexes et ne concernent pas seulement l'articulation du temps scolaire et l'organisation, mais très directement aussi les concepts pédagogiques et didactiques (des disciplines) ainsi que les formes de l'enseignement. Pour cette raison, il est indispensable que l'introduction et la mise en œuvre des horaires blocs fondés sur l'enseignement soient aussi bien accompagnées que dirigées, dans la mesure nécessaire, par les cantons.

Outre la coordination cantonale pour l'information, les conseils et l'assistance aux autorités scolaires locales et aux directions d'écoles lors de la mise en place d'horaires blocs généralisés, il faut également s'assurer que les hautes écoles pédagogiques ainsi

que les institutions de la formation continue des enseignants et enseignantes commencent à orienter leurs formations de base et leurs offres de formation continue vers l'enseignement par périodes blocs. Par ailleurs, une à deux hautes écoles pédagogiques devraient être incitées à étudier de manière plus approfondie la rythmicité et le découpage en phases de l'enseignement par périodes blocs, l'apprentissage spécifique et social dans les différents domaines d'études abordés avec la classe entière, l'intégration d'offres de soutien pédagogique dans l'enseignement régulier par périodes blocs. Les efforts particuliers déployés dans ces trois domaines par une ou deux hautes écoles pédagogiques contribueraient, par le biais de programmes de développement adéquats, à maintenir la haute qualité de l'éducation dans les écoles enfantines et primaires appliquant les horaires blocs.

1 Introduction

Jusqu'à vers la fin des années 1970, l'opinion publique escomptait naturellement – sans remettre cette attente en question – que les mères soient à la disposition de la famille 24 heures sur 24, s'occupent des enfants, préparent les repas et gèrent le ménage. Les enfants étaient préparés avec ménagement à l'école et à ses efforts. La fréquentation de l'école enfantine était facultative et durait une année (plus tard parfois aussi deux ans); l'enfant y passait deux heures le matin ou l'après-midi, plusieurs fois par semaine, c'est-à-dire de 10 à 12 heures par semaine. Au degré primaire inférieur également, on n'imposait aux enfants pas plus de deux heures par demi-journée et pas plus de 18 à 20 heures d'école par semaine.

Mais, avec sa réussite éducative dans les années 1970, l'école a très largement contribué au fait que ses anciennes élèves, désormais femmes adultes et mères d'enfants en âge scolaire, ont commencé à s'opposer aux temps scolaires «insensés». Surtout les femmes possédant une bonne formation scolaire et professionnelle voulaient participer au monde du travail même si elles avaient une famille, des enfants, et acceptaient de moins en moins que l'école implique seulement des devoirs de mère de famille. Dans les années 1980, les femmes engagées dans le combat de l'égalité des sexes élevèrent leur protestation au rang de débat public. En se référant aux pays européens voisins, où existaient de meilleures conditions structurelles pour concilier la vie de famille et la vie professionnelle, elles revendiquaient des temps réguliers et prolongés de présence scolaire tant au niveau des écoles enfantines que primaires. Ce que les écoles publiques étaient à même de pratiquer ailleurs devait également être réalisable en Suisse allemande.

Près de vingt ans se sont écoulés depuis. Aujourd'hui, le canton de Bâle-Ville offre à tous les enfants fréquentant l'école enfantine ou primaire des temps scolaires réguliers et plus longs. Dans le canton de Zurich, les grandes villes et un nombre important de communes pratiquent – même si c'est pour l'heure encore sur une base facultative – les horaires blocs au niveau de l'école primaire. En 2003, dans le canton de Bâle-Campagne, un horaire scolaire cantonal prévoyant l'aménagement de périodes blocs a été fixé pour les écoles enfantines et primaires et, selon la nouvelle législation sur l'éducation, il devra être mis en œuvre par les communes pour l'année scolaire 2006/2007. Les communes ont toutefois la possibilité de maintenir des temps scolaires s'écartant de cet horaire bloc cantonal. En 2004, le canton de Lucerne a établi un nouvel horaire scolaire et a imposé aux communes scolaires d'organiser pour l'année scolaire 2006/2007 l'enseignement au niveau de l'école enfantine et du degré primaire sur la base d'horaires blocs.

Le présent rapport propose aux cantons d'instaurer, pour l'ensemble des écoles enfantines et primaires, des horaires blocs. Selon cette proposition, en tout cas, tous les enfants de la seconde année d'école enfantine et tous les enfants de l'école primaire doivent fréquenter l'école durant cinq matinées, à raison de trois heures et demie au minimum et bénéficier d'une à quatre après-midi d'enseignement, suivant la charge de cours de l'enseignant ou l'enseignante de classe, l'âge des élèves et l'horaire. L'offre d'horaires blocs doit être gratuite pour tous les parents et les enfants.

Le présent rapport entend être une aide pour réaliser cet objectif.

Le chapitre 2 esquisse la démarche de travail et d'élaboration au sein du groupe de travail «horaires blocs» et renvoie aux rapports transversaux qu'ont les horaires blocs avec le cycle élémentaire ainsi qu'avec la structure scolaire à journée continue.

Le chapitre 3 expose les raisons de la difficulté de passer d'un enseignement à géométrie variable aux niveaux préscolaire et primaire à un enseignement par périodes blocs, les développements récents qui ont contribué à l'érosion du système d'enseignement actuel et depuis longtemps prédominant et, enfin, les éléments actuels qui d'une part facilitent dans certains cantons la mise en place des horaires blocs et qui, dans d'autres cantons, continuent à la rendre difficile.

Le chapitre 4 aborde les aspects structurels concernant les horaires blocs et débouche sur deux principaux modes d'instauration qui peuvent servir de fil conducteur aux cantons pour l'élaboration d'un horaire scolaire cantonal en périodes blocs.

Le chapitre 5 montre pourquoi, indépendamment du mode d'instauration choisi, les horaires blocs généralisés peuvent être définis et mis en œuvre avec profit comme tâche de développement pédagogique et scolaire. Il donne un aperçu des préoccupations dont il faut tenir compte au niveau du développement de l'enseignement, de l'organisation et du personnel et il fournit des indications sur les tâches que devraient assumer les cantons, ou plus exactement les directions de l'instruction publique, en faveur des communes scolaires.

Le chapitre 6 montre comment l'aménagement d'horaires blocs généralisés peut faciliter pour les villes et les communes la création de structures scolaires à journée continue. En outre, ce chapitre suggère aux cantons, sur la base des recommandations concernant le développement scolaire et pédagogique lors de l'aménagement de l'horaire en périodes blocs, de lancer dans les zones sensibles, au degré primaire et sous une forme facultative ou contraignante, des projets d'écoles à journée continue qui prévoient en même temps pour tous les élèves plus d'enseignement l'après-midi, et d'analyser l'efficacité de ces projets en termes d'éducation et de formation.

Le chapitre 7 résume les principaux résultats du rapport sous la forme de recommandations. Ces dernières décrivent les mesures qui facilitent l'introduction d'horaires blocs dans les cantons n'ayant pas encore mis en place des temps scolaires alignés et permettent en outre la combinaison avec des offres d'accueil extrafamilial des enfants, autrement dit avec des structures scolaires à journée continue.

2 Mandat

Le 23 janvier 2003, au «Stapferhaus» du château de Lenzbourg, la CDIP du Nord-Ouest a organisé un colloque de travail sur le thème suivant: «Les structures scolaires à journée continue comme programme d'éducation, l'accueil extrafamilial des enfants et l'école». Les personnes invitées à ce colloque étaient des collaborateurs ou collaboratrices d'administrations cantonales, qui s'occupent de tâches relevant des politiques scolaire, familiale et d'égalité des sexes ainsi que de tâches du développement de l'économie, des membres d'autorités communales et de directions d'établissements scolaires, des représentantes et représentants d'organisations patronales ou d'organisations syndicales, des fédérations d'enseignantes et enseignants, des collaborateurs et collaboratrices d'institutions d'utilité publique, des parlementaires de la Confédération et des cantons ainsi que des scientifiques. D'une part, ce colloque fut l'occasion de s'informer mutuellement sur l'état actuel, dans les différents cantons, du développement des structures d'encadrement extrafamilial des enfants. D'autre part, les participantes et participants ont débattu de la question de savoir si et dans quelle mesure l'école en général doit et peut contribuer à la mise en place de l'offre en matière d'accueil extrafamilial des enfants.

Le colloque a mis en évidence que les conceptions du futur rôle de l'école dans le développement de l'offre de structures d'accueil extrafamilial pour enfants, en vue de faciliter la conciliation entre les vies familiale et professionnelle des pères et mères, divergent fortement. Hormis une exception: tous étaient d'accord sur la nécessité d'aménager au niveau des écoles enfantines et primaires des horaires blocs généralisés.

La question de savoir si, à moyen ou à plus long terme, il faut créer, sur la base des horaires blocs généralisés, des structures scolaires à journée continue dans les écoles enfantines et primaires a suscité une controverse et des appréciations divergentes. D'un côté, il y avait ceux qui voulaient clairement séparer l'enseignement de l'encadrement extrafamilial des enfants, et de l'autre, ceux qui plaidaient en faveur d'une combinaison progressive des deux. Selon les premiers, il faut séparer ces deux domaines, parce que les parents doivent avoir la liberté de décider s'ils veulent ou non recourir aux offres d'accueil extrafamilial des enfants. En outre, il faut également leur concéder le libre choix de la forme de garde extrafamiliale, que ce soit une place dans une famille de jour, une garderie, un club pour élèves ou un établissement d'accueil de jour. Selon les arguments des seconds, il faut réunir l'enseignement et les services d'accueil extrafamilial, parce que les changements de la société ont rendu obsolète la répartition traditionnelle des tâches entre les familles et l'école et exigent des pouvoirs publics et des milieux économiques d'offrir aux parents, et à leurs enfants d'âge préscolaire ou scolaire, des structures d'accueil extrafamilial pour enfants à double fonction. La biographie usuelle des jeunes implique dans le futur de devenir des femmes et des hommes qui travaillent. S'ils vont également devenir des mères et des pères de famille dépendra principalement de l'offre existante ou non de places d'accueil des enfants en dehors du cadre familial. Pour les parents, une telle place d'accueil est un lieu qui les soutient dans leurs tâches d'éducation, de formation et d'encadrement des enfants. Pour cette raison, les crèches ou autres établissements d'accueil à la journée auront à l'avenir à assumer une tâche éducative et l'école enfantine et l'école primaire, une tâche d'éducation et d'encadrement complémentaire à l'enseignement.

Le 27 novembre 2003, l'assemblée plénière de la CDIP du Nord-Ouest a pris connaissance des résultats du colloque «Structures scolaires à journée continue comme programme d'éducation, l'accueil extrafamilial des enfants et l'école» et a confié deux mandats au secrétariat régional de la CDIP du Nord-Ouest, à savoir:

- Il faut d'abord analyser et montrer comment l'on peut aménager des horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines et primaires.
- Il faut organiser un autre colloque spécialisé qui, tout en tenant compte des développements nationaux et internationaux, aborde les stratégies politiques pour une meilleure conciliation entre la famille et le travail ainsi que les tâches et les exigences qui en découlent pour les établissements d'accueil extrafamilial pour enfants. Il faut en particulier approfondir la question de savoir si, au niveau de la préscolarité, les crèches ou les établissements d'accueil pour enfants à la journée ainsi qu'au niveau de la scolarité obligatoire, les écoles, doivent revêtir une fonction englobant à la fois la formation, l'éducation et l'encadrement.

Le présent rapport est consacré au premier des deux mandats fixés par l'assemblée plénière de la CDIP du Nord-Ouest. Un autre rapport réunira les conclusions du colloque «educare – former, éduquer, encadrer» qui s'est tenu le 18 novembre 2004 au château Ebenrain de Sissach.

Un groupe a été chargé d'élaborer les modes selon lesquels on peut aménager des horaires blocs généralisés. Il réunissait huit collaborateurs et collaboratrices de directions de l'instruction publique, une personne représentant la commission «école primaire» de la CDIP du Nord-Ouest et la collaboratrice pédagogique du secrétariat régional de la CDIP du Nord-Ouest. Par ailleurs, comme membre associé, la responsable du projet «structures à journée continue», du canton de Saint-Gall, a également participé à ce groupe. Les travaux en relation avec le présent rapport ont débuté en mars 2004 et ont pu être achevés en mars 2005.

Le mandat du secrétariat régional de la CDIP du Nord-Ouest, du 27 novembre 2003, décrit les tâches que le groupe de travail doit remplir de la manière suivante:

1. Il faut définir les conditions pour le développement de modèles d'horaires blocs cantonaux au niveau des écoles enfantines et primaires: d'une part, les conditions pour des modèles qui instaurent les horaires blocs uniquement par le biais de l'enseignement et d'autre part pour des modèles d'horaires blocs qui prévoient une combinaison de l'enseignement et de l'accueil parascolaire (garderie).
2. Les conditions d'instauration respectent une approche systémique afin que les horaires blocs puissent être mis en œuvre selon une conception globale qui tienne compte de l'ensemble des offres, au niveau des communes et des cercles scolaires, en matière d'accueil extrafamilial ou parascolaire des enfants.
3. Les conditions d'instauration traitent également des questions de contenus relevant de la pédagogie, de la didactique ou du développement scolaire ainsi que des aspects économiques.

4. A l'aide des modes d'instauration proposés par le groupe de travail, les cantons peuvent, conformément à leurs conditions cadres respectives, développer leurs propres modèles d'horaires blocs.
5. Les conclusions du groupe de travail seront réunies dans le cadre d'un document global qui met également en lumière les avantages et les désavantages des différents modes d'instauration d'horaires blocs, du point de vue des autorités communales et cantonales, des enseignantes et enseignants et des parents.

Sur les cinq éléments de ce mandat, le groupe de travail a rempli sa mission pour les quatre premiers et de manière incomplète pour le cinquième. Ainsi le présent rapport ne fournit pas un aperçu systématique des avantages et inconvénients des différents modes d'instauration pour les autorités communales et cantonales, pour les enseignantes et enseignants et pour les parents ou les responsables de l'éducation. Indirectement, le rapport montre néanmoins en quoi consistent les atouts et les inconvénients, pour les autorités, le personnel enseignant, les parents et d'ailleurs aussi pour les élèves, des modes d'instauration proposés par le groupe de travail.

Les divergences et les collisions d'intérêts, apparues dès le début, ont accompagné le groupe de travail jusqu'au terme de ses tâches. Le problème surgi dès le départ était qu'une partie des membres du groupe défendait l'opinion que l'introduction d'horaires blocs généralisés est prioritairement une tâche de développement de l'école et de l'enseignement, alors qu'une autre partie était d'avis que l'aménagement d'horaires blocs implique simultanément la fixation de conditions cadres cantonales pour l'organisation de l'enseignement (horaire scolaire).

Les deux points de vue sont rattachés, chacun à sa manière, à la question de savoir si l'introduction d'horaires blocs engendre (ou peut engendrer) également un supplément régulier de dépenses dans le domaine du personnel ou seulement des coûts supplémentaires pour le soutien et les conseils relatifs au développement scolaire et pédagogique. Le groupe de travail est parvenu à la conclusion que l'aménagement des horaires blocs constitue une tâche exigeante du développement de l'école et de l'enseignement et que les bases et aides actuelles sont encore insuffisantes pour maîtriser cette tâche. Par ailleurs, il s'est mis d'accord sur deux principaux modes d'instauration d'horaires blocs, uniquement fondés sur l'enseignement, dans les écoles enfantines et primaires. Il a également fixé lequel de ces deux modes d'instauration était à son avis, sur la base de certaines caractéristiques des structures d'enseignement et des cultures d'apprentissage et d'enseignement actuelles, le plus à même de favoriser une introduction assez rapide des horaires blocs dans toutes les écoles enfantines et primaires.

Du point de vue des charges d'enseignement, le passage de l'organisation actuelle de l'enseignement à des périodes blocs étendues est en règle générale possible dès la troisième année primaire. Cette transition est parfois liée à des difficultés au niveau de l'école infantine et des deux premières années de l'école primaire. Compte tenu de cet état de faits, le groupe de travail s'est posé la question de savoir si dans le fond il est sensé et utile d'élaborer des propositions pour l'aménagement d'horaires blocs dans l'ensemble des écoles enfantines et primaires, sans tenir compte du projet et de la mise en œuvre

prévus du cycle élémentaire. Un tel tour de force vaut-il la peine? Ne serait-il pas plus intelligent d'aborder la question des temps de présence scolaire réguliers conjointement à l'aménagement du cycle élémentaire et donc de renoncer à un projet entièrement distinct? Deux arguments ont conforté le groupe de travail dans sa volonté de maintenir cette séparation des horaires blocs généralisés d'avec le cycle élémentaire: premièrement, la réflexion que l'introduction d'horaires blocs dans l'ensemble des écoles enfantines et primaires peut être réalisée plus rapidement que celle du cycle élémentaire, et deuxièmement, les horaires blocs généralisés permettent également d'instaurer au plan structurel (organisation de l'enseignement) et au plan pédagogique (développement de l'enseignement) des éléments qui facilitent considérablement le passage ultérieur vers un cycle élémentaire.

L'horaire en périodes blocs axé sur l'enseignement accroît habituellement au niveau préscolaire et primaire le volume horaire d'enseignement hebdomadaire des enfants. Ce cadre horaire plus large offre l'opportunité (voire incite l'école et le corps enseignant) à mesurer nouvellement l'espace (les locaux) et le temps de présence des élèves de l'école infantine ou des deux premières années primaires. Les matinées plus longues exigent une rythmicité et un découpage différents des processus éducatifs scolaires. Il faut ainsi des environnements et des dispositifs d'apprentissage qui laissent une plus grande place aux activités autonomes et à l'apprentissage auto-actif des enfants, qui offrent des occasions multiples et variées d'aborder les choses et les interrogations que les enfants jugent importantes et de découvrir et tester des solutions différentes. En d'autres termes, les horaires blocs requièrent une culture scolaire, dans laquelle l'école devient pour les enfants un lieu où ils sont acceptés et respectés dans leurs différences et où ils peuvent déployer et développer leur propre personnalité et leurs compétences. Concernant le développement scolaire et pédagogique, l'aménagement d'horaires blocs est un projet qui se rapporte non seulement à l'école infantine et aux deux premières années du degré primaire, mais qui inclut l'ensemble du degré primaire.

Si l'école infantine et l'école primaire prennent soin des forces et des talents de chaque enfant, encouragent en même temps tous les enfants à apprendre de leurs erreurs et à combler de manière autonome leurs lacunes, et si elles leur accordent beaucoup de liberté pour des activités autonomes et pour un apprentissage auto-actif, alors les périodes blocs étendues sont profitable aux enfants. Sans une telle attitude fondamentale, ces dernières seraient une charge pour les enseignantes et enseignants et pour les enfants, susciteraient des sentiments d'ennui et entraveraient un enseignement et un apprentissage réussis. En ce sens, les écoles à horaire bloc reprennent non seulement les idées directrices du cycle élémentaire, mais elles préparent aussi la voie vers la création de structures scolaires à journée continue en tant qu'espace d'apprentissage et de vie des enfants.

L'idée centrale du présent rapport, à savoir que les horaires blocs généralisés au niveau des écoles enfantines et primaires doivent, premièrement, être introduits pour tous les enfants à travers l'enseignement (temps scolaire par périodes blocs) et deuxièmement, être mis en œuvre sous la forme d'un projet de développement de l'école et de l'enseignement (école de soutien pédagogique comportant des groupes hétérogènes d'apprenants), a incité le groupe de travail à élaborer, en plus de ses recommandations concernant les horaires blocs, des propositions supplémentaires pour l'aménagement de structures scolaires

à journée continue. Ainsi, le groupe de travail suggère notamment que dans les villes et les communes, où les conditions spatiales (locaux) des écoles le permettent et où la demande est suffisamment forte, l'on mette en place un encadrement extrafamilial des enfants des écoles enfantines ou primaires de préférence sous la forme, facultative ou obligatoire, de structures scolaires à journée continue. Dans l'optique du champ d'action 5 du plan d'action «Mesures consécutives à PISA 2000» de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), du 12 juin 2003, il recommande en outre aux cantons de tester, dans les établissements du degré primaire accusant une part importante d'élèves issus de milieux socialement défavorisés, en collaboration avec des commissions scolaires intéressées et les parents des élèves, des structures scolaires à journée continue qui prévoient des périodes blocs et plus d'heures d'enseignement l'après-midi, également pour les deux premières années primaires.

3 Situation initiale

Si l'on s'interroge sur la possibilité et la manière dont on peut aménager des horaires blocs s'étendant à l'ensemble des écoles enfantines et primaires, il faut actuellement tenir compte en particulier de trois facteurs au minimum.

Le premier facteur est l'enseignement à géométrie variable, dont la forme est plus ou moins développée suivant le canton, c'est-à-dire la division de l'horaire d'une classe en heures d'enseignement avec toute la classe et en heures dispensées par demi-classe.

Le deuxième facteur est celui des changements qui sont apparus durant les années 1990 d'une part avec la proportion croissante de postes d'enseignement à temps partiel dans les établissements scolaires et d'autre part, avec les mécanismes de pilotage, nouvellement instaurés, du système de l'éducation. Ces deux éléments ont grandement contribué à renoncer au paradigme «une classe – une ou un enseignant» dans le domaine préscolaire et primaire et à sa substitution par des formes d'organisation flexibles de l'enseignement. Toutefois, ici aussi – comme pour la pratique de l'enseignement à géométrie variable – il est vrai qu'en relation avec ces changements et les évolutions qui en découlent, il existe de grandes différences entre les cantons et probablement, à l'intérieur des cantons, des contrastes tout aussi importants entre la ville et la campagne, entre différentes villes et entre différentes communes.

Troisièmement, les conditions cadres économiques du système d'éducation se sont détériorées. Actuellement, on ne peut appliquer sans autre à tout établissement scolaire les modèles d'horaires blocs qui ont été développés en Suisse alémanique au début des années 1990, c'est-à-dire à une époque où il était plus facile d'allouer des ressources financières supplémentaires pour des tâches de développement de la politique éducative.

Dans le présent chapitre, nous abordons de manière plus approfondie ces trois facteurs pour ensuite, sur cette base, exposer dans le chapitre suivant différents modes d'instauration d'horaires blocs généralisés, mettre en lumière leurs avantages et inconvénients et s'interroger sur leur degré de réalisation possible.

3.1 L'enseignement à géométrie variable

En maints endroits des cantons suisses alémaniques, l'organisation des écoles enfantines et des deux premières années primaires est toujours caractérisée par une forme particulière que l'on pourrait appeler enseignement à géométrie variable. Sa particularité réside dans le fait qu'une partie de l'enseignement s'effectue régulièrement par demi-classe. Cette division en enseignement par classe entière et par demi-classe est possible, parce que l'enveloppe horaire hebdomadaire à disposition pour une classe est plus large que le volume d'enseignement hebdomadaire des élèves d'écoles enfantines ou primaires. En guise d'illustration, voici deux exemples de cette structure d'enseignement à géométrie variable. Le premier exemple d'horaire d'école enfantine provient du canton de

Soleure, le second exemple d'horaire, pour le degré primaire, est issu du canton de Bâle-Campagne.

3.1.1 L'enseignement à géométrie variable à l'école enfantine

Dans le canton de Soleure, les enfants âgés de cinq ou six ans fréquentent l'école enfantine. La maîtresse ou le maître de classe enseigne 19 heures et 15 minutes par semaine (sans le temps d'accueil ou de présence). Dans l'exemple d'horaire de la figure 1, l'enseignement est réparti sur neuf demi-journées. Les matins, il dure 2 heures et 15 minutes et les après-midi, 2 heures. Pendant trois matins, tous les enfants fréquentent l'école enfantine. Pendant deux matins et deux après-midi, seule l'une des demi-classes (réunissant des enfants des deux années) vient à l'école et pendant deux autres après-midi, seul le groupe des enfants de deuxième année se rend à l'école. 65% de la charge d'enseignement de la maîtresse ou du maître sont réservés à des demi-groupes d'apprenants et 35% à l'enseignement par classe entière. Les enfants plus jeunes ont 11 heures d'école par semaine et les plus âgés 15 heures.

Exemple d'horaire pour l'école enfantine (sans périodes blocs)

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
15 min.	Temps d'accueil					
135 min.	Enseignement	1/2	Demi-classe 1/2	1/2	Demi-classe 1/2	1/2
	Pause de midi					
15 min.	Temps d'accueil					
120 min.	Enseignement	2	Demi-classe 1/2		Demi-classe 1/2	2

Charge d'enseignement maîtresse ou maître d'école enfantine 19,25 heures (sans temps d'accueil)

(19,25 heures < 100%) - 6,75 heures avec l'ensemble de la classe
- 12,5 heures avec les demi-classes

Temps d'enseignement élèves

- Enfants de 5 ans: 11 heures (= 1, enfants de la première année d'école enfantine)
- Enfants de 6 ans: 15 heures (= 2, enfants de la seconde année d'école enfantine)

Fig. 1: Enseignement à géométrie variable à l'école enfantine (canton de Soleure)

3.1.2 L'enseignement à géométrie variable à l'école primaire

Dans le canton de Bâle-Campagne, la charge hebdomadaire des enseignantes et enseignants de classe est de 27 périodes à 50 minutes. L'école primaire répartit son enseignement sur huit demi-journées, à savoir 4 périodes durant les matinées, 2 périodes pendant deux après-midi et 3 périodes pendant un troisième après-midi. Pour la première année primaire, ce pensum peut être utilisé pour 13 périodes en classe entière et 14 périodes en demi-classe (voir figure 2). Les leçons par demi-classe sont intégrées à l'enseignement du

matin, soit sous la forme d'une période en début ou en fin de matinée, soit sous la forme de deux doubles leçons, alors que l'après-midi, les leçons sont données par classe entière. L'horaire inclut également le cours d'éducation musicale, donné en demi-classe par une ou un enseignant spécifique. Avec ce cours, le temps d'enseignement hebdomadaire des élèves de première année primaire est donc de 21 périodes. L'enveloppe horaire disponible, de 29 périodes au total, utilise 45% pour l'enseignement par classe entière et 55% pour l'enseignement par demi-classe.

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
50 min.	Enseignement	A	B	A	B	A
50 min.	Enseignement	AB	Imus A B	AB	AB	A
50 min.	Enseignement	AB	A Imus B	AB	AB	B
50 min.	Enseignement	B	A	B	A	B
Pause de midi						
50 min.	Enseignement	AB	AB			AB
50 min.	Enseignement	AB	AB			AB
50 min.	Enseignement		AB			

Charge enseignant(e) principal(e): 27 périodes
 (27 périodes = 100%) - 13 périodes en classe entière AB
 - respectivement 7 périodes en demi-classes A et B

Charge enseignant(e) initiation musicale (Imus): 2 périodes
 - respectivement 1 période en demi-classes A et B

Temps d'enseignement élèves: 21 périodes
 - 13 périodes en classe entière AB
 - 8 périodes en demi-classes A ou B

Fig.2: Enseignement à géométrie variable, en première année primaire (canton de Bâle-Campagne)

3.1.3 Enseigner et apprendre dans le cadre de leçons par demi-classe

Le principal avantage de l'enseignement à géométrie variable à l'école enfantine est, selon les maîtresses ou maîtres, le soutien et l'encouragement très direct des enfants dans le cadre de séquences pédagogiques dirigées ou guidées. Ainsi, les travaux de bricolage, par exemple, où les enfants exercent des aptitudes précises dans le maniement de matériaux et d'outils et les maîtrisent progressivement, sont effectués par demi-classe. Ou d'une manière plus générale, l'apprentissage sur la base d'un modèle, l'imitation et les premiers exercices se déroule principalement dans le cadre de l'enseignement par demi-classe. Dans le cadre de l'enseignement par classe entière, en revanche, on laisse beaucoup de place et de temps pour des séquences libres et ludiques: les enfants sont censés décider eux-mêmes avec quels autres enfants ils veulent entreprendre quelque chose et quoi. En outre, les enfants peuvent alors aborder de manière plus approfondie les

objets ou tâches qu'ils ont découverts dans le cadre de l'enseignement par demi-classe. L'enseignement en classe entière favorise les activités autonomes, accomplies en groupes ou individuellement, car les enfants ont déjà acquis dans le cadre de l'enseignement par demi-classe les connaissances et les aptitudes de base nécessaires. Pour les enfants de 6 ans, l'enseignement par demi-classe sert à les préparer à l'entrée à l'école primaire. Au cours du second semestre, les maîtresses ou maîtres doivent déterminer si les enfants plus âgés peuvent être scolarisés dans une classe régulière ou s'ils doivent plutôt rejoindre une classe d'insertion (première année primaire en deux ans).

Durant les deux premières années primaires, l'enseignement à géométrie variable vise en premier lieu à transmettre et à exercer les instruments culturels de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Avec l'ensemble de la classe, les enseignantes et enseignants traitent avant tout des sujets relevant du domaine éducatif «connaissance de l'environnement». L'éducation physique et l'éducation musicale sont données par classe entière, les activités créatrices manuelles par demi-classe, le dessin et les arts visuels sont dispensés sous les deux formes.

Hormis les heures par demi-classe des enfants plus âgés de l'école enfantine, il est habituel pour les degrés préscolaire et primaire de placer dans la mesure du possible les plages horaires prévues pour l'enseignement par demi-classe le même jour d'école. Au niveau des contenus, les objectifs d'apprentissage sont les mêmes, qu'il s'agisse des demi-groupes d'enfants d'âge mixte à l'école enfantine ou des demi-classes des deux premières années primaires. Afin que les éléments du programme scolaire abordés dans le cadre de l'enseignement à géométrie variable puissent être repris, approfondis ou enrichis le lendemain avec l'ensemble de la classe, le roulement (l'alternance) quotidien est important pour les enseignantes et enseignants.

Une autre particularité de l'école primaire est que l'enseignement à géométrie variable se déroule, autant que faire se peut, le matin et que les leçons avec la classe entière sont fixées l'après-midi. Cet agencement est en général justifié de deux manières.

D'une part, on peut ainsi éviter des demi-journées scolaires trop longues pour les plus jeunes élèves de l'école primaire. Les corps enseignants et certains parents signalent que les blocs d'enseignement de 4 périodes fatiguent trop les élèves des deux premières années et peuvent de ce fait entraver considérablement leurs résultats scolaires. Pour éviter une telle incidence négative, on veille, dans le cadre de l'enseignement à géométrie variable, de répartir si possible régulièrement sur les matins et les après-midi la durée journalière d'enseignement, en fixant dans le cas idéal une période de deux, maximum trois périodes. Pour cette même raison, dans de nombreuses écoles enfantines, le volume horaire est à peu près identique pour les matins et les après-midi, à savoir entre deux et deux heures et demie par demi-journée.

D'autre part, les enseignantes et enseignants primaires attirent l'attention sur le fait que l'enseignement, le matin, de nouveaux contenus ou de compétences élargies dans les branches cognitives (avant tout les mathématiques, la lecture et l'écriture) est beaucoup plus bénéfique pour les élèves en termes d'acquisition et de maîtrise. Etant donné que

précisément ces deux domaines éducatifs sont étroitement rattachés à l'enseignement par demi-classe, ce savoir empirique a pour effet qu'en règle générale, toutes les heures d'enseignement alterné sont fixées le matin et celles de l'enseignement par classe entière pratiquement toutes l'après-midi.

3.2 Pool d'enseignement et enseignement à géométrie variable

Au cours des années 1990, l'enseignement à géométrie variable, tel qu'il a été décrit ci-dessus, a subi des changements qui, rétrospectivement, peuvent être interprétés comme le début d'érosion de cette organisation de l'enseignement dans sa forme «classique». Car, traditionnellement, l'enseignement à géométrie variable reposait sur le principe: une classe – une ou un enseignant principal – un pensum. Ce principe s'appliquait aussi bien aux écoles enfantines que primaires. Pour les secondes, seule exception: les activités créatrices textiles assumées par des enseignantes et enseignants spécialisés.

Ce sont probablement des facteurs très divers qui ont contribué à ces changements de l'enseignement à géométrie variable. Il est difficile de dire ce qui, dans cette évolution, relève plutôt du hasard et ce qui a été au contraire planifié. D'abord, le souhait, de la part du personnel enseignant, d'ouvrir le domaine de l'enseignement à des emplois à temps partiel a fait que les administrations cantonales de l'éducation et les autorités scolaires locales ont dû convenir de réglementations pour pouvoir engager des enseignantes et enseignants aussi bien à plein temps qu'à temps partiel.

Ensuite, l'enseignement d'appui dans le domaine de l'école régulière est apparu de plus en plus important et a été progressivement développé durant les dix à quinze dernières années. Aujourd'hui, un grand nombre d'élèves bénéficient, en plus de l'enseignement dans leur classe ordinaire, d'un soutien pédagogique spécifique auprès d'enseignantes ou enseignants spécialisés, par exemple en cas de difficultés en calcul, en lecture ou en langue locale en tant que deuxième langue. Par le biais de ces offres supplémentaires, les écoles ont d'une part répondu aux désirs et aux exigences des parents, dont beaucoup refusaient que leur enfant rejoigne une classe à effectif réduit ou un établissement de l'enseignement spécialisé. D'autre part, des approches pédagogiques différentes en sont également la cause: une partie du personnel enseignant – s'appuyant sur des travaux de recherche récents – se prononce aujourd'hui de plus en plus en faveur de concepts de soutien pédagogique intégré et non séparé, au niveau des degrés préscolaire et primaire, voire en faveur de la suppression des classes à effectif réduit pour les remplacer par des méthodes d'enseignement et des structures scolaires intégratives.

Un troisième aspect découle d'une prise de conscience modifiée dans le domaine éducatif et au niveau des écoles. Si, auparavant, les activités menées au sein de la salle de classe étaient au centre des préoccupations de la surveillance et de l'administration scolaires, c'est désormais l'école en tant qu'organisation apprenante qui a pris le pas. Ce changement de perspective a conduit d'une part à ce que la qualité d'une école ne soit plus interprétée uniquement comme le résultat de l'enseignement en classe, mais aussi comme une variable de la collaboration entre l'ensemble des enseignantes et enseignants d'un

établissement scolaire. D'autre part, cette nouvelle vision a entraîné l'assouplissement des conditions cadres organisationnelles spécifiques, ceci afin que le développement et l'amélioration de l'enseignement, en tant que tâche conceptuelle, puissent être planifiés, définis et mis en œuvre par les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Aujourd'hui, ce sont les unités scolaires avec leurs organes de directions qui doivent assumer la mission de l'instruction publique et non plus les enseignantes et enseignants responsables d'une manière sommative de leur classe respective.

Les évolutions évoquées (postes à plein temps et à temps partiel, développement des mesures d'appui pédagogique dans l'enseignement régulier, mise en place de directions d'écoles aux compétences d'organisation locale élargies) ont dans une certaine mesure aussi modifié la gestion des moyens publics mis à disposition pour l'enseignement. Lorsque ce n'est plus la classe en tant que telle et son enseignant ou son enseignante, mais l'ensemble des élèves et l'équipe composée des enseignantes et enseignants de classe, d'appui et d'une discipline spécifique qui sont considérés comme unité pédagogique fondamentale de l'école et de l'enseignement, on conçoit aisément que les moyens disponibles ne soient plus rigoureusement utilisés comme ressources en faveur des classes, mais comme ressources en faveur d'unités scolaires. Ces unités – les équipes pédagogiques, les directions d'écoles et les autorités locale de surveillance – développent un intérêt grandissant pour une mise en œuvre et une utilisation plus flexibles et moins réglées des moyens disponibles. Ces ressources, ayant fait leurs preuves séparément dans le cadre de l'enseignement par classe entière, par demi-classe, dans le cadre de l'enseignement de branches spécifiques (par exemple les activités créatrices textiles) ainsi que du soutien d'enfants aux besoins particuliers, sont réunies au sein de pools d'enseignement.

Sur la base de ces pools d'enseignement, les directions des établissements scolaires ont la possibilité de gérer de manière plus souple les moyens affectés à l'enseignement et de fixer, en accord avec les autorités scolaires locales et les équipes pédagogiques, des réglementations internes supplémentaires quant à la mobilisation et à l'utilisation de ces moyens. Combiné avec des postes à temps partiel, le pool d'enseignement engendre de nouvelles formes d'organisation de l'enseignement au sein d'une classe. Un exemple concret permet d'illustrer cela.

En 1995, le canton de Lucerne a repris l'idée du pool d'enseignement et a édicté un nouveau cadre horaire hebdomadaire (WOST 95) pour l'école primaire. D'une manière générale, ce document ne parle plus d'enseignement par demi-classe et par classe entière, mais divise l'horaire hebdomadaire de classe en un nombre minimum de périodes obligatoires et en périodes complémentaires. Les périodes complémentaires sont celles que doit donner l'enseignante ou l'enseignant principal, en plus du pensum minimal, pour atteindre une charge d'enseignement à plein temps. Le nombre de périodes complémentaires résulte de la différence entre les périodes prévues au cahier des charges en cas d'emploi à plein temps (29 périodes) et le temps d'enseignement hebdomadaire des élèves, selon l'année scolaire. L'horaire hebdomadaire WOST 95 souligne explicitement que les périodes complémentaires doivent être utilisées «non seulement pour l'enseignement en demi-classe (à géométrie variable), mais aussi pour l'encouragement de la classe et de chaque enfant dans le cadre de groupes de performances, d'intérêts ou de groupes de projet;

autrement dit, d'une manière générale, pour la mise en pratique de formes d'enseignement différenciées». Les périodes complémentaires peuvent en outre être mises à profit pour l'encouragement ciblé d'apprenants qui ne sont pas à même de suivre l'enseignement dans un ou plusieurs domaines ou qui, au contraire, sont capables de performances plus poussées. Elles peuvent également être attribuées à l'enseignement dans une classe tierce, c'est-à-dire lorsqu'un enseignant ou une enseignante, au lieu d'assurer l'enseignement différencié ou alterné au sein de sa propre classe, donne des heures dans une autre classe. Et enfin, il est également permis d'utiliser ces périodes complémentaires pour décharger les enseignantes et enseignants impliqués dans des projets.

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire (enseignement incluant des périodes complémentaires)

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
45 min.	Enseignement		B	AB	A	
45 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
45 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
45 min.	Enseignement	AB	A	AB	B	AB
Pause de midi						
45 min.	Enseignement	AB	G 1	G 2	AB	AB
45 min.	Enseignement	AB	G 1	G 2	AB	AB
45 min.	Enseignement				Apéd	

Charge enseignant(e) principal(e): 16 périodes
(29 périodes = 100%) - 12 périodes en classe entière AB
- respectivement 1 période en demi-classes A et B
- 2 périodes pour l'enseignement par groupes de performances, d'intérêts ou de projet (= G1)

Charge second(e) enseignant(e): 13 périodes
(29 périodes = 100%) - 8 périodes en classe entière AB
- respectivement 1 période en demi-classes A et B
- 2 périodes pour l'enseignement par groupes de performances, d'intérêts ou de projet (= G2)
- 1 période d'appui pédagogique (Apéd)

Temps d'enseignement élève: **24 périodes (25 avec la période d'appui)**
- 20 périodes en classe entière AB
- 2 périodes en demi-classes A et B
- 2 périodes en groupe 1 ou 2 (de performances, d'intérêts ou de projet)
- év. 1 période d'appui

Fig. 3: Enseignement incluant des périodes complémentaires (canton de Lucerne)

Avec les périodes complémentaires, il est par exemple envisageable d'organiser de manière différente les heures d'enseignement d'une première année primaire, données par deux personnes. Dans le cas où une école recourt à l'enseignement à géométrie variable au sens traditionnel, l'horaire hebdomadaire d'une classe, dans le canton de Lucerne, pourrait s'articuler en 16 périodes avec la classe entière, 12 périodes avec les demi-classes et 1 période de soutien pédagogique. L'enseignement se répartit alors sur 5 matins et 4 après-midi et l'horaire hebdomadaire des élèves comporte 22 périodes (sans la période de soutien). Le duo enseignant peut toutefois aussi prévoir, en accord avec la commission scolaire (et la direction d'école), 20 périodes en classe entière et 2 fois 2 périodes en demi-

classe ainsi qu'1 période d'appui pédagogique, et utiliser les 2 fois 2 périodes restantes pour des activités au sein de groupes de performances, d'intérêts ou de projet. L'enseignement est alors réparti sur 9 demi-jours et en incluant l'offre d'activités en groupes, les élèves ont un enseignement de 24 périodes par semaine (sans la période d'appui). Les directives cantonales admettent un volume horaire hebdomadaire de 22 à 24 périodes, sans la période de soutien (voir figure 3). Enfin, on peut également imaginer que le duo pédagogique enseigne 25 périodes à la classe (20 périodes en classe entière, 4 périodes en demi-classe et 1 période d'appui) et que l'un des deux enseignants participe à un projet de développement scolaire et bénéficie de ce fait de 2 périodes de décharge et que l'autre enseignant donne 2 périodes dans le cadre d'une autre classe.

La mise en place de pools d'enseignement, fondée sur une gestion plus flexible des heures de cours données au sein d'une classe et pour l'ensemble des classes, permet aux écoles d'appliquer des formes plus variées de l'organisation de l'enseignement. Si un large usage est fait, au niveau local, de cette liberté d'aménagement, le pool d'enseignement semble déboucher sur la disparition progressive de la forme longtemps prédominante de l'enseignement par classe entière et par demi-classe au profit de nouvelles formes de différenciation structurelle. En tout cas, on ne rencontre plus, au niveau de toutes les classes d'une école, les proportions fixées par année scolaire pour l'enseignement à géométrie variable, mais des constellations changeantes. Cette tendance générale se renforce probablement encore, lorsque l'enseignement général dans les classes est assuré pour une large part sous la forme de «job-sharing», c'est-à-dire par deux enseignantes ou enseignants employés à temps partiel. Dans ce cas, pour autant que le nombre de demi-jours d'enseignement ne soit rigoureusement fixé, la proportion restante des heures d'enseignement par demi-classe peuvent à tout moment être transformées en heures d'enseignement en duo.

3.3 Programmes de redressement budgétaire dans le domaine de l'éducation

La nécessité de réaliser des économies, qui pèse depuis quelques années sur les pouvoirs publics, a des incidences considérables désormais aussi sur le domaine de l'éducation, scolarité obligatoire en tête, et donc sur l'enseignement à géométrie variable dans les écoles enfantines et primaires. Pour pouvoir réaliser les programmes de redressement budgétaire, un nombre toujours plus grand de directions de l'instruction publique et de communes se voient contraintes de prendre des mesures en faveur d'un investissement plus efficace des moyens financiers pour les établissements scolaires qui n'atteignent pas des effectifs complets au niveau de la création et de la gestion des classes.

Dans le cadre de l'enseignement traditionnel par classe entière et par demi-classe, la règle habituelle appliquée jusqu'ici était la suivante: si, lors de la création des classes, on atteint seulement la moitié (12 ou 13 élèves par exemple) de la taille maximale admise (de 26 élèves par exemple) ou moins, l'enseignement à géométrie variable est supprimé ou l'on constitue, le cas échéant, une classe à degrés multiples qui réunit des élèves d'âge différent. Dans les régions rurales en particulier, on créait fréquemment des

classes, dont les effectifs étaient de 4 à 5 enfants inférieurs à la taille de référence (par exemple $22 - 5 = 17$), sans pour autant procéder à une réduction des heures d'enseignement. Aujourd'hui, cela ne va plus de soi. Au contraire, en cas d'effectifs de classes inférieurs à la taille de référence prévue, les directions d'écoles doivent réduire proportionnellement les heures d'enseignement, voire supprimer complètement l'enseignement à géométrie variable, souvent déjà à partir d'un nombre d'élèves supérieur à la moitié du nombre maximal admis. Dans les cantons où les horaires d'enseignement prévoient une proportion assez importante d'enseignement par demi-classe, ces mesures permettent de réaliser des économies, sans devoir augmenter la taille moyenne des classes. Les cantons qui ne pratiquent pas l'enseignement à géométrie variable ou très peu doivent, pour réduire leurs dépenses, augmenter la taille moyenne des classes ou faire des coupes au niveau des offres éducationnelles proposées (par exemple réduire les heures d'enseignement pour les activités créatrices, les offres d'enseignement d'appui, la création et la gestion de classes à effectif réduit).

Pour un investissement plus efficient et plus rentable de ressources financières limitées, les directions de l'instruction publique sont de plus en plus nombreuses à orienter le nombre de périodes à attribuer sur la base de forfaits par élève. Le canton de Zurich notamment a élaboré un tel modèle de financement.

Selon le droit en vigueur, le canton de Zurich finance le degré primaire essentiellement par sa participation à hauteur d'un tiers, en moyenne de l'ensemble des communes scolaires, aux dépenses à titre de rémunération du personnel enseignant des écoles primaires. En plus de cela, il verse de nombreuses et diverses subventions publiques. La modification de la loi sur le statut du personnel enseignant, en rapport avec le programme de redressement budgétaire de 2004, a instauré un nouveau système des conditions et de l'autorisation d'engagement des enseignantes et enseignants. En effet, on attribue désormais aux communes, en fonction de leurs nombres d'élèves et de leur indice social, des unités plein temps (UPT). Les communes scolaires répartissent ces unités sur les classes régulières et spéciales ou les utilisent pour l'enseignement d'appui intégré. L'introduction de l'indice social est la concrétisation d'un élément essentiel des forfaits par élève prévus initialement (en tant que partie de la loi sur l'école primaire du 1^{er} juillet 2002, rejetée). Le Grand Conseil a adopté à l'unanimité ce nouveau modèle de financement, qui a également été largement approuvé par les communes scolaires.

La nouvelle loi sur l'école primaire prévoit de compléter ce modèle en intégrant les contributions publiques, qui peuvent être évaluées forfaitairement, dans la part allouée aux rémunérations du personnel enseignant, c'est-à-dire dans les unités plein temps. Cela concerne notamment les contributions en relation avec la rémunération, telles les décharges en raison de l'âge ou en faveur de l'enseignement facultatif. Y sont également intégrées les sommes forfaitaires pour le fonctionnement global des établissements scolaires, les subventions pour l'enseignement de l'allemand aux élèves allophones ainsi que les contributions publiques aux mesures de soutien et d'encouragement des élèves. A l'avenir, seules les subventions publiques qui ne peuvent être évaluées forfaitairement seront maintenues, ce qui permet de réaliser les simplifications administratives visées auparavant par les forfaits par élève. La condition cadre présumée est que la relation

entre le canton et les communes concernant la prise en charge des coûts du degré primaire ne subisse aucun changement majeur. Etant donné qu'avec la cantonalisation des écoles enfantines, le canton de Zurich assume nouvellement aussi une part des salaires versés aux maîtresses ou maîtres d'écoles enfantines et que la part cantonale à la charge salariale totale du personnel enseignant demeure inchangée, la part en pour cent du canton à la somme globale des salaires des enseignantes et enseignants diminue. Grâce à l'intégration des subventions publiques sous forme de forfaits dans le système des unités plein temps, cette part proportionnelle du canton se rapproche à nouveau de la contribution visée, à hauteur d'un tiers des dépenses.

Les forfaits en périodes d'enseignement ou les modèles de financement sur la base d'unités plein temps, comme dans le canton de Zurich, contraignent les établissements scolaires à mobiliser de manière optimale les moyens disponibles. Concrètement, cela signifie que les classes se voient attribuer, en fonction du nombre d'élèves, des heures de cours plus ou moins nombreuses et la conséquence en est que les maîtres ou maîtresses de classe (ou les duos pédagogiques) ne bénéficient pas systématiquement d'un poste à plein temps et que leur charge d'enseignement fluctue d'année en année. Dans chaque établissement scolaire, les proportions d'enseignement par classe entière et par demi-classe peuvent donc varier de classe en classe, de degré en degré, d'année en année. En cas extrême, les forfaits en périodes et les modèles de financement sur la base d'unités plein temps peuvent inciter les organes communaux responsables à regrouper les établissements scolaires, parce qu'un sous-effectif permanent d'élèves entrave trop fortement l'organisation de l'enseignement et l'offre éducative. L'aménagement d'horaires blocs axés uniquement sur l'enseignement dans les communes assez ou très petites va encore favoriser une telle évolution, car les horaires blocs impliquent en principe pour le degré préscolaire et les deux premières années primaires un plus grand volume horaire hebdomadaire des élèves.

Actuellement, ce ne sont donc pas seulement les changements au sein des écoles qui – comme nous l'avons exposé dans la partie consacrée au pool d'enseignement – transforment le présent système de l'enseignement par classe entière et par demi-classe, mais également les programmes actuels de redressement des budgets de l'éducation avec leur obligation d'utiliser de façon optimale les ressources disponibles et de répartir celles-ci aussi équitablement que possible sur les élèves. En particulier au niveau des écoles au nombre d'élèves réduit ou d'écoles comportant une faible proportion d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés, une gestion économe des finances publiques peut freiner le maintien de l'enseignement à géométrie variable.

4 Modes d'instauration d'horaires blocs généralisés

4.1 Horaires blocs généralisés

On entend par horaires blocs généralisés des temps de présence scolaire hebdomadaire qui garantissent que tous les enfants de l'école enfantine (en tous les cas ceux de la deuxième année) et tous les enfants de l'école primaire fréquentent l'école durant cinq matinées, à raison de trois heures et demie au minimum, et qu'ils bénéficient d'une à quatre après-midi d'enseignement, suivant la charge de cours de l'enseignant ou l'enseignante de classe, l'âge des élèves et l'horaire. Il est question de trois heures et demie d'enseignement par matin et non de quatre périodes parce que, dans certains cantons, la charge d'enseignement obligatoire des maîtresses ou maîtres d'écoles enfantines est définie non en périodes d'enseignement, mais en heures entières. Si, le matin, la durée du temps scolaire doit être la même aux degrés préscolaire et primaire – principe sur lequel se fondent les modes d'instauration présentés –, elle est de trois heures et demie car, au niveau primaire, quatre périodes de 45 minutes correspondent, avec les pauses, à ce laps de temps. La précision qu'il doit s'agir au minimum de trois heures et demie est due au fait que, dans quelques cantons (Fribourg, Bâle-Campagne et le canton d'Argovie pour les après-midi), une période dure 50 minutes et que d'autres cantons ont aménagé un horaire bloc de quatre heures pleines le matin, sur la base de périodes de 45 minutes (Bâle-Ville, la ville de Soleure).

4.2 Points de vue externes et internes

L'harmonisation des horaires scolaires des degrés préscolaire et primaire est une exigence de la société et non de la pédagogie scolaire. Du point de vue, extérieur, des parents, des milieux politiques et économiques sur l'école, le passage aux horaires blocs est en première ligne une mesure organisationnelle. Du point de vue, intérieur, du corps enseignant et des élèves cependant, ce changement est d'une portée bien plus grande. Si, pour les enseignantes et enseignants aussi, seules quelques modifications d'ordre organisationnel suffisaient à instaurer les horaires blocs, la lutte pour l'introduction de ces derniers en Suisse alémanique ne durerait pas depuis vingt ans. Que la durée de la mise en place concrète d'horaires blocs au niveau des écoles primaires soit aussi longue s'explique principalement par ce malentendu, contre lequel n'étaient préparées, pendant longtemps, ni les directions de l'instruction publique et leur administration, ni les autorités scolaires locales, ni les institutions chargées de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Hormis quelques exceptions, ces organes (avec les parents et les milieux politiques et économiques) sont partis pendant une bonne dizaine d'années du principe que l'introduction d'horaires blocs n'était pas une si grande affaire et qu'elle pouvait être assumée entièrement par les communes seules, responsables des écoles enfantines et primaires. En règle générale, on conseillait aux communes de procéder à quelques légères restructurations de l'organisation de l'enseignement et de mettre à disposition un dispositif assez restreint de services de garde pour enfants.

4.2.1 L'introduction des horaires blocs comme tâche du développement scolaire et pédagogique

L'une des raisons majeures des difficultés des communes à s'atteler à l'exigence d'horaires blocs et à réussir à l'imposer était due, et l'est dans une large mesure encore aujourd'hui, au fait qu'un alignement temporel de l'organisation actuelle de l'enseignement est interprété par les enseignantes et enseignants comme une intervention majeure dans les formes et méthodes pédagogiques. Le chapitre précédent a permis de montrer à quel point les contenus de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau des écoles enfantines et primaires peuvent être en adéquation avec le système d'enseignement à géométrie variable et le sont encore dans la pratique des écoles. Il y a interdépendance entre l'articulation temporelle au degré primaire d'un côté, à savoir le matin, l'enseignement en demi-classe combiné avec l'enseignement en classe entière et l'après-midi, les périodes avec toute la classe, et, de l'autre, les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent, répartis sur des disciplines précises et leurs didactiques spécifiques. Cela est également valable pour le degré préscolaire. Cette corrélation entre l'organisation de l'enseignement et ses formes pédagogiques et didactiques ne peut être brisée de manière constructive que s'il y a la garantie que les enseignantes et enseignants disposent des compétences et des outils nécessaires pour gérer une organisation différente de l'enseignement qu'ils ne souhaitent pas en soi. S'ils ne possèdent pas ces facultés ou ne comprennent pas comment ils pourront maîtriser ce changement pédagogique, didactique et méthodologique, il est évident qu'ils vont s'y opposer.

Ce qui est vrai des expériences pilotes faites avec l'introduction du cycle élémentaire l'est tout autant pour la mise en place généralisée d'horaires blocs dans les écoles enfantines et primaires. Si les horaires blocs doivent être aménagés à travers l'enseignement et non grâce à la combinaison des heures de cours actuelles avec des services assez développés de garde d'enfants, il s'agit d'un projet exigeant de développement scolaire et pédagogique. Les communes et les différents établissements scolaires ne doivent bien sûr pas assumer seuls cette tâche, mais ont besoin, pour la mener à bien, de conditions cadres appropriées et, autre élément tout aussi important, d'un soutien et de conseils compétents, dans le cadre desquels les administrations de l'éducation, les formations initiales et continues des enseignantes et enseignants ainsi que le développement et la recherche en éducation ont un rôle important à jouer.

4.2.2 Absence de savoir de transfert concernant un enseignement en classe entière de qualité

Si l'on aspire à un modèle axé sur l'enseignement, l'alignement des temps de présence scolaire aux degrés préscolaire et primaire implique toujours aussi la question de la proportion d'enseignement par demi-classe nécessaire pour garantir un enseignement de qualité. Ou en d'autres termes: combien d'enseignement en classe entière peut-on fixer sans que la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire des enfants en soient détériorées ou risquent de l'être?

En Suisse, il n'existe pas de savoir reconnu par tous, fondé sur des travaux de recherche comparatifs en matière d'enseignement et d'écoles, qui porte sur les relations entre l'enseignement par demi-classe et l'enseignement en classe entière, les programmes pédagogiques et didactiques qui en découlent et leur qualité. La conséquence en est que pour l'heure le volume d'enseignement par classe entière défendable en cas de passage à des horaires blocs généralisés est une question à laquelle chaque canton doit répondre séparément, sur la base de sa pratique d'enseignement, qui doit être négociée avec les autorités communales et cantonales comme avec les organisations d'enseignantes et d'enseignants.

Evidemment – et il faut en tenir compte lors des négociations au niveau des cantons des différents modèles d'horaires blocs – les conditions cadres et les facteurs d'influence qui conduisent en fin de compte à un modèle d'horaires blocs praticable sont très différents d'un canton à l'autre. Cet élément importe également car, en dépit des ressources publiques restreintes et des programmes de redressement budgétaire actuels, il ne sera pas possible d'instaurer partout des horaires blocs sans coûts supplémentaires.

4.2.3 Les influences sur le choix des différents modèles d'horaire bloc

Si l'on compare jusqu'ici les développements dans les différents cantons, il apparaît de toute évidence que ce sont les facteurs suivants qui influencent principalement la décision politique pour un modèle d'horaire bloc précis:

- *le volume de l'enseignement à géométrie variable*: l'ampleur de l'enseignement à géométrie variable dans les cantons qui n'appliquent pas encore d'horaires blocs de façon généralisée est un élément déterminant. En effet, les cantons à forte proportion d'enseignement à géométrie variable rencontrent bien plus de difficultés à instaurer des horaires blocs que les cantons à faible proportion d'enseignement par demi-classe. Une entrave supplémentaire peut être que non seulement au niveau des deux premières années primaires, mais aussi à l'école enfantine, une grande partie des heures soient données en alternance à des demi-groupes d'apprenants.
- *l'apprentissage auto-actif et autodirigé*: un autre facteur d'influence est l'état actuel en matière de développement de l'enseignement, en particulier la mise en application de formes d'enseignement qui favorisent et encouragent systématiquement l'apprentissage auto-actif et autodirigé des enfants tant dans le cadre de périodes en demi-classe que de périodes en classe entière et qui accordent à ces nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage assez de place et de temps face à l'enseignement dirigé ou guidé. Par rapport à un temps de présence de deux ou deux heures et demie par demi-jour à l'école enfantine et à l'enseignement à géométrie variable le matin au degré primaire inférieur, les temps d'enseignement de trois heures et demie ou quatre heures présupposent des séquences et une rythmicité de l'enseignement qui assurent un bon équilibre entre les activités centrées d'une part sur l'enseignant ou l'enseignante et d'autre part sur l'élève.
- *les concepts d'appui pédagogique intégré*: est également déterminant le développement actuel de concepts intégratifs fonctionnels concernant le soutien des élèves

aux besoins pédagogiques spécifiques, par exemple la logopédie et la pédagogie préscolaire spécialisée, la psychomotricité, les aides thérapeutiques en cas de faiblesses délimitées en lecture ou en calcul, les structures et méthodes d'enseignement intégratives ayant pour but d'intégrer les élèves des «classes à effectif réduit» dans l'enseignement des classes régulières. Les concepts intégratifs favorisent une collaboration étroite et directe entre les enseignantes et enseignants aux fonctions et tâches différentes. La création et l'entretien de tels réseaux sont plus faciles lorsque tous les enfants sont si possible toujours en même temps à l'école.

- *les écoles à autonomie partielle*: un autre facteur réside dans les degrés de liberté accordés, depuis les années 1990, aux directions d'écoles et aux équipes pédagogiques concernant l'utilisation autodéterminée des moyens disponibles pour l'enseignement au niveau des différentes unités scolaires. Là où, dans le cadre de pools d'enseignement, diverses utilisations ont été admises, diverses formes d'organisation se sont également développées et sont entrées en concurrence avec les intérêts de l'enseignement à géométrie variable. Lorsque le corps enseignant peut faire l'expérience que les moyens disponibles ne doivent pas être mobilisés jusque dans le moindre détail à des fins précises, mais qu'il peut en déterminer et assumer lui-même la meilleure utilisation, alors les expériences acquises renforcent la volonté de faire face à des nouveautés et de faire progresser les changements au niveau de l'école et de l'enseignement.
- *les directives cantonales et le soutien*: considérer et traiter l'introduction d'horaires blocs généralisés comme une tâche des communes ou comme une tâche devant être assumée conjointement par le canton et les communes est également un facteur déterminant. Si les directions et les administrations cantonales de l'instruction publique adoptent plutôt une attitude d'hésitation, alors, au mieux, seules les grandes villes ou les villes de taille moyenne réussiront à développer et à mettre en œuvre un concept cantonal d'horaires blocs. Les expériences concrètes montrent que l'engagement et le soutien du canton deviennent au plus tard indispensable lorsque, au niveau des villes et des communes, l'évolution en matière d'horaires blocs implique une révision des cadres horaires aux degrés préscolaire et primaire et de ce fait aussi des tâches de développement scolaire et pédagogique. Cet engagement des cantons dans l'élaboration et l'instauration d'horaires blocs généralisés est d'autant plus requis que présentement les parents, les autorités scolaires locales et en général aussi les enseignantes et enseignants semblent donner leur préférence, parmi les modèles qui combinent l'enseignement et les services de garde, à celui des horaires blocs axés sur l'enseignement. Actuellement, les services de garde n'entrent en jeu que lorsque l'on exige des structures scolaires à journée continue. Ces dernières sont censées compléter les horaires blocs des écoles enfantines et primaires par des repas de midi surveillés (facultatifs), une offre de garde d'enfants l'après-midi en dehors des heures d'enseignement (y compris une aide aux devoirs).
- *la conjoncture et les moyens publics*: la conjoncture économique et les ressources publiques à disposition constituent encore un autre facteur déterminant. Les collectivités publiques (Confédération, cantons et communes) sont actuellement sous la pression du souci d'économie. Le domaine de l'éducation également, suite à des décisions parlementaires, doit chercher à faire des économies et à diminuer ses

dépenses courantes, d'une part grâce à l'utilisation plus rentable des moyens disponibles, d'autre part grâce à des coupes dans l'offre au niveau de l'éducation et de la formation. Dans le contexte de l'introduction d'horaires blocs généralisés, il faut donc trouver des solutions si possible avantageuses en termes de coûts.

4.2.4 Différences de coûts concernant l'instauration d'horaires blocs généralisés dans les cantons

Les facteurs décrits ci-avant, qui facilitent ou entravent le passage à des horaires blocs généralisés, ne peuvent tous être maniés à volonté et encore moins dans un laps de temps très court. Ainsi, dans un canton où la proportion d'enseignement à géométrie variable est importante, il est très probable que l'aménagement d'horaires blocs ne peut se faire à des coûts aussi favorables que dans les cantons où l'enseignement par demi-classe est moins développé. Et cela d'autant moins si la pression politique est grande et si cela doit se faire rapidement.

En comparaison intercantonale, les écarts de l'enseignement à géométrie variable, par exemple au niveau de la première année primaire, sont énormes. Les exemples du canton de Zurich et de la partie germanophone du canton de Fribourg (voir fig. 4) sont une bonne illustration de ces extrêmes.

Dans le canton de Zurich, sans périodes blocs, l'horaire d'une classe de première année primaire (en règle générale de 20 élèves) se compose de 7 heures d'enseignement avec la classe entière, ou 8 heures avec l'histoire biblique, et de 22 heures d'enseignement par demi-classe. Le volume horaire hebdomadaire pour chaque élève est donc de 18 périodes de 45 minutes, voire 19 en y incluant la leçon facultative d'histoire biblique. Du point de vue de l'enfant, l'enseignement se répartit sur 9 demi-jours. L'enseignante ou l'enseignant principal peut assurer la totalité des périodes et a dans ce cas, une charge d'enseignement hebdomadaire de 30 périodes ou, sans l'histoire de la Bible, 29 périodes (ce qui équivaut à un emploi à 100%).

L'horaire d'un élève de première année primaire, dans la partie germanophone du canton de Fribourg, est tout différent. Là, l'enseignement se divise en 20 périodes avec la classe entière et en 10 périodes en demi-classe, dont 2 incombent à l'enseignante ou l'enseignant d'activités créatrices textiles. L'enseignement religieux est également intégré dans ces heures, l'élève qui le suit a une heure de moins avec son professeur de classe. Le volume horaire hebdomadaire des élèves est donc de 25 périodes de 50 minutes (avec ou sans religion). La charge d'enseignement du maître ou de la maîtresse de classe s'élève à 28 périodes (= emploi à 100 %). Les deux périodes d'activités créatrices textiles données par une autre personne viennent compléter cet enseignement.

a) Zurich

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire (sans horaire bloc)

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
45 min.	Enseignement	A		B		A
45 min.	Enseignement	A		B		A
45 min.	Enseignement		B	A		B
45 min.	Enseignement		B	A		B
Pause de midi						
45 min.	Enseignement	AB	AB		A	AB
45 min.	Enseignement	AB	AB		AB	AB
45 min.	Enseignement	Hist.bibl.			B	

Charge enseignant(e) principal(e): 29 périodes + 1 leçon d'histoire biblique
(29 périodes = 100%) - 8 périodes en classe entière AB (y compris histoire biblique)
- respectivement 11 périodes en demi-classes A et B

Temps d'enseignement élèves: 18 à 19 périodes (l'histoire biblique est facultative)
- 8 périodes en classe entière AB (y compris histoire biblique)
- 11 périodes en demi-classe A ou B

b) Fribourg, partie germanophone du canton

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire (sans horaire bloc)

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
50 min.	Enseignement	AB		AB		acnt A act B
50 min.	Enseignement	AB	A	AB	B	act B acnt A
50 min.	Enseignement	AB	A	rel c resteAB	B	AB
50 min.	Enseignement	AB	A	resteAB rel r	B	AB
Pause de midi						
50 min.	Enseignement	AB	AB		AB	AB
50 min.	Enseignement	AB	AB		AB	AB
50 min.	Enseignement		AB		AB	

Charge enseignant(e) principal(e): 28 périodes
(28 périodes = 100%) - 20 périodes en classe entière AB
- 4 périodes avec chaque demi-classe A et B, y compris les activités créatrices non textiles (acnt)

Charge enseignant(e) activités créatrices textiles (act): 2 périodes
- 1 période avec chaque demi-classe A et B

Temps d'enseignement élèves: 25 périodes
- 20 périodes en classe entière AB (sans rel.)
- 5 périodes en demi-classe A ou B

rel c - cours de religion catholique (facultatif)
rel r - cours de religion réformée (facultatif)

Fig. 4: Enseignement à géométrie variable dans une classe de première année primaire sans horaire bloc

Si l'on considère ces deux organisations de l'enseignement pour une première année d'école primaire, personne n'aura grand-peine à proposer aux Fribourgeois une solution qui montre comment les élèves peuvent fréquenter l'école primaire pendant 5 matins,

à raison de 4 périodes par matinée. La solution est en effet: enseignement en classe entière le matin et enseignement alterné en demi-classe l'après-midi.

Mais peut-on appliquer cette proposition à la première année primaire, dans le canton de Zurich, et la rattacher à l'organisation actuelle des heures de cours? Autrement dit, au lieu des 7 ou 8 périodes avec toute la classe, passer subitement à 20 périodes en classe entière sur 5 matins, et au lieu des 22 périodes en demi-classe à seulement 9 périodes, réparties sur quatre après-midi? Le canton de Zurich n'a en tout cas pas choisi cette solution. La voie vers des horaires blocs généralisés a été plus ardue dans le canton zurichois qu'elle ne le sera pour la partie germanophone du canton de Fribourg, et elle a aussi entraîné des dépenses récurrentes supplémentaires dans le domaine du personnel.

4.3 Les principaux modes d'instauration d'horaires blocs généralisés

Dans ce qui suit, nous aimerions jeter un regard sur l'évolution jusqu'à nos jours des modèles d'horaires blocs généralisés et, ce faisant, évoquer deux modes d'instauration qui ont été discutés comme solution possible, parfois aussi testés, mais qui au fil des ans n'ont pas réussi à s'imposer dans la pratique. Les aborder est néanmoins utile, car ils peuvent aider à comprendre les deux principaux modes d'instauration qui semblent se profiler, dans l'une ou l'autre version, dans l'ensemble des cantons.

4.3.1 Horaires blocs généralisés axés sur l'enseignement et une offre de garderie (mode d'instauration 1)

L'idée de créer une offre d'accueil (facultatif) des enfants, en complément de l'enseignement, était à l'origine des efforts et des réflexions visant à introduire, au niveau des écoles enfantines et primaires, des horaires scolaires réguliers. Cette approche était toujours la première, parce que les horaires blocs – comme évoqué plus haut – étaient une exigence extérieure au système scolaire, non pas fondée sur des motifs pédagogiques, mais sur des motifs de politique familiale et d'égalité. L'enseignement par horaires blocs devait contribuer à une meilleure conciliation entre le travail et la vie familiale des pères et mères d'enfants en âge scolaire. Les premiers modèles d'horaires blocs comblaient avec des services de garde d'enfants les lacunes dans les horaires d'écoles résultant de l'enseignement à géométrie variable. Les raisons pour lesquelles cette solution a été finalement rejetée dans la plupart des cas sont nombreuses. Trois d'entre elles ont cependant dû avoir un rôle déterminant. Premièrement, nombre d'autorités scolaires locales refusaient un modèle qui aurait conduit à une division nouvelle et différente en deux groupes des élèves, à savoir ceux qui recourraient aux services d'accueil hors enseignement et ceux qui ne le feraient pas. Elles souhaitaient l'aménagement d'horaires blocs pour tous les enfants et une offre correspondante n'entraînant pas de frais pour les parents. Deuxièmement, les solutions de garderies se sont avérées trop coûteuses, vu qu'elles impliquent non seulement davantage de personnel, mais en général aussi des locaux supplémentaires au sein des établissements scolaires actuels. Et troisièmement, les membres des autorités

scolaires étaient nombreux à penser aussi que l'instauration des horaires blocs pouvait au fond s'accomplir grâce à une réduction des heures d'enseignement à géométrie variable.

4.3.2 Horaires blocs généralisés moyennant des offres élargies d'éducation et de formation (mode d'instauration 2)

Les tentatives sans succès d'aménager des horaires blocs moyennant l'enseignement et les services de garde d'enfants témoignent toutefois d'une sorte d'étape intermédiaire «victorieuse» des avocats de l'horaire bloc. Lors des discussions des modèles enseignement-services de garde, il fut en effet reconnu que l'on ne pouvait pas instaurer des périodes blocs au niveau du degré primaire inférieur. Pour y parvenir, la seule condition requise était que les maîtres ou maîtresses fussent prêts à déplacer l'enseignement par classe entière, dispensé en général l'après-midi, vers les matinées et en contrepartie, de placer les heures d'enseignement en demi-classe du matin, les après-midi. L'enseignement pouvait ainsi être organisé de façon telle que tous les enfants fussent présents à l'école primaire durant la deuxième et la troisième périodes de la matinée, pendant cinq matins (parfois aussi seulement 4 matins). Cet horaire bloc réduit, au niveau des deux premières années primaires, a également eu des incidences non négligeables sur les écoles enfantines. Dans les communes à horaires blocs réduits au degré primaire, assez rapidement, les maîtresses ou maîtres d'écoles enfantines passaient, volontairement ou incités par des commissions, à un enseignement réunissant tous les enfants le matin et aux activités en demi-groupe seulement les après-midi (réduction «volontaire» de l'enseignement en demi-classe).

Une fois ces périodes blocs réduites instaurées et mises à l'épreuve, les autorités scolaires intéressées ont repris leur réflexion pour tenter de combler encore les «trous du matin» restants, en vue d'atteindre l'objectif d'horaires blocs généralisés. Dans de nombreuses écoles, l'enseignement par demi-classe comportait encore huit à dix périodes en première année primaire, six à huit périodes en deuxième année et deux à quatre périodes en troisième année et il était dispensé durant la première ou la quatrième période de la matinée. Ce nombre d'heures par demi-classe était toutefois plus bas qu'avant l'instauration de périodes blocs réduites.

On renouvelait bien sûr la proposition de combler les lacunes restantes par des services de garde facultative. Plus durables se sont en revanche avérées les propositions qui prévoyaient d'intégrer les offres d'activités éducatives déjà existantes, mais non incluses dans le plan d'études, dans les plages horaires bloquées, ou de développer les domaines de formation prévus par le plan éducatif. Les premières incluaient le cours d'initiation musicale, les secondes, souvent les activités créatrices textiles. Ainsi, au niveau des communes, des modèles ont été développés, qui recommandaient, pour les deux premières années primaires, d'intégrer dans l'enseignement par demi-classe l'initiation à la musique, dans une proportion allant jusqu'à six périodes et d'élargir dans une proportion semblable l'enseignement des activités créatrices. Comme de nombreuses écoles possédaient une salle de musique spécifique et comme les salles réservées aux travaux manuels n'étaient pas toujours occupées, ces propositions avaient l'avantage de pouvoir être concrétisées dans le cadre des établissements scolaires existants.

Ces propositions ont également eu une incidence à un autre niveau. Elles ont en effet incité les administrations cantonales à prendre position par rapport aux modèles d'horaires blocs incluant des offres éducatives élargies.

4.3.3 Horaires blocs généralisés sur la base d'un nouvel horaire scolaire

S'appuyant sur des modèles d'horaires blocs incluant des offres éducatives supplémentaires, les cantons de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville et de Zurich ont été les premiers à développer des horaires blocs pour le degré primaire.

4.3.3.1 Horaires blocs avec une proportion identique d'enseignement par demi-classe pour le degré primaire inférieur (mode d'instauration 3)

L'élément nouveau de ces horaires blocs cantonaux était qu'une partie des ressources supplémentaires ne devaient pas servir à l'intégration dans l'horaire d'offres de cours supplémentaires, mais à aménager un «pool d'enseignement par classe», en faisant appel à une ou un second enseignant. Les principales caractéristiques de ce mode d'instauration d'horaires blocs sont les suivantes:

- Pour les enfants (mais non pour les maîtres ou maîtresses de classe!), les proportions d'enseignement par demi-classe demeurent à peu près identiques, l'élément nouveau étant toutefois que les élèves suivent ensemble un enseignement «variable», donné en même temps par l'enseignante ou l'enseignant principal et par une ou un second enseignant. Le travail peut et doit de préférence être fait non par demi-classe, mais sous la forme d'un duo pédagogique.
- Les heures supplémentaires du pool d'enseignement ne sont pas destinées à inventer de nouvelles offres de formation et à les insérer dans l'horaire, mais exclusivement à remplir les tâches prévues par le plan d'études.
- Les enfants suivent en outre, auprès de l'enseignante ou l'enseignant principal, un nombre plus grand d'heures avec la classe entière, ce qui engendre une augmentation du temps d'enseignement hebdomadaire des élèves. Dans l'ensemble et en comparaison avec la situation actuelle, les élèves ont plus d'enseignement par classe entière, mais en même temps une proportion à peu près identique d'enseignement par demi-classe. L'encadrement et l'accompagnement plus intenses des élèves sont ainsi maintenus pour une partie de l'enseignement.
- Les ressources supplémentaires ne doivent pas être utilisées pour des services de garde hors enseignement et seulement dans une mesure très limitée pour d'autres offres éducatives (par exemple l'intégration de l'actuel cours d'initiation musicale dans l'horaire). L'accroissement du temps d'enseignement hebdomadaire ainsi que les investissements supplémentaires dans le pool d'enseignement par classe doivent en premier lieu être affectés au maintien de la qualité actuelle de l'enseignement et en outre, à un meilleur encouragement de la compétence méthodologique des enfants (apprentissage auto-actif et autodirigé individuel ou en groupes), mais non servir à traiter plus de sujets dans le cadre de l'enseignement.

Le mode d'instauration d'horaires blocs présenté ici a jusqu'à présent pu être mis en œuvre au degré primaire avant tout dans les cantons où la part d'enseignement à géométrie variable est importante. En règle générale, l'adaptation de l'horaire actuel a porté sur les deux premières années primaires, parfois aussi sur la troisième année. Mais habituellement, dès la troisième ou quatrième année primaire, l'aménagement d'horaires blocs généralisés peut se faire par le biais des horaires scolaires en vigueur.

A titre d'illustration du mode d'instauration 3, voici un exemple d'horaire d'une première année primaire dans le canton de Bâle-Campagne; les cantons de Bâle-Ville et de Zurich pourraient fournir des exemples comparables (voir fig. 5).

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire (avec blocs de quatre heures le matin)

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
50 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
50 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
50 min.	Enseignement	rel c	A	AB	A	A
		reste AB	Imus B		B	B
50 min.	Enseignement	reste AB	rel r	AB	A	A
			Imus A		B	B
Pause du midi						
50 min.	Enseignement	A				AB
			B			
75 min.	Enseignement	A				AB
			B			

Charge enseignant(e) principal(e):	27 périodes
(27 périodes = 100%)	- 16 périodes en classe entière AB
	- resp. 5,5 périodes en demi-classes A et B, y compris les activités créatrices non textiles (acnt)
Charge second(e) enseignant(e):	4 périodes
	- resp. 2 périodes en demi-classes A et B
Charge enseignant(e) initiation musicale (Imus):	2 périodes
	- resp. 1 période en demi-classes A et B
Temps d'enseignement/ de présence élèves:	24,5 périodes à 50 min.
	- 16 périodes en classe entière AB
	- 8,5 périodes en demi-classe A ou B
rel c	- cours de religion catholique (facultatif)
rel r	- cours de religion réformée (facultatif)

Fig. 5: Horaire bloc avec le maintien d'une proportion identique d'enseignement en demi-classe pour les élèves (Canton de Bâle-Campagne)

Lors d'un enseignement sans horaire bloc (voir sous point 3.1.2, fig. 2), un ou une élève de Bâle-Campagne suit, auprès du maître ou de la maîtresse de classe, 13 périodes en classe entière et 7 périodes en demi-classe ainsi qu'une période en demi-classe d'initiation musicale auprès d'une ou un enseignant spécifique. Lors de périodes blocs, le maître ou la maîtresse de classe assure nouvellement 16 périodes en classe entière (3 de plus) et 11 périodes en demi-classe (3 de moins). A côté du cours d'initiation musicale donné par l'enseignante ou l'enseignant spécialisé, une ou un second enseignant primaire

assume 4 périodes (en demi-classe ou en duo); il ou elle soutient ainsi la maîtresse ou le maître principal. Chaque élève suit donc ainsi 16 périodes en classe entière (3 de plus) et 8,5 périodes en demi-classe, l'initiation musicale incluse (0,5 de plus) et son volume horaire hebdomadaire passe de 21 à 24,4 périodes.

4.3.3.2 Horaires blocs avec enseignement en classe entière le matin et enseignement par demi-classe l'après-midi (mode d'instauration 4)

Les cantons à faible proportion d'enseignement à géométrie variable peuvent modifier les horaires scolaires actuels, de sorte que l'enseignement en demi-classe soit pour une grande partie déplacé vers les après-midi et que les matins soient réservés à l'enseignement en classe entière. La géométrie variable, le matin, n'est appliquée que si, pour une année scolaire précise, une discipline spécifique est assumée par une ou un enseignant précis et que son enseignement se fait par demi-classe. En cas de duos pédagogiques, on peut également envisager qu'une partie de l'enseignement à géométrie variable, l'après-midi, soit inséré dans l'enseignement du matin, sous forme de leçons en duo.

Ce mode d'instauration a déjà été esquissé plus haut à l'aide de l'exemple d'horaire scolaire, sans blocs, de la partie germanophone du canton de Fribourg. Très récemment, le canton de Lucerne, lors de la révision du cadre horaire hebdomadaire pour l'école primaire, s'est inspiré de ce mode d'instauration. L'horaire WOST 95, évoqué plus haut en relation avec le pool d'enseignement et ses effets sur l'enseignement à géométrie variable, est remplacé, dès l'année scolaire 2006/07 par l'horaire WOST 06. Dans ce dernier document, on peut lire notamment: «Pour répondre d'une part aux besoins de la société et d'autre part aux exigences pédagogiques de structures d'enseignement utiles, les enveloppes horaires doivent être proposées sous forme d'horaires blocs. Par horaires blocs, on entend un temps d'enseignement pour chaque enfant d'au moins quatre périodes pendant 5 matins par semaine.»

Selon le nouvel horaire WOST, on dispose de 28 périodes pour l'enseignement dans une classe de première année primaire. La totalité de l'enseignement peut être assuré par l'enseignante ou l'enseignant principal, la 29^e période du poste à plein temps étant réservée à l'avenir, à titre de décharge, à la prise en charge de la fonction de direction de la classe. Conformément à cet horaire scolaire hebdomadaire révisé, les horaires blocs d'une première année primaire, peuvent dès lors être mis en place de la manière suivante, illustrée par la figure 6.

**Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire
(avec blocs de 4 périodes ou de 3,5 heures au minimum le matin)**

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
45 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
45 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
45 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
45 min.	Enseignement	AB	AB	AB	AB	AB
Pause du midi						
45 min.	Enseignement	A	B		A	B
45 min.	Enseignement	A	B		A	B

- Charge enseignant(e) principal(e):** 28 périodes par semaine + 1 période de direction de la classe
- 20 périodes en classe entière AB
 - respectivement 4 périodes en demi-classes A et B
- Temps d'enseignement / de présence élèves: 24 périodes à 45 min.**
- 20 périodes en classe entière AB
 - 4 périodes en demi-classe A ou B

Fig. 6: Horaire bloc avec enseignement en classe entière le matin et enseignement par demi-classe l'après-midi (canton de Lucerne, WOST 06)

Comparé à l'horaire WOST 95, l'obligation de proposer les plages horaires sous forme de blocs a pour effet que les degrés de liberté concernant l'utilisation du pool d'enseignement en faveur d'une généralisation des horaires blocs ont dû être limités. Sont nommées comme principales possibilités d'affectation des périodes supplémentaires à disposition: le soutien individuel (leçon d'appui), les demi-classes l'après-midi, les leçons en duo pédagogique. Ne sont plus mentionnés explicitement la décharge lors d'une participation à des projets, l'enseignement donné dans une autre classe et l'encadrement individuel des apprenants. Manque également l'indication antérieure que les périodes complémentaires, au lieu d'être utilisées uniquement pour l'enseignement en demi-classe, peuvent l'être aussi pour l'encouragement de l'ensemble de la classe et de chaque enfant dans le cadre de groupes de performances, d'intérêts ou de projets. Les horaires blocs généralisés, selon le mode d'instauration 4, contribuent ainsi dans le canton de Lucerne à une répartition du pool d'enseignement axée à nouveau plus fortement sur un nombre réglé de périodes par classe.

4.3.4 Horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines

Les quatre modes d'instauration exposés peuvent fondamentalement être repris pour les écoles enfantines incluant l'enseignement à géométrie variable. Les développements au niveau des établissements préscolaires indiquent cependant que l'aménagement d'horaires blocs généralisés peut se faire dans un premier temps grâce au mode d'instauration 4. Le canton de Soleure, où la proportion de l'enseignement à géométrie variable est impor-

tante, également les matins, et où l'école enfantine dure deux ans, a développé entre-temps un autre modèle (mode d'instauration 5 école enfantine).

Les deux modes d'instauration (4 et 5 école enfantine) ont en commun qu'ils placent un plus grand nombre d'heures d'enseignement le matin (au moins 3,5 heures ou 4 périodes) et que les écoles enfantines sont de ce fait moins souvent ouvertes l'après-midi. Les heures de l'après-midi sont en principe données par demi-classe. Selon le mode d'instauration 4, qui peut être utilisé pour une fréquentation de l'école enfantine aussi bien d'une année que de deux ans, le matin, tous les enfants se rendent à l'école. Le mode d'instauration 5 école enfantine, basé sur une durée d'école enfantine de deux ans, s'éloigne de ce modèle en ce sens que pendant une ou deux après-midi, seuls les enfants plus âgés viennent à l'école et les plus jeunes restent à la maison (voir fig. 7, horaires blocs pour les écoles enfantines, canton de Soleure).

Exemple d'horaire pour l'école enfantine (avec blocs de 3,5 heures le matin)

		Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi
15 min.	Temps d'accueil					
195 min.	Enseignement	1/2	2	1/2	2	1/2
Pause de midi						
15 min.	Temps d'accueil					
90 min.	Enseignement	Demi-classe 1/2	Demi-classe 1/2			

Charge d'enseignement maîtresse ou maître d'école enfantine

19,25 heures (sans temps d'accueil)

- (19,25 heures < 100%)
- 9,75 heures avec l'ensemble de la classe
 - 9,5 heures avec les demi-classes

Temps d'enseignement / de présence élèves

- Enfants de 5 ans: 11,25 heures / 12 heures 15 min (= 1)
- Enfants de 6 ans: 17,75 heures / 19 heures 15 min (= 2)

Fig. 7: Horaire bloc au niveau de l'école enfantine, pour les enfants de deuxième année (ville de Soleure)

L'enseignement dans les écoles enfantines de la ville de Soleure est réparti (en y incluant le temps d'accueil ou de présence) sur cinq matins, à raison de 3 heures et 30 minutes, et sur deux après-midi, à raison d'1 heure et 45 minutes. Pendant ces deux après-midi, l'enseignement est donné en alternance aux deux groupes d'apprenants d'âge mixte, et pendant deux matins, seuls les enfants plus âgés vont à l'école. Le temps de présence hebdomadaire des enfants de cinq ans est de 12 heures et 15 minutes, celui des enfants de six ans de 19 heures et 15 minutes (y compris le temps d'accueil). Le temps de présence et d'enseignement du maître ou de la maîtresse est de 21 heures.

5 L'introduction et l'aménagement des horaires blocs comme tâches du développement scolaire et pédagogique

En relation avec les horaires blocs généralisés, il faut prendre en considération que la modification des structures temporelles et de la constitution des groupes d'apprenants a également une influence sur les didactiques et méthodologies appliquées jusqu'ici au niveau des écoles enfantines et primaires. L'introduction des horaires blocs ne doit pas uniquement être vue comme une mesure organisationnelle, mais également comme une tâche du développement scolaire et pédagogique. Cela est vrai fondamentalement et indépendamment du fait que l'aménagement des périodes blocs s'effectue uniquement moyennant l'enseignement ou grâce à la combinaison de l'enseignement obligatoire avec une offre supplémentaire, facultative.

L'effort d'adaptation et de développement exigé est cependant d'une ampleur et d'une exigence variables pour les différentes personnes impliquées. Le volume et l'ampleur des tâches à résoudre dépendent d'une part de l'organisation de l'enseignement appliqué jusqu'ici (durée actuelle des demi-jours d'enseignement pour les enfants, proportions d'enseignement par demi-classe et par classe entière) et d'autre part, du mode d'instauration des horaires blocs (prolongement des demi-jours d'enseignement pour les enfants, compléments à l'enseignement actuel pour partie sous la forme de services de garde (facultative), pour partie sous la forme d'offres pédagogiques supplémentaires, sur une base facultative, augmentation de la proportion de leçons en classe entière avec l'enseignante ou enseignant principal avec ou sans un enseignement temporellement parallèle en demi-classe ou en duo pédagogique). Plus les différences entre l'organisation actuelle et la nouvelle organisation de l'enseignement sont grandes, plus il est difficile de définir et de développer une solution simple. Pour cette raison, il n'est guère conseillé de miser, pour l'ensemble des cantons, sur un seul et même mode d'instauration d'horaires blocs généralisés, car chaque mode d'aménagement ne peut être appliqué de la même manière à chaque canton.

On constate toutefois que les communes scolaires suisses alémaniques cherchent des voies et des solutions pour l'introduction d'horaires blocs axés sur l'enseignement. Les modes d'instauration composés des heures d'enseignement selon l'horaire actuel et d'offres facultatives supplémentaires sont plutôt considérés maintenant comme des solutions de transition et évités à chaque fois que les conditions cadres cantonales le permettent. Les communes scolaires donnent leur préférence en général à deux modèles. Les cantons à forte proportion d'enseignement à géométrie variable développent et mettent en œuvre des modèles s'inspirant du mode d'instauration 3, décrit plus haut. Ils proposent aux élèves, grâce à des leçons supplémentaires données par une ou un second enseignant, un volume à peu près identique au volume actuel d'enseignement en demi-classe, mais augmentent en revanche le nombre d'heures en classe entière données par l'enseignante ou enseignant principal. Dans les cantons à faible proportion d'enseignement à géométrie variable commencent à s'imposer des modèles qui se fondent sur le mode d'instauration 4, c'est-à-dire des modèles où les heures d'enseignement avec l'enseignante ou ensei-

gnant principal et l'ensemble de la classe sont déplacées vers le matin et l'enseignement en demi-classe vers les après-midi.

Dans ce qui suit, nous aimerions mettre en lumière les principaux aspects du développement pédagogique, organisationnel et du personnel qu'il faut prendre en considération et maîtriser lors de l'introduction et de la mise en œuvre d'horaires blocs axés sur l'enseignement, pour autant que celles-ci se fondent sur les modes d'instauration 3, 4 ou 5 école enfantine.

5.1 Les tâches du développement de l'enseignement

Les tâches qui se posent au développement de l'enseignement peuvent être divisées en trois groupes: la rythmicité, la didactique (des disciplines) pour l'enseignement en classe entière et l'enseignement en duo pédagogique.

5.1.1 Rythmicité de l'enseignement

Des temps d'enseignement de trois heures et demie pendant cinq matins, au niveau de l'école enfantine et des deux premières années primaires, permettent d'une part des conceptions nouvelles de l'enseignement et exigent, d'autre part, une rythmicité de l'enseignement qui prenne en compte les longs temps de présence des enfants. Pour remplir cette exigence d'adaptation, on peut s'inspirer des changements qui sont survenus au cours des années 1990 dans la pratique scolaire de nombreuses écoles enfantines et primaires. La principale caractéristique de cette évolution est l'effort des enseignantes et enseignants de considérer bien davantage et plus consciemment qu'auparavant les enfants comme des apprenants autonomes et de maintenir, dans le cadre de l'enseignement aux niveaux préscolaire et primaire, l'activité personnelle des enfants ainsi que de favoriser et d'encourager leurs actes autodirigés et sociaux lors des jeux et de l'apprentissage en commun.

Tandis que l'enseignement par périodes blocs dans les écoles enfantines se divise en activités dirigées et en activités libres (leçon et jeu libre), l'enseignement dans les écoles primaires se divise en séquences centrées sur l'enseignante ou l'enseignant et en séquences centrées sur l'élève (enseignement frontal sous forme de cours et travail selon un plan, sur un projet et libre). Ces deux formes d'enseignement doivent être pratiquées tous les matins d'école et être soignées comme un rituel, familier aux enfants, qui leur permet de s'orienter (assumer ses propres responsabilités et celle d'autrui) mais aussi de s'y accrocher (liberté de revendiquer une activité personnelle). Dans l'ensemble, il faut accorder aux enfants à peu près autant de temps pour les activités dirigées d'une part et libres d'autre part ou celles centrées sur l'enseignante ou l'enseignant d'une part et celles centrées sur les élèves d'autre part, à l'exception des après-midi, où c'est l'enseignante ou l'enseignant principal qui décide, selon les besoins et les exigences, de la forme d'enseignement choisie, tout en tenant compte des processus d'apprentissage des différents enfants et de la classe.

Lors d'horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines et primaires, il faut également prévoir, le matin, une longue pause s'étendant si possible jusqu'à 30 minutes. Durant les longues matinées, les deux phases de concentration (activités dirigées ou libres, activités centrées sur l'enseignante ou l'enseignant ou sur les élèves) sont interrompues par une phase de récréation, durant laquelle les enfants peuvent se détendre et se défouler sans contrainte à l'air libre.

5.1.2 Didactique (des disciplines) pour l'enseignement en classe entière

Un autre défi est que les maîtres ou maîtresses de classe doivent dans le cas d'horaires blocs, en particulier au degré primaire inférieur, davantage concevoir leur enseignement en fonction de grands groupes d'apprenants. La pratique pédagogique et avec elle probablement aussi une grande partie de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants restent orientées vers un enseignement de la langue locale orale et écrite et des mathématiques par demi-classe.

Les enseignantes et enseignants ont donc besoin non seulement de concepts didactiques et méthodologiques (formes et méthodes d'enseignement et d'apprentissage) qui soutiennent et permettent, dans les écoles enfantines et primaires, des activités dirigées ou libres, centrées respectivement sur l'enseignante ou l'enseignant ou sur l'apprenant, de préférence dans le cadre de plages horaires qui prévoient plus d'une période de 45 ou 50 minutes. Mais ils ont également besoin d'aides et de concepts didactiques propres aux disciplines (et des moyens et matériels pédagogiques correspondants), qui montrent comment l'on peut mener, en classe entière, l'enseignement de la langue locale et des mathématiques au degré primaire inférieur.

La question d'un concept didactique propre aux disciplines pour l'enseignement en classe entière et en demi-classe devrait bientôt se poser aussi pour l'acquisition d'une première langue étrangère à l'école primaire. En tout cas, comme pour l'enseignement de la langue locale ou des mathématiques, cela fait également une différence si une enseignante ou un enseignant doit instruire un groupe de 10 élèves ou de 20 élèves. Il ne s'agit pas d'affirmer, ici, que l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, de la langue locale ou d'une première langue étrangère sont plus efficaces et d'une meilleure qualité dans le cadre d'une demi-classe que dans celui de la classe entière. Il ne faut pas non plus présumer qu'il importe peu du point de vue didactique si l'enseignante ou l'enseignant d'une discipline spécifique doit prendre en charge un groupe de 10 ou de 20 élèves. Il est tout aussi erroné de croire que les moyens et outils d'enseignement à disposition sont plus ou moins secondaires.

Il faut en outre souligner qu'au niveau des écoles enfantines et primaires, on attend plus que jamais de la part des enseignantes et enseignants qu'ils sachent gérer l'hétérogénéité croissante des classes en termes de développement de la personnalité, de comportement social et de conditions et compétences initiales d'apprentissage des différents enfants, et qu'ils soient capables d'encourager à la fois les élèves aux faibles performances, les élèves aux bonnes performances et ceux qui sont particulièrement doués, et d'atteindre

si possible avec tous les enfants et dans toutes les branches les objectifs fondamentaux d'apprentissage.

Dans le cadre d'horaires blocs axés sur l'enseignement et de l'élargissement du volume horaire hebdomadaire des enfants aux degrés préscolaire et primaire, il est éventuellement en effet plus facile de mieux satisfaire à toutes ces exigences. Cela présuppose toutefois que non seulement les conditions cadres cantonales soient suffisantes et adaptables, mais aussi que l'on veille à ce que les enseignantes et enseignants et les équipes pédagogiques puissent acquérir au besoin les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires, et que les institutions de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants s'efforcent de réunir le savoir approprié ou de le générer, puis de le transmettre au personnel enseignant.

La taille des classes fait également partie des conditions cadres. En cas d'horaires blocs conformes au mode d'instauration 4, qui prévoit durant les matinées principalement un enseignement par classe entière, chaque classe devrait se composer de 18 à 24 élèves, et il faudrait respecter, lors de la création des classes, un nombre idéal de 21 élèves en moyenne. Ces effectifs peuvent être légèrement supérieurs dans le cas de modèles d'horaires blocs inspirés du mode d'instauration 3 (ou d'une forme mixte issue des modes 1/2 et 3) ou du mode 5 école enfantine.

5.1.3 Enseignement en duo pédagogique

L'enseignement en duo est appliqué de deux manières dans le cas d'horaires blocs. Premièrement, lorsque, selon le mode d'instauration 3, deux enseignantes ou enseignants, à savoir la maîtresse ou le maître principal et une ou un autre enseignant d'école enfantine ou primaire, assurent en même temps plusieurs périodes par semaine dans la même classe. Deuxièmement, lorsque, dans le cas du mode d'instauration 3 ou 4, l'enseignante ou l'enseignant principal et une ou un enseignant d'appui coopèrent ensemble (par exemple pour la langue locale comme langue seconde ou lors de faiblesses en lecture ou en calcul).

Le tandem pédagogique est une forme de l'enseignement en duo qui découle directement du mode d'instauration 3. Il remplace en quelque sorte deux doubles périodes le même matin, durant lesquelles l'enseignante ou l'enseignant principal prend en charge, en alternance, d'abord une moitié de la classe, puis l'autre, par une double période avec l'ensemble de la classe et une double durant laquelle deux enseignantes ou enseignants sont simultanément à la disposition des élèves. Ce procédé permet de préserver d'une part l'intensité de l'enseignement en demi-classe et, d'autre part, les élèves bénéficient ainsi durant un tel matin d'un plus grand nombre d'heures d'enseignement (quatre au lieu de deux périodes).

Dans les écoles enfantines et primaires sans horaires blocs, les mesures destinées aux enfants aux besoins particuliers sont très souvent intégrées dans l'horaire scolaire hebdomadaire, de sorte qu'elles ne touchent pas ou très peu l'enseignement du maître ou de

la maîtresse de classe. Les horaires blocs axés sur l'enseignement, où tous les enfants sont présents à l'école enfantine ou primaire durant trois heures et demie ou quatre périodes pendant cinq matins, ont en revanche pour conséquence que les mesures d'appui complémentaires sont pour une large part placées à des heures durant lesquelles les enfants concernés devraient en principe suivre l'enseignement du maître ou de la maîtresse de classe. Celui-ci ou celle-ci doit donc pouvoir compter sur le fait que l'enseignante ou l'enseignant d'appui soutienne encore bien plus directement qu'auparavant les enfants dans leur capacité à suivre l'enseignement régulier au sein de la classe.

Pour que les élèves puissent profiter de l'enseignement en duo pédagogique dans le cadre d'horaires blocs, il faut des établissements scolaires (dirigés), où les membres du corps enseignant perçoivent leurs rôles respectifs comme des éléments inhérents à une mission commune supérieure et puissent planifier et organiser ensemble l'enseignement dans les classes.

5.2 Les tâches du développement organisationnel

Pour maintenir, voire améliorer la qualité de l'enseignement, il importe de suivre les principes de la rythmicité pédagogique adaptée aux horaires blocs. Cet effort d'adéquation est en principe plus facile au niveau des écoles enfantines que primaires. Cela est principalement dû au fait qu'au degré primaire, et surtout au degré primaire inférieur, l'enseignement aux élèves d'une classe est assuré par trois à six personnes. Lors de l'aménagement de l'enseignement en horaires blocs, il faut donc élaborer une grille globale qui rende possible cette rythmicité pédagogique proposée au niveau des différentes classes.

Comme, dans le cadre d'horaires blocs axés sur l'enseignement, il est particulièrement important que tous les enseignantes et enseignants d'une seule et même classe coopèrent et puissent travailler davantage sur la base de concepts de soutien intégré, il faut constamment examiner, lors de l'attribution des charges d'enseignement, dans quelle mesure le nombre d'enseignantes et enseignants peut être maintenu le plus bas possible.

Enfin, les établissements scolaires nécessitent des infrastructures adéquates pour l'introduction et l'aménagement de périodes blocs généralisées.

5.2.1 Partitions de l'enseignement par les horaires blocs généralisés

Pour organiser un enseignement en horaires blocs sur la base d'une rythmicité qui permette durant les matins, des proportions égales d'activités pédagogiques dirigées ou auto-actives, il est essentiel d'établir pour chaque unité scolaire une enveloppe horaire. Tout horaire est conçu selon des principes structurels et de pilotage précis, indépendamment du fait que ces derniers soient définis en gros ou en détail, définis de manière informelle ou négociés entre toutes les personnes impliquées. De tels principes comportent toujours des libertés et des contraintes.

Dans une école primaire sans horaire bloc et avec la possibilité de diviser la charge d'un maître ou d'une maîtresse de classe en un nombre d'heures précis d'enseignement en classe entière et d'enseignement en demi-classe, il existe, par exemple, la liberté de définir de façon largement autonome et sans intervention de la direction d'école quand l'enseignement se déroule avec toute la classe et quand il est dispensé en demi-classe. L'enseignante ou l'enseignant principal peut déterminer soi-même une grande partie de l'horaire. Les contraintes apparaissent lorsqu'une ou un second enseignant donne des cours à la même classe (activités créatrices textiles, initiation à la musique, religion). Les restrictions sont également inévitables concernant l'utilisation des salles de cours spéciales.

De ce point de vue, les horaires correspondent toujours à des compositions précises de l'enseignement et de l'apprentissage; ils en sont – au second regard – leur partition. Lors du passage d'une école primaire sans horaire bloc à une école avec horaire bloc, il est donc indiqué de réfléchir de manière approfondie à la nouvelle partition, d'envisager et d'examiner différentes variantes de la grille horaire globale. Cette tâche devient indispensable lorsque, dans le cadre des nouvelles structures temporelles, l'enseignement doit être divisé en activités centrées sur l'enseignante ou l'enseignant et en activités centrées sur l'élève. Des partitions d'horaires blocs sont également nécessaires au degré préscolaire lorsque plusieurs jardins d'enfants sont reliés entre eux à travers l'engagement d'enseignantes et enseignants aux tâches spéciales.

5.2.2 Nombre d'enseignantes et enseignants par classe

Il peut s'avérer difficile pour un maître ou une maîtresse de classe d'assurer la coopération avec les autres enseignantes et enseignants de cette même classe. Surtout lorsqu'il ou elle doit collaborer avec un grand nombre d'enseignantes et enseignants, planifier et évaluer son propre enseignement et celui des collègues. Un autre problème peut encore surgir en cas d'horaires blocs. En effet, s'il y a un nombre d'heures important où les enfants suivent, dans des formations de groupe toujours changeantes, un enseignement d'appui, il peut arriver que certains enfants perdent de vue le déroulement pédagogique au sein de leur classe régulière ou que l'enseignante ou l'enseignant de classe ne tienne plus toutes les ficelles de son programme d'enseignement.

Une ou un enseignant qui assume dans différentes classes des tâches pédagogiques spécifiques peut également se heurter à des limites au niveau de la collaboration souhaitée. La situation peut être particulièrement difficile pour des enseignantes et enseignants d'appui, qui enseignent à la fois dans beaucoup de classes et dépendent d'une coopération efficace avec les maîtres ou maîtresses de classe. L'enseignant ou l'enseignante d'appui ayant une charge d'enseignement élevée doit par exemple faire face non seulement à un nombre d'élèves qui peut atteindre le double de l'effectif habituel, mais doit également convenir continuellement avec cinq enseignantes et enseignants principaux, voire plus, des activités à mener.

Dans les écoles à horaires blocs, qui dépendent largement du fait que les différentes fonctions pédagogiques des enseignantes et enseignants de classe, d'une discipline spécifique ou d'appui soient assumées si possible de façon intégrative, il faut viser progressivement à ce qu'en particulier les enseignantes et enseignants d'appui et là où c'est possible également les enseignantes et enseignants d'une discipline spécifique assument plus d'une tâche spéciale de l'enseignement des élèves. L'objectif poursuivi est de réduire le nombre de personnes enseignant dans une classe et, grâce à l'attribution de tâches supplémentaires, d'augmenter leur charge d'enseignement au sein de cette classe et limiter en même temps leur intervention à un nombre plus restreint de classes. Il est par exemple avantageux qu'un enseignant ou une enseignante d'appui assume au sein d'une classe l'enseignement de la langue locale comme langue seconde mais aussi celui des enfants ayant des faiblesses en lecture ou en calcul. Lors d'horaires blocs fondés sur le mode d'instauration 3, cette même personne pourrait en outre assumer les heures d'enseignement en duo.

5.2.3 Infrastructures requises lors d'horaires blocs généralisés

Il ne faut pas sous-estimer les questions de locaux et d'infrastructures scolaires qui peuvent se poser lors de la planification d'horaires blocs dans les écoles enfantines et primaires. Peut-être plus importante que la question du nombre suffisant de salles spéciales est la question de savoir si l'établissement du degré préscolaire ou primaire offre suffisamment de place pour abriter continuellement tous les élèves durant trois heures et demie pendant cinq matins.

Afin que la rythmicité proposée de l'enseignement et les formes et méthodes didactiques appropriées puissent être mises en œuvre aux niveaux préscolaire et primaire, il est souhaitable que les établissements scolaires puissent au niveau de l'espace intérieur mettre au minimum 3,5 m² de surface de travail et d'apprentissage à la disposition de chaque élève. L'aménagement des espaces extérieurs doit en outre permettre aux enfants de passer, si possible par tous les temps, la longue pause à l'air libre, et suffisamment à l'abri de la circulation routière et d'autres dangers.

Un outil valable pour l'analyse des locaux scolaires est la partition de la grille horaire globale. L'élaboration de la grille horaire en vue d'un enseignement par périodes blocs permet de poursuivre plusieurs objectifs à la fois et d'examiner leur applicabilité au niveau d'une commune scolaire ou de ses établissements préscolaire et primaires. On peut ainsi examiner:

- si les locaux scolaires à disposition sont suffisants pour l'aménagement de l'horaire en périodes blocs,
- si la rythmicité pédagogique proposée, à savoir les matins, des activités dirigées et libres ou des activités centrées sur l'enseignante ou l'enseignant d'une part et sur les élèves d'autre part, peut être réalisée ou non au niveau des différentes charges d'enseignement,
- si, lors d'horaires blocs généralisés, des changements s'imposent au niveau de l'attribution actuelle des heures des enseignantes et enseignants aux tâches spéci-

fiques, ceci dans le but de leur offrir des charges d'enseignement si possible compactes, et

- quelles sont les incidences des nouvelles structures temporelles sur les maîtres ou maîtresses de classe qui enseignent en duo dans le cadre de leur classe, et quelle personne, en cas d'horaires blocs fondés sur le mode d'instauration 3, peut ou doit prendre en charge ces heures en co-enseignement.

Si l'analyse des locaux scolaires à disposition révèle que l'introduction d'horaires blocs requiert des travaux de transformation, d'extension ou de construction de nouveaux bâtiments, il est recommandé, lors des planifications correspondantes, de considérer non pas uniquement le degré de réalisation de l'horaire par périodes blocs, mais également deux autres aspects, en vue du développement à moyen et à long terme de l'école primaire. D'une part, la possibilité d'une extension ultérieure de l'établissement scolaire pour l'aménagement d'une structure à journée continue (repas de midi surveillés et services de garde pour les enfants durant les après-midi de congé du lundi au vendredi, aide aux devoirs), d'autre part, au niveau préscolaire, le regroupement spatial de sorte qu'un complexe puisse abriter à l'avenir deux ou quatre classes d'école enfantine. Le besoin d'unités scolaires regroupant deux ou quatre classes peut apparaître pour deux raisons: aussi bien les structures scolaires à journée continue qui incluent l'école enfantine que l'éventuelle mise en place d'un cycle élémentaire requièrent des unités scolaires plus grandes.

5.3 Tâches du développement du personnel

Deux tâches figurent au premier plan du développement du personnel enseignant: la formation continue des enseignantes et enseignants au cours de l'introduction et de l'aménagement d'horaires blocs axés sur l'enseignement ainsi que la multifonctionnalité des enseignantes et enseignants d'appui et de disciplines spécifiques.

5.3.1 Mesures de formation continue

Lors de la planification de l'enseignement par horaires blocs, il faut se demander, avec le corps enseignant, quels objectifs et contenus de formation continue peuvent aider les enseignantes et enseignants à accepter et à maîtriser les nouveautés et défis pédagogiques, didactiques (propres aux disciplines), structurels et organisationnels. Il faut en tous les cas s'interroger sur la rythmicité de l'enseignement, les didactiques des différentes disciplines dans le cadre de l'enseignement en classe entière, y compris la gestion de l'hétérogénéité des classes, ainsi que sur l'enseignement en duo dans le cadre d'une approche intégrative de la collaboration entre les enseignantes et enseignants de classe, ceux d'une discipline spécifiques ou d'appui.

5.3.2 Qualifications multiples

Lors de la mise au concours de nouveaux postes dans une commune scolaire, il faudrait indiquer que la préférence est donnée aux enseignantes et enseignants qui peuvent assumer des fonctions multiples, ou qui sont prêts à acquérir des qualifications complémentaires, en cours d'emploi. En outre, les autorités scolaires et les directions d'écoles devraient, dans la mesure de leurs possibilités, soutenir activement les enseignantes et enseignants qui souhaitent acquérir des qualifications complémentaires.

5.4 Conditions cadres cantonales, conseils et soutien

L'aménagement d'horaires blocs fondés sur l'enseignement présuppose un cadre cantonal, c'est-à-dire des directives indiquant comment et avec quels moyens il faut instaurer les temps de présence scolaire réguliers au niveau des écoles enfantines et primaires, y compris les heures d'enseignement pour certains après-midi. En l'absence d'un tel cadre horaire cantonal, on ne peut garantir à long terme que tous les enfants aient les mêmes chances de formation au degré primaire.

Une fois que toute une série de communes scolaires, avec l'accord des directions de l'instruction publique, auront introduit et aménagé les horaires blocs fondés sur l'enseignement, de plus en plus de parents domiciliés dans d'autres communes voudront également profiter de cette offre éducative pour leurs enfants. Les horaires blocs qui assument la mission éducative des écoles enfantines et primaires par le biais de l'enseignement n'entraînent pas de frais financiers pour les parents, ce qui a pour effet que les concepts d'horaires blocs plus anciens, qui relient l'enseignement obligatoire à un dispositif de garde d'enfants, sur une base facultative, (mais auquel les parents doivent éventuellement contribuer financièrement), sont assez vite repoussés à l'arrière-plan.

Les horaires blocs axés sur l'enseignement contribuent en outre au développement et à l'évolution des cultures d'enseignement et d'apprentissage au niveau des écoles enfantines et primaires. Ces processus de développement et de changement sont complexes et touchent non seulement l'articulation temporelle et l'organisation, mais très directement aussi les concepts pédagogiques et didactiques (propres aux disciplines) ainsi que les formes de l'enseignement. Pour cette raison, il est utile que le canton accompagne et dirige autant que nécessaire l'introduction et la mise en œuvre d'horaires blocs généralisés, en assumant notamment la coordination de l'information, des conseils et du soutien aux autorités et directions scolaires.

Outre la coordination de l'information, des conseils et du soutien, il faut surtout aussi s'assurer que les hautes écoles pédagogiques ainsi que les institutions de formation continue des enseignantes et enseignants commencent à orienter leurs formations de base et continues sur l'enseignement par périodes blocs aux degrés préscolaire et primaire. Il faudrait par ailleurs s'adjoindre la coopération d'une ou deux hautes écoles pédagogiques, pour l'analyse plus approfondie de la rythmicité et du découpage de l'enseignement lors d'horaires blocs, de l'apprentissage social et relativement aux compétences dans

les différentes disciplines dans le cadre de l'enseignement en classe entière et enfin, de l'intégration des offres d'appui pédagogique dans l'enseignement par horaires blocs. Ces hautes écoles contribueraient ainsi, par le biais de programmes de développement adéquats, au maintien d'une qualité élevée de formation dans les écoles enfantines et primaires à horaires blocs, voire à son amélioration.

6 Structures scolaires à journée continue

Les réflexions exposées ici résultent principalement de l'étude de la question des horaires blocs dans les communes scolaires où la proportion d'élèves issus de familles à faible niveau d'instruction et/ou de familles immigrées est élevée. Le groupe de travail propose, sur la base d'horaires blocs axés sur l'enseignement, de mener dans plusieurs établissements «sensibles» du degré primaire des projets ou des essais pilotes qui prévoient un temps scolaire de sept heures par jour, pendant cinq jours (repas de midi inclus). Certains indices montrent que, en cas d'horaires blocs s'inspirant du mode d'instauration 3, les villes et les communes d'agglomération qui, en raison de la composition de leurs effectifs d'élèves, possèdent une très grande offre d'enseignement d'appui placent un trop grand nombre de ces heures d'appui dans une enveloppe horaire trop restreinte. Il vaut donc la peine d'analyser et d'évaluer en détail si l'efficacité des moyens investis dans l'enseignement général et d'appui ne serait pas considérablement meilleure grâce à une «formation à journée continue», en lieu et place d'un enseignement par horaires blocs.

Par ailleurs, là où il existe un besoin réel des parents qui exercent une activité professionnelle ou qui sont en formation, le groupe de travail recommande de combiner les horaires blocs avec des repas de midi surveillés, ou de proposer en plus encore des services d'encadrement des enfants durant les après-midi de congé. Ces offres supplémentaires peuvent être assurées, selon le contexte, par des familles d'accueil de jour, des garderies d'enfants proches des écoles ou par les établissements scolaires eux-mêmes. Les structures scolaires à journée continue ont l'avantage de pouvoir réunir la formation, l'éducation et l'encadrement, conçus comme une tâche intégrale assumée sous la surveillance de l'autorité scolaire et la responsabilité de la direction d'école. Pour cette raison, les villes et communes qui disposent d'assez de locaux scolaires et d'un nombre suffisant d'enfants inscrits devraient donner leur préférence aux offres d'encadrement au sein des écoles mêmes plutôt qu'aux autres formes d'accueil extrafamilial.

Dans ce qui suit, nous décrivons les deux formes d'écoles à journée continue qui existent actuellement en Suisse et les avantages de ces deux modèles. Puis nous montrerons, pour le degré primaire, comment des horaires blocs axés sur l'enseignement facilitent la création de structures scolaires à journée continue et nous exposerons comment les écoles devant faire face à des conditions plus difficiles et ayant introduit des horaires blocs conformément au mode d'instauration 3 peuvent exploiter les moyens à leur disposition en faveur d'un temps de formation scolaire encore plus étendu.

6.1 Formes d'écoles à journée continue

En Suisse, il existe actuellement 50 écoles publiques à journée continue, avec environ 2200 places au total. Il faut les distinguer en structures scolaires à journée continue sur une base facultative d'une part et sur une base obligatoire d'autre part.

L'école à journée continue sous une forme contraignante applique un temps scolaire fixe, de près de sept heures; celui-ci est précédé et suivi d'un accueil parascolaire (par exem-

ple de 7h30 à 8h30 et de 15h30 à 17h30). Tous les enfants sont présents durant ce temps fixe, qui englobe les heures d'enseignement et les pauses, le repas de midi et l'aide aux devoirs. Les temps d'accueil parascolaire sont facultatifs.

L'école à journée continue sous une forme facultative complète les heures d'enseignement obligatoire, qui peuvent être organisées dans le cadre d'un horaire bloc (et devraient l'être à l'avenir), par un repas de midi surveillé et des offres de garde d'enfants durant les après-midi sans enseignement. Le repas de midi et l'offre d'encadrement sont ouverts à tous les enfants et facultatifs; les parents choisissent s'ils veulent ou non inscrire leurs enfants pour les repas de midi ou les services de garde l'après-midi et pour quels jours.

Aujourd'hui en Suisse, on planifie et on réalise bien plus d'écoles à journée continue non obligatoires. La possibilité d'utiliser l'offre de façon flexible ou à la carte satisfait les parents qui souhaitent pour leurs enfants, durant la semaine, un encadrement à temps partiel. Ce ne sont toutefois plus seulement des revendications de politique familiale et d'égalité ou l'intérêt pour une meilleure conciliation entre le travail et la famille qui incitent désormais aussi les organisations d'enseignantes et enseignants ou les autorités à aménager des écoles à journée continue à caractère facultatif. Ainsi, en octobre 2004, l'association des enseignantes et enseignants d'Argovie a déposé une initiative populaire avec près de 5000 signatures certifiées. Cette initiative «école et famille» exige qu'en l'espace de douze ans, toutes les communes mettent à la disposition des enfants des écoles enfantines et primaires une offre de repas de midi et d'encadrement sur une base facultative. L'association place dans cette initiative l'espoir que les écoles à journée continue, sous une forme ouverte, soutiennent les efforts éducatifs des enseignantes et enseignants et leur permettent ainsi de se concentrer à nouveau sur les véritables tâches de l'enseignement.

6.2 Avantages des deux formes d'écoles à journée continue

L'école à journée continue sur une base facultative, qui complète les horaires blocs d'enseignement par des repas de midi et une offre d'encadrement durant les après-midi de congé, présente les avantages suivants:

- Elle offre aux parents qui travaillent, en complément de l'enseignement obligatoire, un encadrement extrafamilial fiable de leur enfant.
- Les parents peuvent décider librement s'ils veulent recourir ou non à cette offre supplémentaire de repas de midi et d'accueil hors enseignement (celui qui le peut et le veut s'occupe lui-même de son enfant en dehors des heures d'école).
- Les enfants bénéficient d'une nourriture saine et équilibrée dans le cadre des repas de midi.
- En plus du foyer familial et de l'enseignement à l'école, les enfants peuvent passer du temps dans un troisième lieu, qui les protège et où ils peuvent s'adonner, avec d'autres enfants, à des activités de loisirs constructives.
- Les enfants allophones peuvent améliorer leurs résultats scolaires, car les repas de midi en commun et l'encadrement extrascolaire les soutiennent dans leur intégration linguistique, sociale et culturelle.

- Les enfants issus de familles à faible niveau d’instruction sont davantage soutenus dans leur développement grâce à un bon encadrement et ont ainsi de meilleures chances pour réussir leur scolarité et obtenir de bons résultats.

L’école à journée continue sur une base obligatoire se caractérise d’abord par le fait qu’elle dispose, pour l’accomplissement de sa mission éducative aux degrés préscolaire ou primaire, d’une enveloppe horaire de près de sept heures par jour (y compris les repas de midi et des pauses généreuses et éventuellement aussi le mercredi après-midi de congé). Cette forme de «formation continue» présente les avantages suivants:

- L’école ne doit pas faire la différence au niveau de son travail entre l’enseignement traditionnel et l’apprentissage social.
- L’acquisition des instruments culturels de base en lecture, écriture, calcul, musique, activités créatrices, dessin, arts visuels, à l’aide de multiples formes d’apprentissage scolaire et social et de tâches variées, peut être conçue de façon telle que les enfants peuvent organiser et diriger progressivement eux-mêmes leur apprentissage: découvrir et élaborer, enseigner et apprendre, s’exercer et automatiser vont de pair.
- L’école dispose de suffisamment de temps et peut veiller à ce que les élèves abordent des problèmes et développent des solutions ensemble, afin d’acquérir plus de savoir et de compétences et d’atteindre des résultats de manière coopérative. Ils apprennent en même temps à établir des règles de collaboration, à les respecter et à gérer les conflits qui peuvent surgir.
- L’école peut fixer des exigences élevées en termes de performances des élèves, parce que des modes d’évaluation axés sur les processus trouvent leur place dans le cadre du temps éducatif élargi. Les enseignantes et enseignants peuvent davantage et mieux prendre en compte les progrès d’apprentissage individuels et définir régulièrement avec les enfants ce qu’ils savent déjà dans telle discipline et ce qu’ils doivent encore acquérir – conformément aux objectifs du plan d’études.
- L’école peut offrir plus largement aux enfants l’opportunité d’étudier, dans le cadre de travaux sur un projet ou libres, individuellement ou en groupe, des sujets et des questions qui les intéressent et correspondent à leurs penchants. Autrement dit, elle peut, en plus de l’enseignement et de l’apprentissage selon le plan d’études, tenir compte et encourager les forces et dispositions particulières des différents enfants.
- Elle offre à tous les parents un dispositif fiable d’encadrement extrafamilial de leur enfant pendant cinq jours à raison de sept heures par jour (sans les temps d’accueil en début et en fin de journée), sur la base d’une formation exigeante.

Il serait erroné de ne donner aucune chance à l’une ou à l’autre de ces formes d’écoles à journée continue. Les deux ont leurs avantages et peuvent, selon le contexte scolaire, représenter une bonne solution pour les parents et pour les enseignantes et enseignants. Du point de vue des enfants ou des élèves, il faut toutefois veiller aux éléments suivants:

- Dans le cas des formes non obligatoires d’écoles à journée continue, le principe du choix à la carte doit être appliqué judicieusement, car non seulement les parents ont des souhaits, mais aussi leurs enfants. Ces derniers ne doivent pas être traités comme des wagons dans une gare de triage. Il faut instaurer des règles de jeu et des accords

qui garantissent que tout enfant, même dans une école à journée continue non obligatoire, puisse également établir des relations et conclure des amitiés avec d'autres enfants ou d'autres adultes. Le volume de l'encadrement extrafamilial souhaité par les parents et qu'ils peuvent assumer n'est donc pas uniquement une question de coûts, il faut également prendre en considération que des communautés de qualité requièrent une certaine stabilité et continuité.

- Pour les écoles à journée continue sur une base obligatoire, il est absolument indispensable que les enfants soient acceptés et respectés dans leurs différences et que l'école soit pour eux un espace de vie et d'apprentissage, dans lequel ils se sentent à l'aise. La tâche principale d'une école à journée continue obligatoire est le soutien qui inclut une formation, une éducation et un encadrement les meilleurs possibles pour chaque élève. Il faut éviter que des enfants se sentent humiliés en raison de leurs faiblesses ou qu'en raison d'un arrangement pédagogique qui met constamment la classe et la communauté scolaire sous la pression de la sélection naisse pour une partie des enfants un sentiment de haine envers les camarades d'école, les enseignantes et enseignants ou le personnel d'encadrement parascolaire.
- Pour les deux formes d'écoles à journée continue, il faut veiller à ce que les fonctions de pédagogie scolaire et d'éducation sociale soient combinées. L'idée d'instaurer l'encadrement extrascolaire au sens d'une éducation et d'un encadrement complémentaires à la vie familiale, afin que l'école puisse à nouveau se concentrer sur ses tâches véritablement essentielles, n'est pas opérante. La formation scolaire et l'apprentissage social ne doivent plus être considérés comme deux sphères distinctes, attribuées à des «agences» différentes (l'école et la famille, ou l'école, un service d'accueil extrascolaire et la famille). Tous deux doivent être vus comme une tâche assumée conjointement par l'école et la famille, ou le corps enseignant, les responsables de l'accueil extrascolaire et les parents. En vue de l'efficacité de la formation scolaire et de l'apprentissage social dans le service public, il s'avère donc utile, en ce qui concerne les structures scolaires à journée continue, d'attribuer la responsabilité pour l'ensemble de l'offre à une seule et même instance de direction et de surveillance et non à deux instances séparées, chargées l'une de l'enseignement et l'autre des repas de midi surveillés et de l'accueil extrascolaire.

Du point de vue de la politique éducationnelle, il est souhaitable de réunir des expériences avec les deux formes d'écoles à journée continue, surtout pour les écoles devant faire face à une situation plus complexe. Comme l'ont montré les évaluations de compétences au niveau suisse réalisées dans le cadre de l'étude PISA, ce sont précisément ces écoles qui, au vu des conditions cadres actuelles, ont beaucoup de difficultés à amener leurs élèves vers de bons résultats scolaires. La structure à journée continue, sous une forme aussi bien obligatoire que non obligatoire, augmente le temps durant lequel les élèves peuvent évoluer dans un contexte proche de la formation. Comme certains parents d'élèves allophones ont eux-mêmes, durant leur enfance dans un autre pays, fréquenté une école à journée continue et comme, en Suisse, dans les milieux socialement défavorisés, une majorité des ménages de nationalité étrangère ou suisse dépendent de l'exercice d'une activité professionnelle par tous les membres adultes du ménage, on peut penser que de tels parents approuveraient également pour leurs enfants une école primaire à journée continue obligatoire, proposant un temps fixe de formation de près de sept heures.

6.3 Ecole à journée continue avec horaire bloc généralisé

La figure 8 illustre l'organisation possible d'une école à journée continue, sous une forme non contraignante, et intégrant l'enseignement par horaires blocs. Celui-ci, dans le cas de la grille horaire d'une première année primaire présentée ici, est un exemple construit. L'horaire bloc en tant que tel s'inspire du mode d'instauration 3.

Horaires blocs et structure scolaire à journée continue (exemple construit)

Nombre total de périodes, avec leçons d'appui mais sans la religion: 36 périodes

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin 210 min.	AB	AB	AB éd.phys.	AB	AB
	AB éd.phys.	AB	AB	AB éd.phys.	AB
	Imus A B	aAB rel c	eduo A eduo B	eduo A eduo B	(+ Apéd) aAB
	A Imus B	rel r aAB	eduo A eduo B	eduo A eduo B	aAB (+ Apéd)
Pause de midi	Repas de midi surveillés				
Après-midi 105 min.	A Garderie + AD	Garderie + AD B		Garderie + AD B	A Garderie + AD
	A	B		B	A

Charge enseignant(e) principal(e): 28 périodes

(28 périodes = 100%) - 10 périodes en classe entière AB et 4 périodes en aAB
- 4 périodes d'enseignement en duo (eduo) et respectivement 5 périodes en demi-classes A et B

Charge second(e) enseignant(e): 4 périodes

- périodes d'enseignement en duo (eduo)

Charge enseignant(e) initiation musicale (Imus): 2 périodes

- respectivement 1 période en demi-classes A et B

Charge enseignant(e)s d'appui pédagogique (Apéd): 0 à 2 périodes

- Heures d'appui pour groupes d'élèves

Temps d'enseignement élèves: 24 périodes

- 14 périodes en classe entière AB ou en aAB
- 6 périodes en demi-classe A ou B
- 4 périodes d'enseignement en duo pédagogique (eduo)

(+Apéd) Offres d'appui pédagogique pour les enfants aux besoins particuliers (par exemple en langue locale comme seconde langue, en cas de faiblesses en lecture ou en calcul)

aAB les (autres) élèves de l'ensemble de la classe AB, qui n'ont pas d'Apéd, suivent des leçons auprès de leur enseignant(e) principal(e)

AB éd.phys. Leçons d'éducation physique avec l'ensemble de la classe

AD Aide aux devoirs

rel c cours de religion catholique (facultatif)

rel r cours de religion réformée (facultatif)

Fig. 8: Horaires blocs généralisés et structure scolaire à journée continue

Tous les élèves de première année primaire fréquentant l'école à journée continue suivent 24 périodes d'enseignement, soit 20 périodes réparties sur cinq matins et 2 périodes pendant deux après-midi. Si un enfant recourt en outre à l'ensemble de l'offre d'encadrement, il prend cinq fois son repas de midi à l'école et se rend à la garderie de l'école pendant

deux après-midi sans enseignement. Dans le présent exemple, on part du principe que l'école est fermée le mercredi après-midi, après le repas de midi.

Dans le cadre de l'enseignement du matin, l'enseignante ou l'enseignant principal assure 10 périodes avec l'ensemble de la classe. Pour les dix autres périodes, la classe est divisée en groupes qui sont pris en charge soit par l'enseignante ou l'enseignant principal, soit par une ou un enseignant d'une discipline spécifique ou d'appui, soit par un duo pédagogique. Durant les quatre après-midi, l'enseignement se fait en demi-classe. Dans l'exemple d'horaire ci-dessus, l'enveloppe disponible pour la totalité de l'enseignement (sans la religion) est de 36 périodes, y compris les leçons d'appui; elle pourrait également être de 34 périodes, si aucun enfant de la classe ne requiert un appui pédagogique particulier.

6.4 Ecole à journée continue devant faire face à une situation plus complexe, avec horaire bloc et plus d'enseignement l'après-midi

A la différence d'une école à faible proportion d'élèves issus de familles d'immigrés et/ou à faible niveau d'instruction, les écoles devant faire face à des situations plus complexes à ce niveau-là bénéficient en général de plus de moyens par classe pour un enseignement d'appui supplémentaire (surtout pour la langue locale comme seconde langue). La figure 9 tient compte d'une telle situation, en intégrant dans une grille horaire identique à celle de la figure 8 six périodes d'enseignement d'appui en groupe.

Horaires blocs et structure scolaire à journée continue (exemple construit)

Nombre total de périodes, avec leçons d'appui mais sans la religion: 40 périodes

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	210 min.	AB	(+ Apéd) aAB	AB éd.phys.	(+ Apéd) aAB	AB éd.phys.
		AB éd.phys.	aAB (+ Apéd)	AB	aAB (+ Apéd)	AB
		Imus A B	aAB rel c	eduo A eduo B	eduo A eduo B	(+ Apéd) aAB
		A Imus B	rel r aAB	eduo A eduo B	eduo A eduo B	aAB (+ Apéd)
Pause de midi	Repas de midi surveillés					
Après-midi	105 min.	A Garderie + AD	Garderie + AD B		Garderie + AD B	A Garderie + AD
		A	B		B	A

Charge enseignant(e) principal(e):	28 périodes
(28 périodes = 100%)	- 6 périodes en classe entière AB et 8 périodes en aAB
	- 4 périodes d'enseignement en duo (eduo) et respectivement 5 périodes en demi-classes A et B
Charge second(e) enseignant(e):	4 périodes
	- 4 périodes d'enseignement en duo (eduo)
Charge enseignant(e) initiation musicale (Imus):	2 périodes
	- respectivement 1 période en demi-classes A et B
Charge enseignant(e)s d'appui pédagogique (Apéd):	6 périodes
	- Heures d'appui pour groupes d'élèves
Temps d'enseignement élèves:	24 périodes
	- 14 périodes en classe entière AB ou en aAB
	- 6 périodes en demi-classe A ou B
	- 4 périodes d'enseignement en duo pédagogique (eduo)
(+Apéd)	Offres d'appui pédagogique pour les enfants aux besoins particuliers (par exemple en langue locale comme seconde langue, en cas de faiblesses en lecture ou en calcul)
aAB	les (autres) élèves de l'ensemble de la classe AB, qui n'ont pas d'Apéd, suivent des leçons auprès de leur enseignant(e) principal(e)
AB éd.phys.	périodes d'éducation physique avec l'ensemble de la classe
AD	Aide aux devoirs
rel c	cours de religion catholique (facultatif)
rel r	cours de religion réformée (facultatif)

Fig. 9: Horaires blocs et structure à journée continue au niveau d'une école aux conditions plus difficiles sans élargissement du temps d'enseignement

Il ressort de l'exemple d'horaire illustré par la figure 9 que, sur les cinq matins, les élèves ne suivent plus que six périodes chez leur professeur principal et avec l'ensemble de la classe; trois périodes sont en outre consacrées à l'éducation physique. Il se pose alors la question de savoir si les moyens disponibles pour l'enseignement dans la classe et pour les élèves sont encore utilisés judicieusement et à des fins appropriées. Peut-on encore enseigner efficacement dans le cadre d'une telle structure? Le maître ou la maîtresse de classe peut-il ou elle avoir encore une vue d'ensemble sur tous les élèves et est-ce que les élèves ne perdent pas de vue les objectifs et les tâches de l'enseignement en commun? Ou, en d'autres termes, ne faudrait-il pas, dès qu'une certaine limite, à préciser, de périodes par classe (dotation de base et d'appui pédagogique) est atteinte, augmenter au bénéfice des enfants le nombre d'heures d'enseignement par semaine? Surtout aussi pour ne pas se situer en-dessous d'une limite précise d'heures d'enseignement durant lesquelles tous les enfants sont présents et travaillent ensemble, avec leur maître ou maîtresse

de classe, sur des sujets communs. Un temps d'enseignement plus élargi aurait en outre l'avantage de conférer aux heures de cours de formation générale et à celles du soutien pédagogique un rythme plus lent et permettrait donc une meilleure mise à profit des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans l'exemple qui nous préoccupe, un volume de 40 périodes permettrait en tout cas d'établir une grille horaire pour l'enseignement dans une école à journée continue à caractère non obligatoire, où les élèves suivraient quatre périodes le matin pendant cinq jours et deux périodes pendant quatre après-midi (voir figure 10). Cela signifie que, dans le cadre d'une structure scolaire à journée continue (non obligatoire), il est également envisageable que les écoles devant faire face à une situation plus complexe puissent augmenter le temps de formation des enfants sans que cela entraîne des coûts supplémentaires (comparé au statut quo avec les horaires blocs axés sur l'enseignement). De cette manière, les moyens à disposition pour l'enseignement et sa qualité pourraient être mieux investis et, parallèlement, la part de l'encadrement extrascolaire engendrerait moins de frais.

Horaires blocs et structure scolaire à journée continue (exemple construit)

Nombre total de périodes, avec leçons d'appui mais sans la religion: 40 périodes

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire (avec 34 périodes générales et 6 périodes [+Apéd])

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin 210 min.	AB	AB	AB éd.phys.	AB	AB
	AB	AB	AB	Abéd.phys.	AB
	Imus A B	eduo A eduo B	(+ Apéd) aAB	eduo A eduo B	(+ Apéd) aAB
	A Imus B	eduo A eduo B	aAB (+ Apéd)	eduo A eduo B	aAB (+ Apéd)
Pause de midi	Repas de midi surveillés				
Après-midi 105 min.	(+ Apéd) aAB	AB		aAB rel c	AB
	aAB (+ Apéd)	AB éd.phys.		rel r aAB	AB

Charge enseignant(e) principal(e):	28 périodes
(28 périodes = 100%) - 14 périodes en classe entière AB et 8 périodes en aAB	
- 4 périodes d'enseignement en duo (eduo) et respectivement 1 période en demi-classes A et B	
Charge second(e) enseignant(e):	4 périodes
- 4 périodes d'enseignement en duo (eduo)	
Charge enseignant(e) initiation musicale (Imus):	2 périodes
- respectivement 1 période en demi-classes A et B	
Charge enseignant(e)s d'appui pédagogique (Apéd):	6 périodes
- Heures d'appui pour groupes d'élèves	
Temps d'enseignement élèves:	28 périodes
- 22 périodes en classe entière AB ou en aAB	
- 2 périodes en demi-classe A ou B	
- 4 périodes d'enseignement en duo pédagogique (eduo)	

Fig. 10: Structure scolaire à journée continue, sous une forme facultative, avec temps d'enseignement élargi, dans un établissement scolaire devant faire face à une situation plus difficile

L'organisation de base d'une école à journée continue à caractère non obligatoire, selon la figure 10, peut aussi être celle d'une école à journée continue obligatoire. Le corps

enseignant et les autorités scolaires souhaitant aménager, dans un établissement aux conditions plus difficiles, une organisation scolaire à journée continue pourraient, dans le cadre horaire donné, aménager les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une autre manière que l'articulation par périodes et par classe de même année. Dans le cadre d'une mise à l'essai de structures à journée continue dans des établissements devant faire face à une situation complexe et sur la base d'un volume horaire élargi, il faudrait tester différents concepts pédagogiques de la rythmicité et de l'organisation de l'enseignement, que ce soient des concepts à tendance conservatrice ou particulièrement novateurs (voir fig. 11).

Horaires blocs et structure scolaire à journée continue (exemple construit)

Nombre total de périodes, avec leçons d'appui mais sans la religion: 40 périodes, plus heures de repas de midi

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin 210 min.					
Pause de midi					
Après-midi 105 min.					

Fig. 11: Structure scolaire à journée continue, sous une forme contraignante, avec temps d'enseignement élargi, dans un établissement scolaire devant faire face à une situation plus difficile

L'élément important est que de tels projets pilotes dans des établissements scolaires socialement «sensibles» soient suivis par des personnes compétentes et analysés en vue de déterminer si des formes précises d'écoles à journée continue, au degré primaire et éventuellement aussi au degré préscolaire, contribuent réellement à améliorer les performances scolaires des élèves issus de la migration et/ou à faible niveau d'instruction et à favoriser l'acquisition d'un plus grand nombre de compétences que ce n'est le cas aujourd'hui avec la forme d'école traditionnelle (avec ou sans horaire bloc). Il est également particulièrement utile d'étudier si des différences considérables apparaissent entre les structures à journée continue sous une forme obligatoire et celles sous une forme facultative.

6.5 Ecoles offrant un encadrement couvrant la journée complète

Les deux formes d'écoles à journée continue, telles qu'elles ont été décrites plus haut, n'offrent pas un encadrement couvrant la journée complète, c'est-à-dire jusqu'à dix à onze heures par jour. Selon les modèles horaires des figures 8, 9, 10 et 11, pendant quatre jours, les écoles sont ouvertes durant environ six heures et demie par jour (y compris le repas de midi); le mercredi, l'offre se limite à l'enseignement du matin et au repas de midi. Au total, l'école est ouverte aux enfants pendant environ 32 heures par semaine.

Lorsque nous parlons dans le présent rapport de structures scolaires à journée continue sous une forme obligatoire, le temps de présence en commun des élèves est de près de 32 heures par semaine, mais non de 50 heures ou plus. Si les villes et les communes souhaitent offrir une structure scolaire à journée continue obligatoire et avec un encadrement qui couvre la journée complète, alors le temps de présence à l'école, en dehors de ce temps fixe, devrait être organisé sous la forme d'une offre supplémentaire de services de garde, à caractère facultatif (voir l'exemple, avec un temps de présence fixe, de la figure 12). Quant aux structures scolaires à journée continue non obligatoires, possédant un temps d'enseignement élargi (voir fig. 9) ou non (voir fig. 8), l'offre globale composée d'heures d'enseignement, d'un encadrement facultatif et de repas de midi peut se limiter soit à un temps fixe de 32 heures par semaine ou également l'élargir dans le sens d'un «encadrement couvrant toute la journée» (voir l'exemple avec temps fixe ouvert, dans la figure 12).

Horaires blocs / temps fixe / encadrement couvrant la journée complète

Exemple d'horaire d'une classe de première année primaire s'inspirant des figures 8 et 11

Exemple avec horaire fixe «ouvert»

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	AB	AB	AB éd.phys.	AB	AB
	AB éd.phys.	AB	AB	AB éd.phys.	AB
	Imus A B	aAB rel c	eduo A eduo B	eduo A eduo B	(+ Apéd) aAB
	A Imus B	rel r aAB	eduo A eduo B	eduo A eduo B	aAB (+ Apéd)
	Repas de midi surveillés	Repas de midi surveillés	Repas de midi surveillés	Repas de midi surveillés	Repas de midi surveillés
Après-midi	A Garderie+AD	Garderie+AD B	Services de garde supplémentaires pour encadrement à journée complète	Garderie+AD B	A Garderie+AD
	A AD	AD B		AD B	A AD

Exemple avec temps fixe «contraignant»

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin					
Après-midi			Services de garde supplémentaires pour encadrement à journée complète		

Fig. 12: Encadrement scolaire couvrant la journée complète, avec un temps fixe obligatoire et non obligatoire

7 Recommandations

S'appuyant sur les explications et commentaires réunis dans les chapitres 3 à 6 sont décrites ci-après, sous forme de recommandations, des mesures qui permettent aux cantons n'ayant pas encore aménagé des temps de présence scolaire uniformisés d'introduire assez facilement et dans un avenir proche des horaires blocs généralisés. Le présent chapitre est divisé en deux parties. La première (7.1) revient encore une fois sur la définition des principales notions indispensables pour une bonne interprétation des recommandations et la seconde partie (7.2) est consacrée à la présentation des différentes mesures proposées.

7.1 Définitions essentielles

7.1.1 Enseignement à géométrie variable

La charge d'enseignement d'un maître ou d'une maîtresse à l'école enfantine ou à l'école primaire (surtout au degré élémentaire) est divisé plus ou moins fortement en heures par classe entière et en heures par demi-classe. En cas d'une charge de 29 périodes par exemple, il peut arriver qu'une ou un enseignant de première année primaire assure, sur 9 demi-journées par semaine, 9 périodes avec l'ensemble de la classe et deux fois 10 périodes par demi-classe. Selon cette répartition, chaque élève passe donc par semaine 19 périodes chez le maître ou la maîtresse de classe. La situation peut être semblable à l'école enfantine. Un temps de présence hebdomadaire de 25 heures par exemple (enseignement, y compris accueil et départ des enfants) peut être réparti sur huit demi-jours de manière à ce que l'enseignante ou l'enseignant consacre 9,5 heures aux activités avec l'ensemble des enfants, 6,25 heures par demi-classe d'enfants des deux années ainsi que 3 heures à l'enseignement avec les enfants de la deuxième année d'école enfantine. Un enfant de première année passe donc, dans ce cas de figure, près de 16 heures à l'école enfantine et un enfant de deuxième année, près de 19 heures. La proportion d'enseignement à géométrie variable varie d'un canton à l'autre; elle peut représenter deux tiers de la charge d'enseignement ou seulement un tiers. Par ailleurs, dans certains cantons, la part de l'enseignement à géométrie variable peut être petite au niveau de l'école enfantine, mais grande au niveau de l'école primaire, tandis que dans d'autres cantons encore, elle peut être importante ou restreinte aux deux degrés scolaires.

7.1.2 Horaires blocs généralisés

Lors d'horaires blocs généralisés, tous les enfants de l'école enfantine (en tous les cas ceux de la deuxième année) et tous les enfants de l'école primaire fréquentent l'école durant cinq matinées, à raison de trois heures et demie au minimum (ou quatre périodes) et bénéficient d'une à quatre après-midi d'enseignement, suivant la charge d'enseignement du maître ou de la maîtresse de classe, l'âge des élèves et l'horaire.

7.1.3 Modes d'instauration d'horaires blocs généralisés

Parmi les modes d'instauration décrits ci-après, les modes 1/2, 3 et 4 peuvent être appliqués aussi bien à l'école enfantine qu'à l'école primaire, tandis que le mode 5 n'est valable que pour l'école enfantine.

- *Modes d'instauration 1/2*: les temps scolaires réguliers, le matin, découlent d'une offre composée d'une part des heures d'enseignement obligatoires et d'autre part d'un service de garderie facultatif (= mode 1) et/ou d'une offre de formation supplémentaire, également facultative (mode 2), par exemple sous la forme d'un cours d'initiation musicale. L'organisation de l'enseignement avec le maître ou la maîtresse de classe ne se modifie guère, comparé aux modes d'instauration 3 ou 4. Pour les enfants, le nombre de périodes obligatoires par semaine demeure inchangé; en revanche, leur temps de présence à l'école s'accroît suivant s'ils suivent ou non et dans quelle proportion les activités supplémentaires proposées.
- *Mode d'instauration 3*: une nouvelle grille horaire (avec blocs) permet l'aménagement d'horaires blocs. Sous une forme modifiée, elle offre aux élèves grosso modo la même proportion d'enseignement à géométrie variable que l'ancienne grille. Une partie des périodes données en alternance est déplacée vers les après-midi et la part restante est assumée le matin par deux enseignantes ou enseignants, soit en même temps en demi-classe séparée, soit en duo pédagogique. L'enseignante ou l'enseignant principal donne plus d'heures en classe entière. Pour les enfants ou les élèves des écoles enfantines ou primaires, cela implique une augmentation du volume horaire d'enseignement hebdomadaire obligatoire.
- *Mode d'instauration 4*: comme dans le cas du mode 3, l'aménagement d'horaires blocs passe par la fixation d'une nouvelle grille horaire. L'enseignement à géométrie variable est limité aux après-midi seulement, à l'exception des branches enseignées en demi-classe par des enseignantes et enseignants spécialisés. Hormis les après-midi, l'enseignante ou l'enseignant principal assure essentiellement un enseignement en classe entière. Pour les enfants, le temps scolaire hebdomadaire obligatoire, à l'école enfantine ou primaire, est supérieur.
- *Mode d'instauration 5*: dans les écoles enfantines sur deux ans, l'aménagement de l'horaire en blocs n'est pas proposé à tous les enfants. Alors que les enfants de la seconde année vont à l'école enfantine pendant cinq matins, les plus petits (première année) ont congé un ou deux matins par semaine. L'enseignement donné en alternance aux demi-classes d'enfants d'âge mixte se déroule uniquement l'après-midi et est plus réduit, alors que la proportion de l'enseignement avec le groupe d'enfants de la deuxième année devient plus importante. Dans l'ensemble, le maître ou la maîtresse passe un peu plus de temps avec l'ensemble de la classe. Les temps de présence scolaire hebdomadaire augmentent légèrement pour les enfants des deux années.

7.2 Mesures pour l'introduction et la mise en œuvre d'horaires blocs généralisés

En vue d'aménager des horaires blocs au niveau des écoles enfantines et primaires et de les relier, dans une étape de développement ultérieur, à des offres d'encadrement extrafamilial s'inscrivant le plus possible dans le cadre scolaire, il est recommandé d'étudier les mesures suivantes:

7.2.1 Conditions cadres des horaires blocs généralisés

- *Introduction généralisée*: l'introduction d'horaires blocs doit être vue comme une tâche conjointe du canton et des communes, dont la mise en œuvre doit s'étendre à l'ensemble des territoires cantonaux.
- *Modes d'instauration des horaires blocs (pour des classes à degré unique et des classes à degrés multiples)*:
 1. Dans un canton où, selon l'horaire scolaire actuel, la part de l'enseignement par demi-classes au degré préscolaire et/ou au degré primaire inférieur est à peu près identique à celle de l'enseignement par classe entière (ou plus importante), il est recommandé d'opter pour un modèle d'horaires blocs qui s'inspire du mode d'instauration 3 (pour l'école infantine, éventuellement aussi du mode d'instauration 5). Pour le mode d'instauration 3, il peut également exister une sous-variante, qui intègre aux horaires blocs une offre supplémentaire facultative (forme mixte des modes 1/2 et 3).
 2. Dans un canton où les grilles horaires des écoles enfantines et/ou primaires (degré inférieur) prévoient une proportion relativement petite de l'enseignement à géométrie variable, on peut envisager un modèle d'horaires blocs qui se fonde sur le mode d'instauration 4. Pour les modèles, au degré primaire, s'inspirant du mode 4, il est conseillé d'examiner s'il faut prendre en compte des éléments du mode d'instauration 3, dans le cas où des classes à degrés multiples comportent des élèves de première et de deuxième années primaires.
 3. Quel que soit le mode d'instauration choisi, les ressources disponibles pour les élèves ayant des besoins particuliers (par exemple cours de la langue locale pour les allophones, appui en cas de faiblesses en lecture ou en calcul) doivent être si possible utilisées pour les différentes formes de l'enseignement en duo, c'est-à-dire assuré par les maîtres et maîtresses de classe et les enseignantes et enseignants d'appui.
 4. Dans chaque canton, l'autorité responsable de l'école infantine et de l'école primaire doit toujours disposer aussi, pour l'introduction d'horaires blocs, d'un cadre horaire cantonal qui se compose exclusivement des heures d'enseignement obligatoires pour l'ensemble des élèves (fixation d'un cadre horaire s'inspirant du mode d'instauration 3 ou 4 et pour l'école infantine, éventuellement du mode d'instauration 5).

- *Gratuité*: indépendamment du mode d’instauration choisi (donc également dans le cas de la forme mixte issue des modes 1/2 et 3), l’aménagement d’horaires blocs généralisés ne doit entraîner aucune charge financière des parents ou des personnes responsables de l’éducation de l’enfant.

7.2.2 Introduction et mise en œuvre des horaires blocs généralisés

- L’introduction et la mise en œuvre d’horaires blocs aux degrés préscolaire et primaire doivent être entamées et dirigées comme une tâche du développement de l’école et de l’enseignement.

Les principales tâches de développement aux niveaux de l’enseignement, de l’organisation et du personnel, ceci aussi bien pour les classes à degré unique que pour celles à degrés multiples, peuvent être définies de la manière suivante:

- Tâches du développement de l’enseignement:
 1. *Rythmicité de l’enseignement*: l’enseignement, le matin, doit se dérouler selon un rythme et des séquences qui confèrent suffisamment de temps et de place à l’apprentissage auto-actif et autodirigé des enfants. Dans le cadre d’horaires blocs, une conduite de l’enseignement centrée uniquement sur le maître ou la maîtresse fatiguerait beaucoup trop les enfants et les élèves des écoles enfantines et primaires et entraverait sans raison leur réussite scolaire. L’augmentation du volume horaire hebdomadaire aux degrés préscolaire et primaire garantit que l’importance plus grande accordée à l’apprentissage auto-actif et autodirigé ne contrecarre pas la réalisation des objectifs d’apprentissage conformément au plan d’études.
 2. *Didactique (des disciplines) et enseignement par classe entière*: afin que le passage de l’enseignement à géométrie variable à l’enseignement par horaires blocs s’accomplisse sans une diminution de la qualité pédagogique, il faut utiliser ou développer des concepts didactiques (méthodes, formes et matériels d’apprentissage) qui permettent, au niveau de l’école infantine, de pratiquer parfaitement avec l’ensemble des enfants les activités dirigées ou guidées qui sont habituellement effectuées en demi-classe. De la même manière, au degré primaire inférieur, il faut utiliser ou élaborer des concepts de didactiques propres aux disciplines qui permettent d’assurer un enseignement de qualité de la langue locale ou des mathématiques avec l’ensemble de la classe, tout en tenant compte des différentes compétences des enfants en lecture, en écriture ou en calcul.
 3. *Enseignement en duo*: lors d’horaires blocs, le soutien pédagogique supplémentaire dispensé aux élèves aux besoins spécifiques doit s’effectuer dans la mesure du possible durant les heures d’enseignement régulières. Comme cela implique une imbrication mutuelle de l’enseignement régulier et de l’enseignement d’appui, il faut davantage mettre en application des formes intégratives du soutien particulier et, à cet effet, développer et pratiquer des formes appropriées de

l'enseignement en duo dans les écoles enfantines et primaires. Il faut également utiliser, principalement pour l'enseignement en duo pédagogique, les ressources éventuelles qui permettent de répartir plusieurs périodes d'enseignement, le matin, entre deux enseignantes et enseignants, du degré préscolaire ou primaire.

– Tâches du développement organisationnel:

1. *Concept pédagogique*: sur la base d'un concept pédagogique, les corps enseignants doivent convenir et mettre en œuvre une rythmicité et un découpage de l'enseignement, au niveau de l'établissement et pour l'ensemble des classes, qui soient en harmonie avec le développement de l'enseignement visé dans le cadre des horaires blocs.
2. *Horaires*: l'enveloppe horaire doit garantir, pour tous les matins d'enseignement,
 - qu'au niveau de chaque école infantine, l'on accorde suffisamment de place et de temps aux activités dirigées et aux activités libres et, dans chaque classe primaire, aux activités centrées sur l'enseignante ou l'enseignant et à celles centrées sur l'élève;
 - que l'attribution et la répartition des leçons aux différents enseignants et enseignantes tiennent compte des principes de rythmicité et de découpage de l'enseignement;
 - que l'ensemble du corps enseignant (classe, disciplines spécifiques et appui pédagogique) ait des charges d'enseignement si possible compactes;
 - que les locaux scolaires disponibles soient utilisés de façon optimale.
3. *Nombre d'enseignantes et enseignants par classe*: il faut maintenir aussi restreint que possible le nombre d'enseignantes et enseignants qui travaillent avec la maîtresse ou le maître principal au sein d'une même classe. Dans la mesure du possible, les enseignantes et enseignants d'appui pédagogique ou d'une discipline spécifique qui complètent l'enseignement donné par le maître ou la maîtresse de classe doivent pouvoir assumer plus d'une seule tâche supplémentaire.

– Tâches du développement du personnel:

1. *Formation continue*: s'appuyant sur le concept pédagogique pour la mise en place d'horaires blocs et sur les mesures à prendre pour réaliser le développement convenu de l'école et de l'enseignement, il faut déterminer, planifier et instaurer les cours de formation continue nécessaires (communs à l'ensemble du corps enseignant ou individuels).
2. *Qualifications multiples*: dans le cadre du développement du personnel et de l'engagement de nouveaux enseignants et enseignantes, il faut, à moyen terme, veiller à ce que les enseignantes et enseignants d'appui pédagogique ou d'une discipline spécifique puissent assumer plusieurs tâches pédagogiques (par exemple la combinaison de la langue locale comme langue seconde avec l'enseignement d'appui en cas de faiblesses en lecture ou en calcul).

7.2.3 Conseils et assistance aux autorités scolaires et aux directions d'écoles

- *Coordination*: les directions de l'instruction publique doivent assurer la coordination de l'information, des conseils et de l'assistance aux autorités scolaires et aux directions d'écoles, lors de l'aménagement d'horaires blocs aux degrés préscolaire et primaire. Il faut en particulier inciter les écoles à aborder l'introduction d'horaires blocs comme un projet du développement scolaire et pédagogique et, dans ce but, mettre à leur disposition, au plan cantonal, les conseils compétents requis et la formation continue correspondante pour les équipes pédagogiques et le corps enseignant.
- *Formation de base et continue*: les hautes écoles pédagogiques et les institutions de formation des enseignantes et enseignants doivent être chargées d'axer la formation initiale et continue sur l'enseignement par horaires blocs, aussi bien au niveau préscolaire que primaire.

7.2.4 Horaires blocs et offres d'encadrement extrafamilial

- *Encadrement extrafamilial*: en fonction de la demande de parents actifs ou en formation – et sur la base d'horaires blocs –, il faut instaurer au niveau des écoles enfantines et primaires des repas de midi surveillés (facultatifs) et des offres d'encadrement supplémentaires durant les après-midi sans enseignement, que ce soit sous la forme de places d'accueil dans des familles de jour, de garderies proches de l'école, ou de structures scolaires à journée continue.
- *Structures scolaires à journée continue fondées sur des horaires blocs généralisés*: dans les villes et les communes où les conditions au niveau des locaux scolaires et la demande sont suffisantes, il faut offrir un encadrement extrafamilial d'enfants moyennant la mise en place de structures scolaires à journée continue. Ces dernières offrent aux enfants et aux élèves d'une école enfantine ou primaire un enseignement par horaires blocs, des repas de midi surveillés, des services de garde, en complément de l'enseignement de l'après-midi, et une aide aux devoirs pour les élèves du degré primaire. Les structures scolaires à journée continue doivent se fonder sur un concept pédagogique qui considère la formation, l'éducation et l'encadrement comme une tâche globale assumée sous la surveillance de la commission scolaire et sous la responsabilité de la direction d'école, et qui attache de l'importance à une collaboration étroite et bonne entre l'enseignement obligatoire par horaires blocs et le dispositif d'encadrement, et leurs personnels respectifs.
- *Mises à l'essai de structures scolaires à journée continue fondées sur des horaires blocs et avec plus d'enseignement l'après-midi dans les écoles primaires devant faire face à des conditions difficiles*: par ailleurs, dans les villes et les communes à forte proportion d'élèves issus de la migration et/ou à faible niveau d'instruction, il faut mettre à l'essai – d'entente avec les responsables communaux intéressés, les parents et les directions de l'instruction publique – des structures scolaires à journée continue intégrant un temps d'enseignement élargi. De telles

structures se caractérisent par le fait que tous les élèves du degré primaire suivent non seulement, pendant cinq matins, des heures d'enseignement par horaires blocs, mais aussi durant trois à quatre après-midi par semaine. Dans ce contexte, il faut également permettre des formes organisationnelles qui, dans le cadre des heures d'ouverture prévues par l'établissement scolaire, conçoivent les processus d'enseignement et d'apprentissage autrement que sous la seule forme de leçons et de classe de même année. Ce temps d'enseignement élargi doit être mis à profit pour poursuivre consciemment et de manière ciblée l'apprentissage des compétences par discipline et des compétences sociales aux degrés préscolaire et primaire, et pour améliorer ainsi globalement la qualité des processus éducatifs et de leurs résultats. Le temps scolaire élargi doit en outre supprimer la séparation actuelle entre les périodes d'enseignement et les devoirs.

- *Collaboration entre les communes et le canton*: le développement de structures scolaires à journée continue – comme celle des horaires blocs – doit être abordé comme une tâche incombant à la fois aux communes et au canton. Les tâches relevant du canton doivent inclure la fixation de directives cadres pour les structures scolaires à journée continue (y compris la mise à l'essai recommandée d'écoles à journée continue avec un temps scolaire élargi), les services de conseils et d'assistance aux organes scolaires responsables et aux écoles lors du développement au plan local de structures à journée continue, ainsi que la recherche d'accompagnement dans ce nouveau domaine du développement scolaire et pédagogique.
- *Planification des espaces scolaires*: les transformations ou les nouvelles constructions de bâtiments doivent être planifiées de sorte que l'établissement scolaire en question permette, en plus des horaires blocs, l'instauration d'un réfectoire (repas de midi surveillés) ou d'une structure à journée continue. En outre, il faut également prévoir à l'avenir des complexes scolaires qui permettront en principe de réunir spatialement deux à quatre classes d'école enfantine ou une ou deux classes d'école enfantine avec une ou deux classes d'école primaire. Non seulement le cycle élémentaire, mais aussi les structures scolaires fonctionnelles à journée continue qui incluent le degré préscolaire requièrent des unités scolaires plus grandes, aussi bien pour des raisons d'organisation que de gestion.

7.2.5 Coopération entre les cantons

- *Recherche et développement*: la rythmicité et le déroulement de l'enseignement en cas d'horaires blocs, l'acquisition de savoirs et l'apprentissage social dans les différents domaines de formation et avec l'ensemble de la classe, l'intégration des offres d'appui pédagogique dans l'enseignement régulier par horaires blocs ainsi que les diverses formes de structures scolaires à journée continue doivent devenir un objet prioritaire des travaux de recherche et de développement en didactique des disciplines, en pédagogie scolaire et en éducation spécialisée. Par ailleurs, des études comparatives et longitudinales doivent permettre d'étudier les incidences des différents modèles d'horaires blocs et de structures scolaires à journée continue,

premièrement sur la qualité et les rendements de l'éducation, deuxièmement sur l'évolution démographique, et troisièmement, d'analyser le bénéfice économique des temps d'enseignement ou des temps de présence prolongés des élèves à l'école.

- *Programmes de recherche au niveau des hautes écoles pédagogiques*: les cantons doivent veiller ensemble à ce que les travaux de recherche et de développement requis soient lancés dès l'année 2006 et réalisés dans le cadre de programmes de recherche précis au sein des hautes écoles pédagogiques.

8 Bibliographie / rapports / documents

- Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrer-Verband (ALV) / Komitee «Schule und Familie»: Eine Schule für den ganzen Tag, Initiative «Schule und Familie»: Übergabe von rund 5000 Unterschriften an den Aargauer Bildungsdirektor Rainer Huber, Medienmitteilung vom 12. Oktober 2004, Sekretariat ALV, Aarau 2004
- Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrer-Verband (ALV): Darum braucht es Tagesstrukturen, Argumentarium zur Volksinitiative «Schule und Familie», Sekretariat ALV, Aarau 2004
- Achermann, Edwin: Zusammenfassung des Vortrags «Umgang mit Heterogenität im Schulalltag», gehalten an der Tagung «Begabung – Zustand oder Prozess? Konsequenzen für den Schulalltag», Netzwerk für Begabungsförderung / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Aarau 2003
- Amt für Orts- und Regionalplanung der Bau- und Umweltschutzdirektion des Kantons Basel-Landschaft / Pädagogische Arbeitsstelle der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft: Kostenberechnung für umfassende Blockzeiten gemäss erziehungsrätlichem Reglementsentwurf vom 10. Januar 1996, Datengrundlage: Klassenbildung Schuljahr 1995/96, Liestal 1996
- Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Solothurn: Blockzeiten für Kindergarten und Primarschule, Familienfreundliche Schulen, Solothurn o.J.
- Arbeitsgruppe Familienergänzende Kinderbetreuung Kanton Schwyz: Familienergänzende Kinderbetreuung im Kanton Schwyz, Grundinformation – Situationsanalyse – Perspektiven, Stephan Immoos / Fachstelle Kinderbetreuung Luzern, Schwyz 1997
- Basellandschaftliche Schulnachrichten: Schulische Tagesstrukturen: Tageskindergarten Allschwil und Tagesprimarschule Bottmingen, Offizielles Organ der Lehrpersonen und Schulbehörden, hrsg. v. der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft, Liestal 2004 (Ausgabe Nr. 4)
- Basellandschaftliche Schulnachrichten: Stufenkonferenz Kindergarten: Mehr Zeit für eigenaktives Lernen bei umfassenden Blockzeiten, Offizielles Organ der Lehrpersonen und Schulbehörden, hrsg. v. der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft, Liestal 2004 (Ausgabe Nr. 2)
- Bericht der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen: Familienexterne Kinderbetreuung, Teil 1: Fakten und Empfehlungen, Teil 2: Hintergründe, Bern 1992
- Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern / Amt für Volksschulbildung: Tagesstrukturen: Begründung – Modelle – Auswirkungen – Blockzeiten, Luzern 2002
- Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern: Wochenstundentafel für die Primarschule und die Kleinklassen A und C (WOST 06), Luzern 2004
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft / Arbeitsgruppe «Startveranstaltung zu umfassenden Blockzeiten / Stufenkonferenz Kindergarten 2004»: Mehr Raum und Zeit für eigenaktives Spielen und Lernen bei umfassenden Blockzeiten, Informations- und Orientierungsunterlage für die

- Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Baselland (LWBL) und die Kursleitungen zwecks Organisation eines Weiterbildungsangebots ab Kalenderjahr 2005, Liestal 2003
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft / Stabsstelle Bildung: Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule gemäss neuem Bildungsgesetz und Verordnung Kindergarten und Primarschule, Bereinigte bzw. überarbeitete Fassung der Unterlage vom Dezember 2002, August 2003, Liestal 2003
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft / Stabsstelle Bildung: (von umfassenden Blockzeiten) Abweichende Unterrichtszeiten am Kindergarten und an der Primarschule gemäss neuem Bildungsgesetz und Verordnung Kindergarten und Primarschule, Bereinigte bzw. überarbeitete Fassung der Unterlage vom Dezember 2002, August 2003, Liestal 2003
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft / Stabsstelle Bildung: Empfehlungen zur Choreographie des Lehrens und Lernens bei umfassenden Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule, Liestal 2002
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich / Volksschulamt: Empfehlungen zur Führung von Kindergärten, vom Erziehungsrat am 19. September 1995 erlassen, Zürich 1995
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich / Volksschulamt: Staatsbeiträge für die Volksschule, Zürich 2003
- Bildungsrat des Kantons Zürich: Volksschule, Blockzeiten an der Unterstufe der Primarschule, Auszug aus dem Protokoll vom 19. Januar 2004, Zürich 2004
- Binder, Hans-Martin; Tuggener, Dorothea; Mauchle, Markus: Handbuch für die Planung und Realisierung öffentlicher Tagesschulen, hrsg. v. Verein Tagesschulen Schweiz, Werdverlag, Zürich 2000
- Burger-Bono, Sibylle: Kindergärten in der Schweiz – alles gleich und doch ganz anders!, Eine vergleichende Untersuchung zu den gesetzlichen Grundlagen der Kindergartenangebote in der Deutsch- und Westschweiz gegenüber dem Tessin, im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Frauen (AGREF), Bern 2001
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): Plan d'action Mesures consécutives à PISA 2000, décision de l'Assemblée plénière, 12 juin 2003, Secrétariat général de la CDIP, Berne 2003
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, Abteilung Volksschule und Heime: Unterlage Kindergarten, Ausgabe Februar 2003, Aarau 2003 (Kapitel 11 enthält Vorschläge zur Stundenplangestaltung inkl. Blockzeiten)
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau: Blockzeiten und «Blockzeiten», in: Schulblatt AG / SO 24/2001
- Direktion der Schulen der Stadt Solothurn: Blockzeiten Stadt Solothurn, Teil 1 des Berichts an die Schulkommission: Blockzeitenstudentafeln für den Kindergarten und die Primarschule, Bericht der Arbeitsgruppe grosse Blockzeiten Stadt Solothurn, Solothurn 2003
- Direktion der Schulen der Stadt Solothurn: Blockzeiten Stadt Solothurn, Teil 2 des Berichts an die Schulkommission: Schulraumanalyse und bauliche und infrastrukturelle Anpassungen für die Einführung von grossen Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule der Stadt Solothurn, Solothurn 2003

- Direktion der Schulen der Stadt Solothurn: Blockzeiten Stadt Solothurn, Teil 3 des Berichts an die Schulkommission: Kosten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bei der Umsetzung von grossen Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule der Stadt Solothurn, Solothurn 2003
- Direktion der Schulen der Stadt Solothurn: Einführung Blockzeiten, Pädagogisches Konzept mit Anhang, verfasst von Fritz Zaugg, Solothurn 2004
- Dürst, Ueli: Unterlagen zum Thema Blockzeiten zuhanden der Arbeitsgruppe NW EDK Blockzeiten, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abteilung Volksschule, Bern 2004
- Eidgenössische Kommission für Frauenfragen: Wer denn? Wie denn? Wo denn?, Ein Leitfaden zur familienexternen Kinderbetreuung, Bern 1993
- Erziehungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern: Wochenstundentafel für die Primarschule und die Kleinklassen A und C (WOST 95), Luzern o.J.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Kindergärten Basel-Stadt: Blockzeiten an den Kindergärten, verfasst von Yolanda Spross Hasler, Basel 2002
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Primarschule Grossbasel-West: Das Modell St. Johann, Die Integration fremdsprachiger Kinder in die Schule eines Quartiers der Stadt Basel (1993–2003), verfasst von der Steuerungsgruppe Modell St. Johann in Zusammenarbeit mit Guido Bruggmann, Basel 2003
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Ressort Schulen: Schul- und Familienergänzende Tagesstrukturen für Schülerinnen und Schüler im Kanton Basel-Stadt, Evaluationsbericht mit Empfehlungen, verfasst von Dorothee Schaffner, mit einem Beitrag von Mirjam Schmidli, Basel 2003
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Ressort Schulen: Anhang zum Evaluationsbericht «Schul- und Familienergänzende Tagesstrukturen für Schülerinnen und Schüler im Kanton Basel-Stadt», Teil 1: Dorothee Schaffner, Teil 2: Mirjam Schmidli, Basel 2003
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Ressort Schulen: Tagesferien, Evaluationsbericht zum Vorpilotprojekt 2004 mit Empfehlungen, verfasst von Rahel Primavesi, Basel 2004
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt: Finanzsteuerung im Schulbereich, Das Wichtigste in Kürze, verfasst von Mirjam Schmidli, Basel 2003
- Familienergänzende Kinderbetreuung, doppelpunkt, Die Zeitschrift der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK, Ausgabe 1, Aarau 2002
- Grosser Rat des Kantons Bern, Protokollauszug vom 12. Februar 2004: Motion Nr. 222/03 Bommeli, Bremgarten (FDP): Lösung für die heutige Realität: Blockzeiten an allen Berner Kindergärten und Schulen im Interesse von Familie, Wirtschaft und Gesellschaft, Bern 2004 (mit 107 zu 56 überwiesener Vorstoss an den Regierungsrat)
- Halter, Karin: Die Blockzeiten-Pioniere von Hallwil, in: Schulblatt AG / SO 5/2001
- Holtappels, Heinz Günter: Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagesform, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund, Dortmund 2003
- Holtappels, Heinz Günter: Die Halbtagsgrundschule, Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen, eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwick-

- lungsforschung der Universität Dortmund, Juventa Verlag, Weinheim und München 2002
- Kantonale Arbeitsgruppe Basel-Stadt: Rahmenrichtlinien für Blockzeiten an der Primarschule des Kantons Basel-Stadt, Schlussbericht, Basel 1994
- Kantonale Fachstelle für Gleichstellung von Frauen und Männern Aargau / Caritas Aargau: Wer betreut mein Kind? Familienergänzende Kinderbetreuung im Kanton Aargau, Aarau 1998
- Kantonale Koordinationskommission Blockzeiten: Blockzeiten an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt, Schlussbericht zuhanden des Erziehungsrates des Kantons Basel-Stadt, Basel 1997
- Kommission Volksschule NW EDK: Bericht «Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule», schriftliche Stellungnahme der NW EDK Kommission Volksschule vom 11. Februar 2005 zuhanden des Regionalsekretariats NW EDK
- Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband, Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und -Präsidenten Kanton Luzern, Vereinigung der Schulleiterinnen und Schulleiter der Volksschulen des Kantons Luzern, Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern: Beruflicher Auftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen, Erweiterte, 2. Auflage, Luzern 2004 (= Reihe «Schulen mit Profil»)
- Moser, Urs; Keller, Florian; Tresch, Sarah: Evaluation der 3. Primarschulklassen, Wichtige Ergebnisse und Folgerungen, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich, im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich 2002
- Moser, Urs; Rhyn, Heinz: Evaluation der 6. Klassen im Kanton Zürich, Die Qualität der Primarschule, Wichtige Untersuchungsergebnisse, Universität Bern, Institut für Pädagogik, im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich 1999
- Neumann, Ursula; Ramseger, Jörg: Ganztägige Erziehung in der Schule, Eine Problem-skizze, erschienen als FRIEDRICH FORUM im Erhardt Friedrich Verlag, Seelze 1991
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) / Regionalsekretariat: Tagesstrukturen als Bildungsprogramm, Familienergänzende Kinderbetreuung FEB und Schule, Schlussbericht zur Tagung vom 23. Januar 2003 im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg, Aarau 2005
- Nyffeler, Anne-Marie: Kanton Aargau, Unterlage zuhanden der Arbeitsgruppe NW EDK Blockzeiten, Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, Abteilung Volksschule und Heime, Aarau 2004
- Oelkers, Jürgen: Zum historischen Verhältnis von Ganztageschule und Gesamtschule, Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens, Vortrag auf der internationalen Konferenz «Ganztagesbildung in der Wissensgesellschaft, Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich», gehalten am 10. Oktober 2003 in Bielefeld
- Pädagogische Arbeitsstelle der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basellandschaft: Familie und Schule im Wandel, Mögliche Massnahmen im schulischen Bereich für die Vereinbarkeit von Erziehung, Haushalt und Beruf für Mütter und Väter, Blockzeiten an der Volksschule, Fünftagewoche für Schü-

- lerinnen und Schüler, Der Mittagstisch, Der Schülerklub, Die Tagesschule, Liestal 1991
- Pädagogische Arbeitsstelle der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft: Blockzeiten an der Primarschule, Grundlagenbericht zuhanden der Erziehungs- und Kulturdirektion, Liestal 1992
- Pädagogische Arbeitsstelle, Erziehungs- und Kulturdirektion Basel-Landschaft: Ergebnisse Vernehmlassung Blockzeiten, Band I: Bericht, Band II: Anhang zum Bericht, Liestal 1994
- Pädagogische Hochschule Rorschach / Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und andere Dienstleistungen: Zwischenbericht Projekt Tagesstruktur zuhanden des Erziehungsrates, verfasst von Elisabeth Steger-Vogt, Projektleiterin Tagesstruktur St. Gallen, Rorschach 2004
- Pädagogische Hochschule Rorschach / Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und andere Dienstleistungen: Projekt Tagesstruktur, Eine Übersicht, Informationen zum Pilotprojekt des Kantons St. Gallen mit erweiterten Blockzeiten und freiwilligem Mittagstisch, Rorschach 2004
- Pädagogische Hochschule Rorschach / Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und andere Dienstleistungen: Grundmodell, Blockzeitenmodell 5x4 Lektionen/Woche, Rorschach 2004
- Pädagogische Hochschule Rorschach / Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und andere Dienstleistungen: Blockzeitenmodell 5x3 Lektionen vormittags, Rorschach 2004
- Pädagogische Hochschule Rorschach / Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und andere Dienstleistungen: Pädagogisches Konzept zum Blockzeitenmodell A1 (= Grundmodell), Rorschach 2005 (in Vorbereitung)
- Pädagogisches Institut der Universität Zürich / Projektteam EBPri: Evaluation Blockzeiten an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt, Gesamtbericht, Evaluation im Auftrag des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, Zürich 1997
- Regierungsrat Kanton Luzern / Sitzung vom 28. September 2004 / Protokoll-Nr: 1107 Kindergarten und Primarschule: Einführung von Blockzeiten ab Schuljahr 2006/07, Luzern 2004
- Schul- und Sozialdepartement der Stadt Zürich / Abteilung Schulbetrieb und Kindergarten ASK: Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe, Evaluation des Pädagogischen Instituts im Auftrag des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich, Zusammenfassung Bericht 1 (Oktober 2002), Bericht 2 (Februar 2003), Zürich 2003
- Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich: Volksschule und Betreuung, Der Hort, Informationen für Eltern, Zürich 2001
- Schulpflege Zofingen und Mühlethal: Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule in Zofingen und Mühlethal, Machbarkeitsstudie, Teil 1: Blockzeitenmodell, Bericht der Fachbereichsgruppen Kindergarten und Primarschule, Zofingen und Mühlethal 2002
- Schulpflege Zofingen und Mühlethal: Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule in Zofingen und Mühlethal, Machbarkeitsstudie, Teil 2: Raumnutzung, abgestützt auf die Stundenplansimulation Blockzeiten Schule Zofingen von A. Hottiger, Zofingen und Mühlethal 2002

- schweizer schule: Familie und Schule, Ausgabe 4/92, Verlag Brunner AG, Kriens 1992
- Sekretariat alv / Franziska Peterhans: Auf dem Weg zu Tagesstrukturen, Zum Beispiel Ennetbaden, in: Schulblatt AG / SO 12/2003
- Spurgruppe Primarschule Murgenthal (AG): Blockzeitenmodell Murgenthal, o.O. und o.J.
- Stöckli, Georg; Larcher, Sabina; Scheuble, Walter; Weilenmann, Stefan; Zollinger, Karin: Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe. Bericht 2 (Schlussbericht), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, im Auftrag des Schul- und Sportdepartementes der Stadt Zürich, Zürich 2003
- Stöckli, Georg; Larcher, Sabina; Scheuble, Walter; Weilenmann, Stefan; Zollinger, Karin: Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe. Bericht 1 (Zwischenbericht), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, im Auftrag des Schul- und Sportdepartementes der Stadt Zürich, Zürich 2002
- Wattendorf, Matthias: Kindergarten und Primarschule St. Silvester, Unterrichtsorganisation und Ressourcenindikationen, Unterlage zuhanden der Arbeitsgruppe NW EDK Blockzeiten, Inspektorat Orientierungsschulen Deutschfreiburg, Freiburg 2004

Membres du groupe de travail «Horaires blocs»

Beat Wirz, chef adjoint du service Formation, Direction de la formation, de la culture et du sport du canton de Bâle-Campagne (BL), président et rédacteur du rapport

Josy Jurt Betschart, déléguée à l'école primaire, Office de la scolarité obligatoire, Direction de la formation et de la culture du canton de Lucerne (LU)

Ueli Dürst, chef adjoint de la section de l'enseignement obligatoire germanophone, Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (BE)

Ueli Keller, service des écoles, Département de l'instruction publique du canton de Bâle-Ville (BS)

Liselotte Kurth, directrice retraitée des écoles de Riehen et de Bettingen, représentante de la Commission Ecole obligatoire de la CDIP du Nord-Ouest

Urs Meier, service du développement pédagogique, Office scolaire, Direction de la formation du canton de Zurich (ZH)

Magdalena Michel Binder, collaboratrice scientifique, cheffe de la section pédagogique, Département de la formation et de la culture du canton de Soleure (SO)

Pia Müller, CDIP du Nord-Ouest, collaboratrice pédagogique

Anne-Marie Nyffeler, cheffe de la section Enseignement (depuis mai 2004), et Vittorio Emanuele Sisti-Wyss, section Enseignement (jusqu'en avril 2004), unité Ecole obligatoire, Département de la formation, de la culture et du sport du canton d'Argovie (AG)

Matthias Wattendorf, inspectorat du CO germanophone, Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg (FR)

Elisabeth Steger Vogt, cheffe du projet Structures à journée continue (SG)