



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

CATEGORISATION DES DIPLOMES D'ENSEIGNEMENT POUR LES DEGRES PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE

Mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

25 mai 2009

Groupe de travail:

Jean-Claude Marguet, chef du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel; Hans Peter Müller, recteur de la PH Bern; Georges Pasquier, président du SER; Cyril Petitpierre, HEP VD; Martin Wendelspiess, chef du service de la scolarité obligatoire du canton de Zurich; Beat W. Zemp, président de LCH

Secrétariat général de la CDIP: Olivier Maradan, secrétaire général adjoint; Madeleine Salzmann et Christian Leder, Unité de coordination Hautes écoles

Generalsekretariat | Secrétariat général

Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, CH-3000 Bern 7 | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

IDES Informationszentrum | Centre d'information | T: +41 (0)31 309 51 00, F: +41 (0)31 309 51 10, ides@edk.ch

Sommaire du rapport

Résumé	4
1. Objectifs et contexte	6
2. Evolution de la profession enseignante et de la catégorisation des diplômes	7
2.1 Situation actuelle	7
2.2 Situation visée	8
2.2.1 Exigences des autorités en matière de recrutement	8
2.2.2 Evolution du système scolaire	9
2.2.3 Nouvelles exigences à l'égard de la profession enseignante	10
2.2.4 Evolution de la demande d'enseignants pour les degrés préscolaire / primaire	13
2.3 Problèmes constatés	16
2.4 Mesures et clarifications nécessaires	17
2.4.1 Harmonisation à l'échelle suisse des catégories de diplômes	17
2.4.2 Habilitation étendue a posteriori à des disciplines et années scolaires supplémentaires	18
2.4.3 Réglementation de l'engagement d'enseignantes et d'enseignants spécialistes	18
2.4.4 Vérification des conditions de reconnaissance	18
3 Variantes concernant la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire	19
3.1 Compétences des enseignantes et enseignants	19
3.2 Décisions préalables et bases de travail	20
3.3 Critères appliqués à l'évaluation des deux variantes	21
3.4 Solutions préconisées par la conférence des recteurs	22
3.5 Variante 1: Diplôme pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires et diplôme pour les quatre dernières années primaires avec deux groupes de disciplines au choix	23
3.6 Variante 2: Diplôme avec trois profils (école enfantine / deux premières années primaires et, pour les quatre dernières années primaires, choix entre deux groupes de disciplines)	28
3.7 Analyse des variantes	32
4. Propositions au Comité de la CDIP	33
4.1 Harmonisation à l'échelle suisse des catégories de diplômes selon la 1 ^{re} ou la 2 ^e variante	33
4.2 Réglementation de l'acquisition a posteriori des qualifications requises pour l'enseignement de disciplines supplémentaires	36
4.3 Réglementation de l'acquisition a posteriori des qualifications requises pour l'enseignement dans des années scolaires supplémentaires	38
4.4 Maintien des solutions cantonales pour l'engagement d'enseignantes et d'enseignants spécialistes	38
5. Perspectives	40
5.1 Extension du cursus au niveau master	40
5.2 Profils de compétence pour la profession enseignante	41

Bibliographie	42
Annexes	
Variantes rejetées par le groupe de travail	44
Disciplines	44

Résumé

Un groupe de travail composé de représentants des services de la scolarité obligatoire, des hautes écoles pédagogiques et des organisations d'enseignants ainsi que de collaborateurs du Secrétariat général de la CDIP a élaboré deux propositions permettant d'harmoniser au niveau national les catégories des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. Le besoin d'une harmonisation plus poussée résulte de l'apparition de nouveaux éléments à prendre en considération et de la nécessité de renforcer des éléments existants à la suite de l'évolution qu'ont connue différents domaines (par ex. enseignement précoce des langues étrangères, mise en œuvre du concordat sur la pédagogie spécialisée).

Dans sa recherche de solutions réalisables, le groupe de travail devait concilier les exigences relatives à la qualité de la formation avec l'employabilité des enseignants. Deux questions se sont alors posées:

- Quelle est l'étendue des qualifications (nombre de disciplines et d'années de scolarité) qu'un cursus de trois ans peut conférer aux futurs enseignantes et enseignants sans nuire à la qualité de la formation?
- Quelle est l'étendue des qualifications (nombre de disciplines et d'années de scolarité) qu'une formation de trois ans doit conférer aux futurs enseignantes et enseignants pour permettre aux instances qui les engagent de les employer de manière efficace (employabilité)?

Les propositions du groupe de travail – variante 1 et variante 2 – doivent tenir compte à la fois des besoins des autorités en matière de recrutement et des exigences de qualité contenues dans le règlement de reconnaissance actuel, auquel les institutions de formation doivent se conformer.

Dans ce rapport, il est nécessaire de considérer séparément, d'un point de vue heuristique, d'une part l'habilitation globale à enseigner – qui s'acquiert par une formation en sciences de l'éducation (pédagogie spécialisée comprise) et par une formation pratique – et d'autre part la formation relative aux disciplines d'enseignement. La formation des enseignants ne vise pas uniquement une qualification relative aux disciplines mais aussi, cela va de soi, une qualification pédagogique générale. Toutefois, conformément au mandat qui lui a été octroyé, le groupe de travail s'est concentré dans son rapport sur les parties de la formation relatives aux disciplines, pour lesquelles il existe une certaine marge de manœuvre sur le plan de l'habilitation à enseigner.

Les deux propositions du groupe de travail impliquent l'abandon du modèle du généraliste, capable d'enseigner toutes les disciplines à tous les niveaux. Chacune à sa manière, elles reposent sur un tronc commun formé des disciplines noyau, auquel s'ajoutent trois options au choix. Les deux modèles combinent à la fois les disciplines et les années de scolarité. La variante 1 prévoit un diplôme pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires (1-4) et un diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) avec deux profils complémentaires. Pour la seconde variante, le groupe de travail propose un tronc commun pour *toutes* les années, complété par trois options au choix (école enfantine / deux premières années primaires et deux groupes de disciplines fixes pour les quatre dernières années primaires (5-8)).

Variante 1

Diplôme de généraliste pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires¹ (1–4, anciennement -2/+2)

avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale

Diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) avec deux groupes de disciplines au choix:

avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale

Formation relative aux disciplines:

Disciplines noyau

- langue première
- première langue étrangère
- mathématiques
- sciences humaines / naturelles

Choix entre deux groupes de disciplines:

+ **deuxième langue étrangère et sport** pour les quatre dernières années primaires (5-8)

+ **musique et activités créatrices** (sur textiles, techniques, artistiques) pour les quatre dernières années primaires (5-8)

Variante 2

Un diplôme

avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale

et formation relative aux disciplines:

Disciplines noyau (habilitation de tous les étudiants pour l'école enfantine et les six années d'école primaire 1-8)

- langue première
- première langue étrangère
- mathématiques
- sciences humaines / naturelles

Choix entre un profil et l'un des deux groupes de disciplines pour les quatre dernières années primaires (5-8):

+ profil pour le niveau **école enfantine / deux premières années primaires (1–4)** (ensemble des disciplines de ce niveau)

+ **deuxième langue étrangère et sport** pour les quatre dernières années primaires (5-8)

+ **musique et activités créatrices** (sur textiles, techniques, artistiques) pour les quatre dernières années primaires (5-8)

Option supplémentaire**«choix de deux disciplines parmi quatre»**

(deuxième langue étrangère, sport, musique et activités créatrices).

Cette option offre plus de souplesse que les deux groupes de disciplines prédéterminés.

Soucieux de faciliter l'harmonisation des diplômes, le groupe de travail a décidé de présenter un nombre limité de profils combinant disciplines et années de scolarité de manière claire. La création d'options supplémentaires, c'est-à-dire la possibilité de combiner individuellement les disciplines dans la partie au choix, aurait pour conséquence de multiplier les types de diplômes, ce qui ne résoudrait guère le problème de la diversité actuelle des catégories de diplômes. Dans une telle hypothèse, les institutions de formation et les autorités recrutant les enseignants seraient notamment confrontées à une hausse de la charge organisationnelle. Grâce à une harmonisation, on peut augmenter l'employabilité des diplômés et assurer une meilleure correspondance entre les qualifications acquises et les autorisations d'enseigner. Par contre, en imposant des profils fixes, on exclurait de la formation de base certaines combinaisons de disciplines (par ex. musique et sport). Ce faisant, un potentiel d'augmentation de la motivation des étudiants et d'amélioration de la qualité de l'enseignement risquerait de rester inexploité. Il faut donc considérer que sous certaines conditions, une extension des possibilités de choix individuels pourrait se répercuter positivement sur la qualité de l'enseignement, en particulier dans le cas où ces choix sont conçus comme des compléments à un large tronc commun de disciplines noyau obligatoire. En conséquence, le groupe de travail a également étudié la question d'un choix plus libre et, à partir de ses réflexions, il a élaboré une option

¹ Ce niveau regroupe l'école enfantine et les premières années de l'école primaire; il correspond au cycle primaire 1 de la Convention scolaire romande du 21 juin 2007.

supplémentaire «choix de deux disciplines parmi quatre» qui offre plus de souplesse que les deux groupes de disciplines prédéterminés. Il a ensuite évalué cette possibilité selon les critères de la qualité, de l'employabilité et de l'attractivité.

Le groupe de travail a en outre fait des propositions en vue de la modification du règlement de reconnaissance et de l'amélioration des possibilités de développement professionnel (réglementation sur l'extension de l'habilitation à enseigner après l'obtention du diplôme). Après un examen approfondi de la question, il est en revanche parvenu à la conclusion qu'il ne serait pas judicieux de réglementer l'engagement d'enseignants spécialistes au niveau national.

1 Objectifs et contexte

Le programme de travail de la CDIP du 12 juin 2008 contient l'objectif suivant : *revoir la catégorisation et les profils de compétence des professions enseignantes à la lumière des défis actuels (notamment HarmoS, pédagogie spécialisée); adapter les règlements de reconnaissance des diplômes*. Les travaux préparatoires du groupe ayant élaboré le rapport consécutif au Masterplan Hautes écoles pédagogiques constituent le point de départ de la présente étape. A l'initiative de la BKZ (conférence régionale de la Suisse centrale), l'Assemblée plénière de la CDIP avait demandé, dans un premier temps, que la catégorisation des diplômes d'enseignement soit traitée dans le cadre du Masterplan. Sur mandat du Comité, les propositions émises par le groupe de travail Masterplan Hautes écoles pédagogiques sur la question des catégories de diplômes ont été développées par un nouveau groupe de travail, auquel ont participé des représentants des services de l'enseignement obligatoire et des organisations du corps enseignant. L'objectif visé est une harmonisation plus poussée de l'habilitation à enseigner sur le plan des disciplines et des années de scolarité. L'Assemblée plénière a pris connaissance du rapport consécutif au Masterplan le 23 octobre 2008; le Comité avait au préalable souligné qu'une place suffisamment importante devait être accordée à la pratique au sein de la formation des enseignants.

Le règlement concernant la reconnaissance des diplômes pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire autorise plusieurs modèles de formation en ce qui concerne les années de scolarité et les disciplines qui leur sont associées, ce qui a débouché sur de multiples types de diplômes, ainsi que le montre une analyse de la COHEP (voir tableau p. 6). Du point de vue du marché du travail, cette diversité des diplômes limite la libre circulation; les différences dans l'approfondissement de telle ou telle discipline et dans le nombre d'années concernées rendent les diplômes difficilement comparables. Il est donc nécessaire d'examiner s'il existe un besoin d'harmonisation des diplômes ou catégories de diplômes en lien avec le concordat HarmoS et le concordat sur la pédagogie spécialisée.

La mise en œuvre du concordat HarmoS et du concordat sur la pédagogie spécialisée exige de réévaluer la question de savoir s'il est encore possible, dans le cadre des trois années d'études menant au bachelors, d'acquérir les qualifications nécessaires pour enseigner en tant que généraliste aux degrés préscolaire et primaire. Cette question s'inscrit dans le contexte de l'enseignement précoce des langues étrangères, ainsi que de celle de l'enseignement intégratif. La problématique à résoudre est de concevoir les études de bachelors de manière très généraliste en réduisant aussi peu que possible l'éventail des disciplines et des années couvertes par l'habilitation que confère le diplôme. Concrètement, il s'agit de proposer une alternative entre deux variantes de catégorisation des diplômes d'enseignants pour les degrés préscolaire et primaire. Sur cette base, la CDIP devra prendre une décision en vue d'une plus large harmonisation des habilitations à enseigner sur le plan du nombre de disciplines et d'années concernées, et commencer les travaux nécessaires à l'adaptation du règlement de reconnaissance.

Le rapport «Profession enseignante», qui analyse les changements intervenus dans la profession et met en lumière leurs conséquences pour son évolution, affirme qu'il faut *poursuivre l'harmonisation*

de la formation initiale des enseignantes et enseignants². La Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) a également formulé au sein de sa stratégie deux objectifs relatifs à la profession enseignante et aux catégories de diplômes: *Les concepts de formation des hautes écoles pédagogiques seront harmonisés et tiendront compte des exigences posées aux enseignantes et enseignants à l'avenir* (objectif 9) et *Les hautes écoles pédagogiques seront des partenaires essentiels à la mise en œuvre de HarmoS et du concordat relatif à l'enseignement spécialisé* (objectif 5)³.

2 Evolution de la profession enseignante et de la catégorisation des diplômes

2.1 Situation actuelle

Dans une étude sur l'harmonisation des profils associés à des disciplines et des années de scolarité, la COHEP a procédé à une analyse de la diversité des diplômes. Son résultat, sur le tableau ci-dessous, montre le grand nombre de possibilités de concrétiser l'actuel règlement de reconnaissance en ce qui concerne la formation pour les degrés préscolaire et primaire et ce, en ne tenant compte que de l'aspect structurel⁴.

Institutions	Habilitation globale	Préscolaire	Préscolaire / primaire	Primaire Limité	Primaire	Nombre de disciplines à enseigner
ASP TI		[1/2] -2/-1			[3/7] +1/+5	9
ASP TI (210 CP)	[1-7] -2/+5					9
HEP BEJUNE	[1-8] -2/+6					12
HEP FR			[1-4] -2/+2	[5-8] +3/+6		9
HEP VD	[1-8] -2/+6					9
HEP VS	[1-8] -2/+6					9
FHNW (HPSA-BB)			[1-4] -2/+2		[3-8] +1/+6	8
FHNW (PHA)		[1/2] -2/-1			[3-8] +1/+6	6
FHNW (PHSO)			[1-4] -2/+2	[5-8] +3/+6		8
PFH GR		[1/2] -2/-1			[3-8] +1/+6	11/12
PH SH		[1/2] -2/-1			[3-8] +1/+6	8/7
PH TG		[1/2] -2/-1			[3-8] +1/+6	7
PHBE	[1-8] -2/+6					6-8
PH SG			[1-5] -2/+3		[3-8] +1/+6	8/9
PHZ			[1-4] -2/+2		[3-8] +1/+6	7/8
PHZH		[1/2] -2/-1			[3-8] +1/+6	8/7
Uni GE	[1-8] -2/+6					9
Total	6	6	5	2	9	6-12

Source: Lehmann 2006. Entre crochets: la nouvelle numérotation des années de scolarité selon HarmoS. Derrière ce tableau se cache une diversité encore plus grande car les formations peuvent parfois s'accompagner d'un approfondissement pour certains niveaux d'enseignement ou certains groupes de disciplines. En réduisant

² Cf. Rapport «Profession enseignante», réalisé sur mandat de la CDIP, qui analyse les changements survenus dans la profession enseignante et tire des conclusions pour le renforcement des professions de l'enseignement. Berne, 2008.

³ Stratégie COHEP 2007-2011, p. 2.

⁴ Lehmann, Lukas, «Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement, Expertise effectuée sur mandat de la commission Formation de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP)», Berne 2006, p. 11; on a ajouté la nouvelle numérotation des années de scolarité selon HarmoS, ainsi que les dénominations institutionnelles actuelles; les données concernant la HEP FR ont été corrigées.

le nombre de disciplines, certaines hautes écoles pédagogiques ont déjà abandonné le principe de la formation généraliste.

Dans le cas du diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, les différences entre les habilitations se situent dans l'axe vertical (nombre d'années de scolarité) et dans l'axe horizontal (nombre de disciplines ou de domaines). En raison de cette hétérogénéité, on constate des différences dans le temps consacré à la qualification pour tel ou tel domaine ou année de scolarité dans le cadre des études de bachelor.

Il se pourrait que la réflexion menée sur les différentes possibilités d'établir des catégories de diplômes d'enseignement soit influencée par le fait qu'un grand pourcentage du corps enseignant travaille à temps partiel à l'école primaire: 57,9 % d'entre eux travaillent à moins de 90 % dans la scolarité obligatoire et le degré préscolaire. Cette proportion atteint 68 % chez les femmes et 34 % chez les hommes. Elle est plus élevée que dans toutes les autres professions.

2.2 Situation visée

2.2.1 Exigences des autorités en matière de recrutement

La profession enseignante fait partie des professions réglementées. Conformément à la Constitution, les cantons sont souverains pour l'établissement des normes, c'est-à-dire la définition des exigences auxquelles doivent satisfaire les diplômes. Au niveau suisse, cette responsabilité relève de la compétence de la CDIP. Les règlements de reconnaissance des diplômes de la CDIP définissent les exigences minimales et garantissent le bon niveau de qualité de l'ensemble des diplômes ainsi que la libre circulation professionnelle entre les cantons. Les règlements permettent aux cantons d'élaborer diverses variantes de formation et de disposer ainsi des diplômes conférant le type d'habilitation dont ils ont besoin au sein de l'école. Le principe de la libre circulation énoncé dans le concordat sur la reconnaissance des diplômes veut que les diplômées et diplômés d'une haute école cantonale puissent enseigner aussi dans les autres cantons et, inversement, qu'un système scolaire cantonal puisse engager des enseignants provenant d'autres cantons. Pour que la mobilité soit possible, les diplômes doivent être comparables.

Le fait est, cependant, que les dispositions sur la reconnaissance des diplômes n'ont pas pour objectif leur harmonisation, dans le sens d'une unification, mais se limitent à établir leur équivalence lorsqu'ils remplissent les exigences minimales. Malgré cela, la reconnaissance des diplômes a eu un effet d'harmonisation en ce qui concerne la place des formations au sein du système éducatif, les objectifs et les contenus ainsi que la proportion entre théorie et pratique. Afin que la libre circulation soit possible, il faut tenir compte d'aspects qualitatifs, un équilibre entre rapprochement et différenciation des formations doit être trouvé; une certaine unité des diplômes est donc nécessaire.

Les cantons, qui sont responsables de l'engagement des enseignants formés, doivent pouvoir les intégrer à leur système scolaire (employabilité). En fonction de l'organisation des écoles, l'étendue des disciplines et des années de scolarité couvertes par une autorisation d'enseigner doit être aussi large que possible. Plus il existe de spécialisations, plus les écoles ou les directions scolaires peuvent rencontrer de problèmes d'organisation. Les différentes catégories de diplômes peuvent donc poser un problème du point de vue de l'employabilité. Par ailleurs, les exigences relatives à la qualité élevée de la formation posent des limites à la généralisation de l'habilitation à enseigner. De plus, il est également nécessaire de respecter un principe de politique éducative selon lequel les diplômes doivent pouvoir donner accès à une autre formation (perméabilité). Concrètement, il s'agit de la possibilité d'élargir a posteriori l'habilitation à enseigner (diplôme de qualification additionnelle) ainsi que de la mobilité académique des étudiants (poursuite des études en général).

2.2.2 Evolution du système scolaire

Les changements survenant dans le système scolaire modifient les exigences posées au niveau de la qualification des enseignants: le concordat HarmoS (2007) et le concordat relatif à la pédagogie spécialisée (2007) ont amorcé des réformes qui s'accompagnent de nouvelles exigences pour la profession enseignante, et donc pour la formation des enseignants de la scolarité obligatoire. Il s'agit de:

- Il est nécessaire de disposer d'enseignants capables d'accompagner les enfants lors de la transition entre l'école infantile et les premières années de l'école primaire.
- Formation initiale avec des domaines disciplinaires définis et cadre de référence contraignant avec des standards permettant de définir les compétences en matière de formation et de savoirs: exigences plus élevées en ce qui concerne la formation disciplinaire et didactique. Il devient nécessaire de définir, pour certaines catégories de diplômes d'enseignement, des groupes de disciplines qui correspondent aux besoins de l'école et permettent un engagement adéquat des enseignants.
- Première langue étrangère dès la 3^e année de scolarité [la 5^e conformément à HarmoS], deuxième langue étrangère dès la 5^e [c'est-à-dire la 7^e] année de scolarité: ceux qui enseignent dans une classe de 3^e [c'est-à-dire de 5^e] année et plus doivent, en raison de l'avancement de l'enseignement des langues étrangères, pouvoir enseigner au moins une langue étrangère. Le projet de lignes directrices de la CDIP relatives aux «niveaux de compétence en langues dans la formation initiale des enseignants de l'école obligatoire» prévoit que les futurs enseignants, ayant atteint le niveau de compétence B2 (correspondant au niveau maturité), doivent, dans le cadre de leur formation, progresser jusqu'au niveau C1 s'ils veulent pouvoir enseigner une langue étrangère⁵. La CDIP prendra une décision – sur la base des résultats de la consultation de 2007 – au sujet des lignes directrices lorsque la question de la catégorisation des diplômes d'enseignement aura été réglée.
- Avec la mise en œuvre du nouveau concordat dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les enseignants en formation doivent être davantage formés dans les bases propres à la pédagogie spécialisée: l'approche intégrative implique qu'ils sachent reconnaître les troubles du développement et les difficultés d'apprentissage, et qu'ils connaissent les mesures institutionnelles et individuelles à prendre pour apporter un soutien ciblé aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Les enseignants doivent pouvoir interagir et coopérer – moyennant une répartition claire des compétences – avec des équipes interdisciplinaires de professionnels issus de la pédagogie spécialisée (éducation précoce spécialisée, enseignement spécialisé, logopédie, psychomotricité) et de la psychologie. Indépendamment des aspects propres à la pédagogie spécialisée, tout enseignant doit être prêt à enseigner dans des classes hétérogènes⁶.
- La CDIP et six offices fédéraux (ARE, OFSP, OFFT, OFEV, DDC, SER), qui travaillent ensemble depuis 2003, à l'échelon de la direction, dans le cadre d'une Plate-forme EDD, ont élaboré en 2007 un «Plan de mesures 2007–2014 Education au développement durable»⁷. La plate-forme

⁵ Cf. le projet de lignes directrices du 17 avril 2007 de la CDIP relatives aux «niveaux de compétence en langues dans la formation initiale des enseignants de l'école obligatoire», de même que la Stratégie de la COHEP: 5.1 et 5.2.

⁶ Cf. Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, Analyse et recommandations de la COHEP du 18 décembre 2008 sur la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants, Stratégie de la COHEP: 5.5 et 9.5.

⁷ «Plan de mesures 2007–2014 Education au développement durable», une coproduction du Secrétariat général de la CDIP et des offices fédéraux suivants: Office fédéral du développement territorial, Office fédéral de l'environnement, Direction du développement et de la coopération, Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, Office fédéral de la santé publique, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie,

visé notamment à soutenir l'intégration de l'EDD dans la formation initiale et continue des enseignants⁸.

- Dans sa déclaration du 28 octobre 2005 concernant l'éducation au mouvement et la promotion de l'activité physique à l'école, la CDIP précise ce qui suit: «Former les enseignants sur le plan didactique: les établissements de formation des enseignants des classes ordinaires (hautes écoles pédagogiques et universités) sont appelés à accorder davantage de poids aux aspects didactiques de l'éducation au mouvement et à la promotion de l'activité physique dans la formation initiale et continue».
- La stratégie TIC de la CDIP du 1^{er} mars 2007 prévoit de faire intervenir les TIC comme ressources pour l'enseignement et l'apprentissage dans les différentes disciplines et de les introduire dans le cadre de l'éducation générale aux médias⁹. Parmi les six champs d'action mentionnés, on trouve la formation initiale et continue des enseignants de tous les degrés d'enseignement.

2.2.3 Nouvelles exigences à l'égard de la profession enseignante

Les nouvelles exigences qui se posent aux enseignants s'expliquent aussi par l'évolution de l'organisation scolaire et de l'environnement social. Le rapport déjà cité intitulé «Profession enseignante» analyse les exigences qui ont changé dans ce domaine:

Cette image modifiée de la profession se caractérise par les éléments suivants:

- *la conduite d'élèves par groupes et par classes;*
- *l'identification précoce des points forts et des points faibles des différents élèves, le développement de plans d'appui individuels et l'encouragement de biographies d'apprentissage autogérées;*
- *une gestion professionnelle de l'hétérogénéité croissante des groupes d'élèves, qui requiert une nouvelle forme de soutien dans l'acquisition de compétences et une forme différente de l'évaluation;*
- *une approche constructive des résultats d'évaluations internes et externes, lesquels fournissent des indices sur les besoins et les possibilités de développement;*
- *la mise sur pied et l'entretien de structures qui facilitent les échanges avec les institutions de formation précédentes, parallèles ou subséquentes, ainsi que l'inclusion permanente des parents, des entreprises formatrices et de la commune scolaire dans le processus d'éducation et de formation scolaires;*
- *le travail au sein d'un réseau englobant l'école et les cercles concernés, afin de réunir divers savoirs spécialisés pour l'enseignement et l'éducation;*
- *l'orientation du travail en fonction de standards de formation supracantonaux et vérification de l'atteinte de ceux-ci;*
- *sur la base de ces évaluations, la déduction de mesures favorisant la qualité et l'égalité des chances au niveau de l'enseignement et de l'éducation;*
- *une nouvelle gestion du temps de travail, la coopération entre collègues et la participation au développement de l'école dans son ensemble;*
- *la formation continue permanente;*

Dans ce contexte, un défi particulier sera de garantir cette évolution nécessaire de l'image de la profession enseignante également dans des conditions d'emploi à temps partiel.

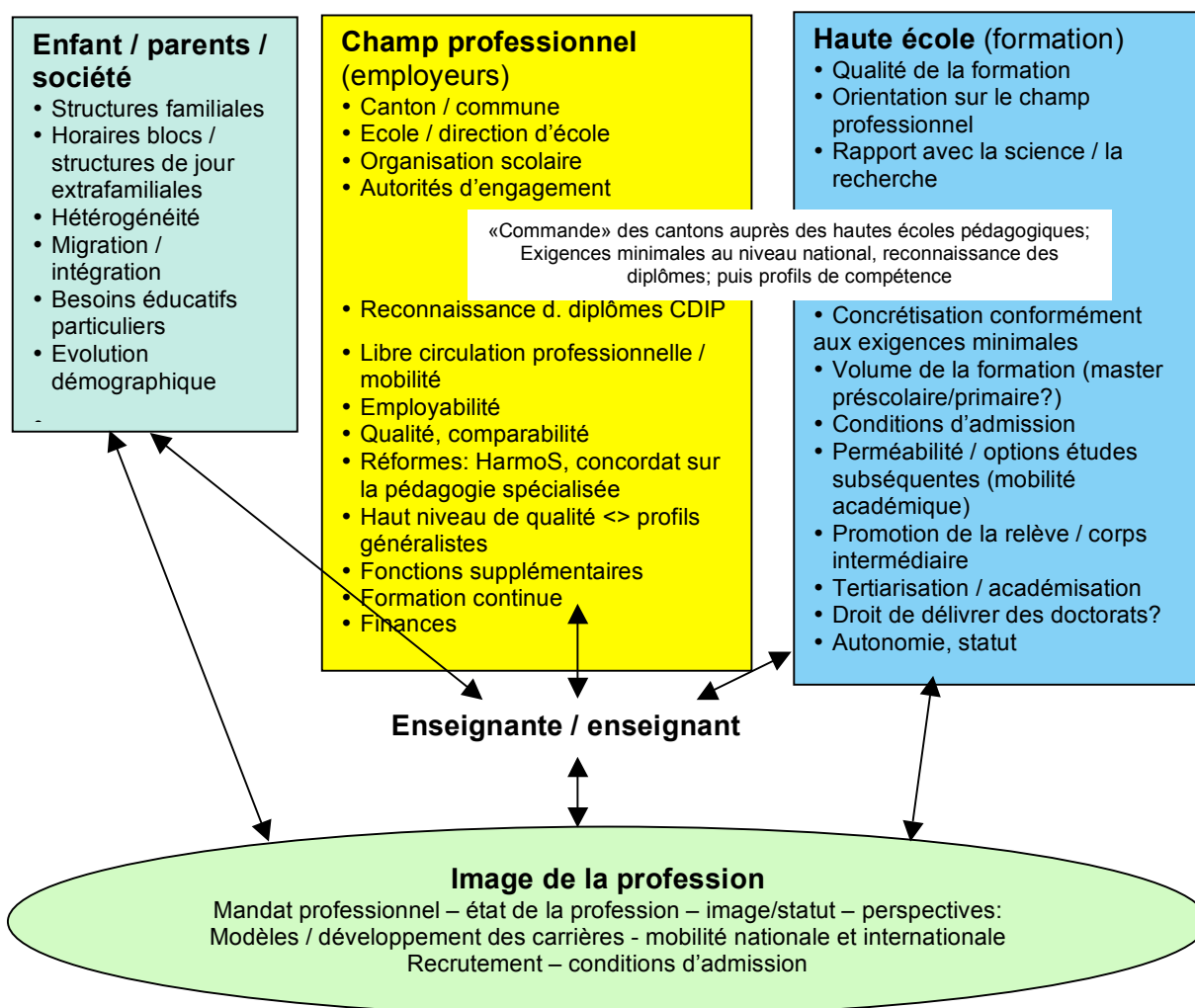
avril 2007.

⁸ Cf. Stratégie de la COHEP, au point 9.6.

⁹ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Stratégie de la CDIP du 1^{er} mars 2007 en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias.

Il en résulte des tâches supplémentaires pour la profession enseignante, au niveau du développement de l'école, dans le domaine de l'assurance qualité, au sein de l'équipe scolaire, dans le domaine de la socialisation et de l'intégration, de la collaboration renforcée avec les parents, de la coopération accrue avec d'autres spécialistes à l'école et dans leur environnement, de même que par rapport à une sensibilisation à la problématique des genres dans les professions de l'enseignement et à celle d'une formation équitable pour les deux sexes. Cette multiplication des fonctions entraîne des changements dans le mandat professionnel confié aux enseignants, et la formation des enseignants, qui vient d'être tertiarisée, devra subir un nouveau processus de réforme, qui nécessitera des adaptations tant conceptuelles que structurelles.

Les modèles de temps partiels existants constituent des atouts appréciables pour concilier vie professionnelle et vie familiale, et ils doivent être maintenus du point de vue de l'organisation des enseignants. Toutefois, il s'agit également d'encourager les enseignants de l'école primaire à travailler à plein temps. Le travail à temps partiel ne doit pas devenir la norme dans l'enseignement, et le travail à plein temps ne doit pas devenir l'exception.



Ce schéma présente les différentes exigences posées aux enseignants ainsi que les divers intérêts, parfois divergents, en présence.

Pour des raisons pédagogiques, il est important de maintenir la fonction de maîtresse / maître de classe et le rôle de personne de référence qui lui est associé pour les élèves et leurs parents. Ces

derniers temps, cette continuité de l'accompagnement pédagogique des élèves a régulièrement été demandée dans le débat public mené sur la politique relative à l'instruction et à la formation.

En vue de la qualité des diplômes, des efforts doivent être entrepris pour attirer vers des études HEP les gymnasiens doués dans une large palette de disciplines – un objectif pour lequel les enseignants et les recteurs de gymnases peuvent jouer un rôle essentiel, pour autant qu'ils soient bien informés des filières d'études proposées dans la formation des enseignants et des possibilités de carrière qui s'offrent aux enseignants par la suite. Le rapport EVAMAR II montre qu'environ un cinquième des bacheliers passe la maturité sans obtenir une note suffisante dans la langue première (à l'écrit). Pour la profession enseignante, cela pose particulièrement problème du fait que la maîtrise de la langue première constitue une compétence de base indispensable au travail de transmission du savoir. De tels déficits dans les disciplines centrales sont possibles parce que les notes insuffisantes peuvent actuellement être (doublement) compensées à la fin du gymnase. Dorénavant, s'ils désirent enseigner une langue étrangère, les futurs enseignants doivent avoir atteint, à leur maturité, un niveau B2 dans les langues étrangères.

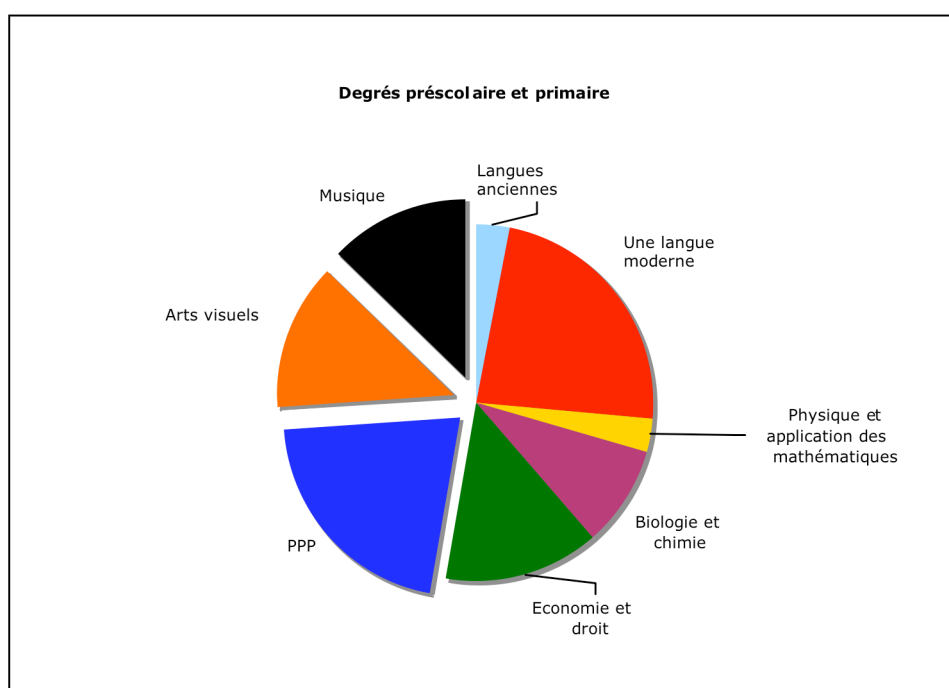


Tableau (établi par nos soins): étudiants dans les filières degré préscolaire et degré primaire en possession d'une maturité MAR-1995, selon l'option spécifique (admissions en 2008 dans les hautes écoles avec un certificat de maturité MAR-1995, selon l'option spécifique ; les chiffres indiqués correspondent aux nouvelles entrées dans le système des hautes écoles en 2008. Ces chiffres ne correspondent pas aux maturités obtenues en 2008. chiffres OFS)

Un autre résultat d'EVAMAR II fait aussi remarquer que 54 % des gymnasiens ayant choisi l'option spécifique PPP réalisent des performances insuffisantes à l'examen écrit de mathématiques. L'Office fédéral de la statistique a effectué en 2008-2009, pour la première fois, une enquête sur les options spécifiques choisies par les étudiants des hautes écoles en possession d'une maturité MAR-95. Son résultat confirme les constatations faites précédemment dans les études de Denzler et al. 2007 et Denzler / Wolter 2008 sur la question du rôle des options spécifiques dans la décision de choisir la formation d'enseignant. Les auteurs de ces études constatent que le profil gymnasial (maturité artistique ou PPP) influe fortement sur le choix de devenir enseignant; la probabilité qu'un gymnasien ayant opté pour un profil artistique ou PPP entame des études HEP est plus élevée que pour un autre

profil. Près de la moitié (48 %) des futurs enseignants a suivi un profil de formation artistique ou «sciences humaines» au gymnase; ce sont donc des élèves qui avaient choisi comme option spécifique la musique, les arts visuels ou une discipline des sciences humaines (psychologie, pédagogie)¹⁰.

Si le *Rapport consécutif au Masterplan Hautes écoles pédagogiques*, daté du 13 août 2008, a soulevé la problématique de l'admission à la formation, il a surtout traité de la pratique d'admission appliquée conformément aux conditions formelles requises pour la profession.

2.2.4 Evolution de la demande d'enseignants pour les degrés préscolaire / primaire

La proportion des enseignants de l'école primaire âgés de plus de 50 ans, qui était de 20 % en 1998, passera à 33 % en 2007, et à 35 % en 2010, selon les prévisions de l'OFS¹¹. Cette proportion grandissante dans le corps enseignant de personnes de plus de 50 ans entraîne une augmentation du nombre de départs à la retraite – une augmentation qui se poursuivra au cours des 10 à 15 prochaines années. Si l'on tient compte de l'évolution du nombre d'élèves et de l'harmonisation, survenue au niveau de la politique éducationnelle, de certaines conditions générales dans le domaine du préscolaire et du primaire, on constate qu'il faut s'attendre à une augmentation du nombre de nouveaux enseignants nécessaires dans la profession.

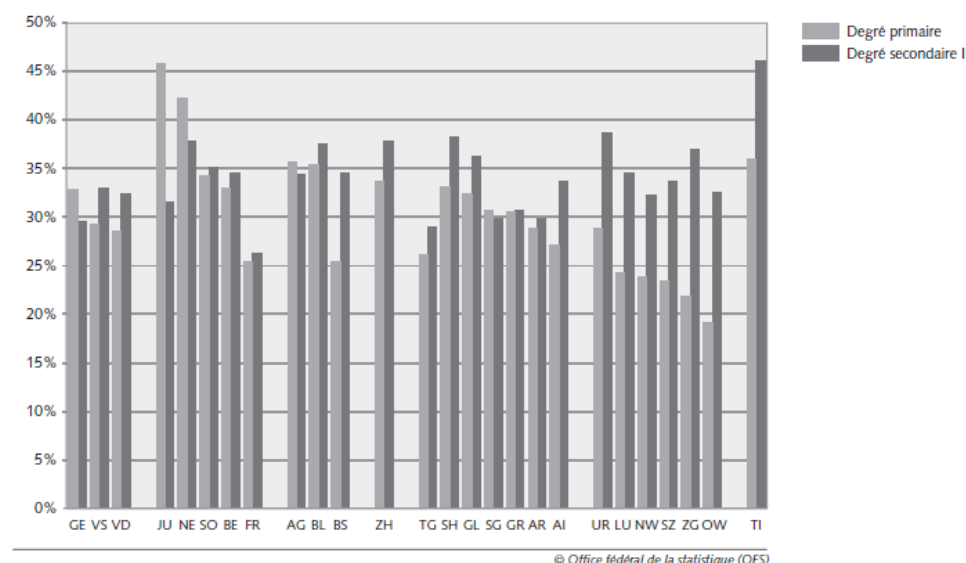
En 2005, sur un total de 72'740 enseignants pour les degrés primaire et secondaire I (40'690 au degré primaire, 32'050 au degré secondaire I), les personnes âgées de 50 ans et plus s'élevaient à près de 12'000 (30 %) et 11'000 (33 %)¹². Aux 22'800 enseignants de l'école obligatoire qui sont âgés de 50 ans ou plus se sont ajoutés, en 2005, quelque 6'300 enseignants du degré secondaire II (formation générale et professionnelle). Mais la part d'enseignants âgés de plus de 50 ans varie considérablement: entre 20 et 45 pour cent, selon le canton¹³. En tout, en 2005, on dénombrait près de 29'000 enseignants de 50 ans ou plus. Cependant, ce chiffre ne fait que servir d'estimation grossière d'un minimum permettant de déterminer le nombre total de départs à la retraite. Outre des départs à la suite d'un changement de fonction ou de profession, on pense que des retraites anticipées (20 % des départs par année entre 59 et 60 ans) feront augmenter le nombre total de départs jusqu'en 2020.

¹⁰ Traduction libre d'un extrait tiré de: «Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule», Stefan Denzler, Stefan C. Wolter. - Zurich : Swiss Leading House Economics of Education, 2008, p. 14.

¹¹ OFS, «Perspectives de la formation, Scénarios 2008–2017 pour l'école obligatoire», Neuchâtel, 2008, p. 10.

¹² OFS (2008), p. 29. Le préscolaire n'a pas été pris en compte dans les chiffres présentés.

¹³ OFS (2009), «Corps enseignant 2006/07: Scolarité obligatoire et degré secondaire II», p. 15.



Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus dans la scolarité obligatoire selon le canton (écoles publiques, 2006/07)¹⁴

Chez les enseignants de la scolarité obligatoire, le taux de rotation était constant ces dernières années, oscillant entre 9 et 10 pour cent, ce qui signifie que près de 7'200 enseignants quittent provisoirement ou définitivement l'enseignement chaque année. Le taux de rotation, qui est actuellement d'environ 10 % pour le degré primaire, risque d'augmenter à 11 % en 2017 et, dans le domaine du secondaire I, de 10,7 % à 11,2 %. Ces départs peuvent d'une part s'expliquer par des raisons familiales, économiques ou liées à la carrière et, d'autre part, résulter du processus normal de départ à la retraite. Avec le vieillissement du corps enseignant, la proportion des cas de retraite parmi les départs annuels augmentera considérablement durant la période considérée. Pour le domaine du primaire, l'OFS a estimé à 1'000 le nombre de départs de personnes âgées de plus de 55 ans pour l'année 2007; pour 2017, il faut s'attendre à 1'435 départs, ce qui correspond à une augmentation de 43 % en 10 ans. Quant au degré secondaire, la proportion d'enseignants de 55 ans qui s'en vont, par rapport au nombre de départs totaux, y est plus élevée. L'OFS a tablé sur 1'000 départs en 2007 et estime à 1'080 le nombre de départs de personnes de plus de 55 ans pour l'année 2017¹⁵.

Prévoyant qu'il y aura, dans un premier temps, une baisse du nombre d'élèves, l'OFS estime que, si l'encadrement ne change pas, les besoins évolueront ainsi pour le degré primaire:

Evolution au degré primaire	Total des départs (rotation)	Dont départs des plus de 55 ans	Entrées nécessaires (y compris retours)
2003*	4'090*	826*	
2004*	4'020*	740*	
2005*	3'825*	855*	3'550*
2007	3'985	1'000	3'500
2008	3'925	1'060	3'400
2010	3'906	1'169	3'500
2012	3'974	1'250	3'750
2017	4'190	1'435	4'350

Evolution constatée (indiquée d'un *) et prévue des départs et entrées nécessaires pour le degré primaire (modèle avec taux d'encadrement constant)¹⁶

¹⁴ OFS (2009).

¹⁵ OFS (2008), p. 29. Les chiffres cités dans le texte se réfèrent au modèle «à demande constante».

¹⁶ OFS (2008), p. 29, T2 et p. 34, G10. Les taux de rotation utilisés pour le calcul des départs se réfèrent, dans la publication de l'OFS, au modèle à demande constante. Ils sont toutefois employés ici pour le modèle à taux d'encadrement constant. Il peut en résulter une légère distorsion des valeurs prévues.

Les chiffres avancés par l'OFS se basent sur des suppositions liées au modèle «encadrement constant». Le modèle table sur un maintien des conditions générales prévalant dans la politique de la formation et donc d'une charge constante par élève et par classe. Par ailleurs, il tient compte de l'évolution prévisible du nombre d'élèves, qui devrait dans un premier temps diminuer au degré primaire jusqu'en 2012 à l'échelle suisse, puis remonter légèrement. L'augmentation des départs à la retraite est jusqu'à présent allée de pair avec une diminution du nombre d'élèves. Or l'augmentation du nombre d'élèves et les départs à la retraite toujours en hausse entraîneront, dès 2010, une forte progression de la demande relative aux entrées dans la profession enseignante. Outre le nombre d'élèves, il se pourrait que certaines mesures relevant de la politique de la formation fassent encore s'accroître le besoin d'enseignants, notamment l'augmentation des exigences et des heures à dispenser dans l'enseignement des langues étrangères, la promotion de l'enseignement intégratif ainsi que la poursuite de l'encouragement des spécialisations chez les enseignants.

Pour le degré secondaire I, l'OFS prévoit que les besoins évolueront de la façon suivante, pour autant que les conditions d'encadrement demeurent les mêmes:

Evolution au degré secondaire I	Total des départs (rotation)	Dont départs des plus de 55 ans	Entrées nécessaires (y compris retours)
2003*	3'320*	855*	
2004*	3'170*	750*	
2005*	3'460*	900*	3'600*
2007	3'365	975	3'000
2008	3'320	990	2'900
2010	3'325	1'067	3'000
2012	3'300	1'100	2'900
2017	3'185	1'080	3'250

*Evolution constatée (indiquée d'un *) et prévue des départs et entrées nécessaires pour le degré secondaire I (modèle avec taux d'encadrement constant)¹⁷*

Etant donné que dans le calcul de la rotation, on compte aussi des départs provisoires et des changements de canton, on peut aussi tabler, du côté des entrées, sur des retours, par exemple une fois que l'enseignant a terminé une autre formation, travaillé dans un autre domaine professionnel ou fait une pause pour se consacrer à sa vie de famille. On peut toutefois partir du principe que ces mouvements sont relativement constants et qu'on ne peut guère les influencer à court terme par des mesures relevant de la politique de la formation. Par conséquent, l'accroissement des besoins d'entrées dans la profession enseignante dû à l'augmentation des départs à la retraite se concentrera sur des premières embauches. Si l'on songe à couvrir ces besoins par des enseignants suisses, on constate que le besoin s'accroît au niveau de la formation.

En 2007, les hautes écoles pédagogiques ont délivré 1'788 titres de formation pour le domaine du préscolaire et le degré primaire¹⁸. Aucune enquête n'est réalisée à l'échelle suisse pour déterminer le nombre d'enseignants diplômés qui entrent dans la profession enseignante et la durée de leur temps d'enseignement.

Avec cette augmentation des besoins en matière de formation, les hautes écoles pédagogiques devront, ces dix prochaines années, former un plus grand nombre d'enseignants qu'aujourd'hui. Cet état de fait doit aussi être pris en compte lorsqu'il est question d'évaluer les variantes proposées dans le présent rapport.

¹⁷ OFS (2008), p. 29, T2 et p. 34, G10. Les taux de rotation utilisés pour le calcul des départs se réfèrent, dans la publication de l'OFS, au modèle à demande constante. Ils sont toutefois employés ici pour le modèle à taux d'encadrement constant. Il peut en résulter une légère distorsion des valeurs prévues.

¹⁸ Office fédéral de la statistique, «Examens dans les hautes écoles pédagogiques: tableaux de base, données détaillées», 2008. Les chiffres ne tiennent pas compte des titres de formation d'enseignants obtenus à l'université.

2.3 Problèmes constatés

L'expertise de la COHEP déjà mentionnée, qui traite de l'harmonisation des catégories de diplômes, identifie les problèmes suivants comme étant suscités par l'hétérogénéité des modèles de formation existants:

- Situation peu claire dans le domaine professionnel
- Problèmes de mobilité:
 - Perméabilité réduite entre les hautes écoles pédagogiques,
 - Problèmes de perméabilité vers un autre type de haute école pour poursuivre des études dans un cursus de master,
 - Perméabilité réduite entre les formations spécifiques à un degré¹⁹.

Même si, du point de vue de la politique de la formation, la perméabilité du système éducatif constitue un principe important²⁰ – pour les cantons, c'est la qualité des diplômes et la question des conséquences sur le domaine professionnel (employabilité) ainsi que la mobilité professionnelle qui priment. Avec les problèmes de recrutement qui se posent, les autorités se contentent dans la pratique d'engager des enseignants pour des domaines dans lesquels ils ne sont pas qualifiés. Les cantons peuvent accorder une autorisation d'enseigner (*Unterrichtsberechtigung*) indépendamment de l'habilitation à enseigner dispensée par les institutions de formation (*Unterrichtsbefähigung*) – une pratique qui ne prend pas en considération les exigences de qualité formulées dans les règlements de reconnaissance et qui entraîne un manque de concordance entre les autorisations d'enseigner (*Unterrichtsberechtigungen*) et les habilitations octroyées par les établissements de formation (*Unterrichtsbefähigungen*).

Les bases juridiques en matière de reconnaissance des diplômes permettent aux hautes écoles, qui se trouvent en situation de concurrence, et aux cantons responsables de profiler leurs formations. L'autonomie dont disposent les cantons pour satisfaire aux exigences minimales fixées dans les règlements de reconnaissance, à laquelle s'ajoutent les différentes traditions régionales et linguistiques, débouche sur une multiplicité de modèles. Il faut de plus tenir compte de la mobilité transfrontalière: les titulaires de diplômes étrangers doivent se mesurer aux exigences minimales suisses; en dépit de cette diversité, la compatibilité avec le système suisse n'est pas exclue à l'heure actuelle.

On attend du diplôme pour les degrés préscolaire / primaire qu'il soit généraliste. Or presque toutes les HEP disent qu'en trois ans la formation complète (toutes les disciplines, années -2/+6 c'est-à-dire les années 1-8) ne peut être achevée et que la qualité attendue de cette formation ne peut être atteinte, et cela encore moins si des exigences supplémentaires sont posées à la formation. Vouloir proposer une habilitation généraliste va donc à l'encontre de l'exigence d'une formation complète, approfondie, assortie d'un objectif de qualité élevé. Avec l'accroissement des exigences, le volume

¹⁹ Cf. Lehmann 2006, p. 5.

²⁰ La convention sur la perméabilité entre les Conférences des recteurs des universités (CRUS), des hautes écoles spécialisées (KFH) et des hautes écoles pédagogiques (COHEP) a permis de régler dans un premier temps la question du passage du bachelor au master. Le problème peut être relativisé dans le sens où c'est d'abord l'orientation sur la pratique, lorsqu'il est question de prestations d'études supplémentaires, qui différencie les études HEP des études universitaires, et les différentes parties des études ne constituent pas un élément prioritaire. Le passage d'une haute école pédagogique à une autre durant les études, dans le sens de la mobilité intérieure, peut aussi être vécu comme un enrichissement du fait des différences existant entre les formations; sur ce point, les hautes écoles doivent en l'occurrence faire preuve de générosité dans leur pratique de décompte.

de la formation se fait trop limité; certaines parties des études diminuent au point de ne plus permettre une formation et un enseignement de qualité suffisante. Se pose alors la question, dans le cadre de la mise en œuvre du concordat HarmoS et du concordat sur la pédagogie spécialisée, de savoir s'il faut s'écarter du profil généraliste au profit d'un profil limité.

La problématique qui se crée peut se définir en deux questions:

- Quelle est l'étendue des qualifications (nombre de disciplines et d'années de scolarité) qu'un cursus de trois ans peut conférer aux futurs enseignantes et enseignants sans nuire à la qualité de la formation?
- Quelle est l'étendue des qualifications (nombre de disciplines et d'années de scolarité) qu'une formation de trois ans doit conférer aux futurs enseignantes et enseignants pour permettre aux instances qui les engagent de les employer de manière efficace (employabilité)?

Il serait envisageable que les enseignants commencent à exercer leur profession en ayant obtenu une base de qualifications limitées à certaines années et disciplines, puis recommencent par la suite à se former pour élargir leurs compétences d'enseignant. On peut aussi imaginer qu'ils soient d'abord engagés comme des généralistes et qu'ils se forment plus tard pour des années, des disciplines ou des fonctions spécifiques. Dans les deux cas, on constate toutefois une difficulté puisque c'est justement durant les premières années de pratique professionnelle que la mise en train nécessaire à cette nouvelle activité peut occasionner une charge de travail déjà très importante, et les enseignants ne peuvent pas suivre en plus des formations supplémentaires pendant cette phase d'entrée dans la profession.

2.4 Mesures et clarifications nécessaires

2.4.1 Harmonisation à l'échelle suisse des catégories de diplômes

Les nouvelles exigences posées à la formation nécessitent que l'on règle un problème de fond: dans le cadre d'une filière d'études bachelor de trois ans, il n'est plus possible, compte tenu des nouvelles exigences qui s'ajoutent aux anciennes, d'acquérir une qualification pour toutes les années (1-8) et l'ensemble des disciplines, sans que la qualité de la formation en pâtisse. Si toutefois l'on veut poursuivre l'harmonisation dans les catégories de diplômes également, il faut procéder à un changement de paradigme au niveau de la réglementation relative à la reconnaissance des diplômes, qui n'a pas prioritairement visé l'objectif de l'uniformisation. La création éventuelle de catégories d'enseignants homogènes limitera probablement la marge de manœuvre accordée aux établissements de formation dans la mise en œuvre des règlements de reconnaissance. Une proposition allant dans ce sens est formulée au point 4.1.

2.4.2 Habilitation étendue a posteriori à des disciplines et années supplémentaires

Indépendamment de la décision prise concernant la catégorisation des diplômes, il s'avère nécessaire de créer des possibilités de compléter le diplôme²¹. Pour l'instant, la CDIP n'a pris aucune décision de principe sur la question. Il s'agit premièrement de parvenir à une réglementation uniforme de l'habilitation étendue a posteriori à une discipline d'enseignement supplémentaire, venant compléter un diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP (extension du diplôme). Et il convient de prévoir une réglementation analogue pour l'obtention a posteriori de qualifications permettant à l'enseignant d'exercer dans d'autres années. Voir la proposition du groupe de travail au point 4.2.

2.4.3 Réglementation de l'engagement d'enseignantes et d'enseignants spécialistes

Du fait que le règlement de reconnaissance pour les degrés préscolaire / primaire prévoit des enseignants généralistes ou du moins formés pour un seul groupe de disciplines, il n'a jusqu'à présent pas été possible de reconnaître à l'échelle suisse des diplômes d'enseignants spécialistes pour les degrés préscolaire / primaire. Il est vrai que certains cantons engagent pour certaines disciplines (dont la musique, le sport, les langues étrangères) des enseignants spécialistes ne disposant pas d'un diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire / primaire qui soit reconnu au niveau suisse. Des formations de ce type sont proposées dans les hautes écoles suisses, mais comme il manque une base légale correspondante, elles ne sont, à l'heure actuelle, pas reconnues à l'échelle suisse (il s'agit par ex. de la rythmique, du sport). Une telle répartition du travail – avec des enseignants spécialistes qui se chargent de l'enseignement de certaines disciplines – signifierait toutefois que le maître ou la maîtresse de classe devrait néanmoins pouvoir intégrer, de manière ponctuelle, des éléments de ces disciplines (éducation au mouvement, chant, activités créatrices, etc.) dans son enseignement. Le groupe de travail a examiné cette question et renonce à proposer au Comité de la CDIP une réglementation à l'échelle suisse de l'engagement d'enseignants spécialistes (voir point 4.3).

2.4.4 Vérification des conditions de reconnaissance

Actuellement, différentes hautes écoles travaillent à réaménager leurs filières de formation car le *Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire* prévoit, dans les dispositions transitoires relatives aux modifications du 28 octobre 2005, à l'art. 20 *Etudes de diplôme correspondant au régime juridique antérieur*, al. 1: «Les hautes écoles peuvent autoriser des étudiantes et étudiants à commencer des études de diplôme en vertu du régime juridique antérieur aux modifications du 28 octobre 2005 au plus tard deux ans après l'entrée en vigueur de ces dernières». Quant à l'art. 22 *Révision des décisions de reconnaissance*, il précise à l'al. 1: «Les filières dont le Comité de la CDIP a reconnu le diplôme selon le régime juridique antérieur ont cinq ans depuis l'entrée en vigueur des modifications du 28 octobre 2005 pour s'adapter aux nouvelles dispositions. Les adaptations effectuées sont à soumettre à la commission de reconnaissance pour vérification». Il faut partir du principe que les adaptations au régime juridique de 2005 (particulièrement les dispositions d'admission et la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne) ont entre-temps été effectuées; elles peuvent être vérifiées dans le cadre d'une procédure aux dimensions correspondantes. Par contre, il est recommandé aux cantons et aux institutions de

²¹ Cf. Stratégie de la COHEP, au point 5.3: «Prévoir la création de conditions cadres communes en matière de formation continue. Celles-ci permettront la mise en œuvre de HarmoS au niveau de la COHEP. Il conviendra de planifier à temps des offres de formation continue correspondantes, destinées aux enseignantes et enseignants [en premier lieu dans le domaine des langues]»; 9.2: «Intégrer la formation continue en pratique professionnelle, dispensée aux enseignantes et enseignants, dans le projet relatif à l'harmonisation des habilitations à enseigner».

formation de renoncer à procéder à des adaptations majeures des programmes en vue de l'habilitation à enseigner tant que les résultats du projet sur la catégorisation des diplômes ne sont pas connus.

3. Variantes concernant la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

3.1 Compétences des enseignantes et enseignants

Le groupe de travail qui a développé deux variantes part dans ce qui suit du principe que les diplômes d'enseignement sont associés à un nombre limité de disciplines et/ou d'années de scolarité. Tel est du reste déjà le cas aujourd'hui dans la formation des enseignants: pratiquement aucune filière ne confère une habilitation globale couvrant toutes les disciplines et toutes les années préscolaires / primaires. Il est généralement admis que le cursus du bachelor, avec sa durée de trois ans, n'y suffit plus, notamment du fait des réformes prévues. En aménageant la possibilité de laisser de côté quelques modules, on permettra de décharger cette filière et de libérer assez de temps pour dispenser une formation suffisamment solide.

On pourrait comprendre, à tort, la création d'options portant sur un nombre limité de disciplines et d'années de scolarité comme une réduction du travail de l'enseignant à la transmission de contenus disciplinaires, puisque les compétences pédagogiques générales des enseignants ne sont pas citées expressément dans la présentation des variantes. Le groupe de travail est toutefois conscient que, dans la profession enseignante, les compétences générales et les tâches transversales citées au point 2.2²² sont indissociablement liées à la transmission du contenu des différentes disciplines. Le fait d'enseigner est tributaire d'objets et / ou de disciplines²³. A cela viennent s'ajouter des exigences sortant du cadre de l'enseignement proprement dit, comme celle de participer à l'organisation de l'établissement scolaire. Le groupe de travail tient naturellement pour acquis que la formation confère dans tous les cas lesdites compétences pédagogiques et transversales, une grande part du contenu des études étant ainsi prédéterminée. Quant aux modules servant à conférer les qualifications requises pour certaines disciplines ou certains niveaux d'enseignement, il s'agit de la portion restante des études qui peut varier.

Les solutions proposées varient essentiellement sous l'angle des années de scolarité et des disciplines / domaines disciplinaires. Cela présuppose d'isoler les éléments scientifiques, didactiques (propres à la discipline ou aux années de scolarité) et pratiques qui y correspondent, de les définir comme des options et de pouvoir en abandonner certains en fonction de la variante retenue sans toucher pour autant aux compétences générales et transversales.

La limitation de l'éventail disciplinaire implique qu'il faudra engager plus d'une personne enseignante pour s'occuper d'une classe. Aujourd'hui déjà, dans beaucoup de cantons, le volume horaire total d'une classe peut être jusqu'à 15 % supérieur à un poste complet d'enseignant. Fréquemment, l'engagement de plus d'un enseignant par classe représente par conséquent le cas normal²⁴.

²² par ex. intégration / pédagogie spécialisée, collaboration avec les professionnels de la pédagogie spécialisée, éducation au mouvement, éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté, TIC.

²³ Dans ce contexte, la conception de la KMK qui s'exprime dans les deux nouveaux actes normatifs suivants est révélatrice: «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» (2004) et «Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung» (2008).

²⁴ A l'heure actuelle, dans une classe primaire du canton de Zurich par ex., le temps d'enseignement correspond à un taux d'occupation de 115 %. Cela signifie que les élèves ont en tout cas plus d'un enseignant.

3.2 Décisions préalables et bases de travail

En vue du présent rapport, le groupe de travail a élaboré deux variantes concernant la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. Il les présente et les évalue ci-après. Etant donné les différents domaines disciplinaires et niveaux d'enseignement proposés dans les deux variantes, on peut opérer un choix entre trois profils resp. deux types de diplômes dont l'un est assorti de deux profils.

Le groupe de travail est parti du principe que la qualification pour enseigner doit correspondre de manière optimale à l'autorisation d'enseigner. Il faut que les catégories de diplômes indiquent, de façon transparente, ce qu'un enseignant ou une enseignante est capable d'enseigner.

Lors de l'élaboration des variantes, il a fallu, avant chaque décision, se demander: Quels sont les buts à atteindre avec les différentes options? Une combinaison de disciplines donnée doit-elle permettre de soutenir plus particulièrement certains domaines disciplinaires (souligner par ex. l'importance des langues étrangères ou des disciplines artistiques en les intégrant dans le domaine des disciplines noyau)? Convient-il de mettre en place des dispositifs pour motiver certains groupes d'étudiants (par ex.: envisager des combinaisons de disciplines pour des étudiants qui ne sont pas attirés par les langues étrangères; encourager les hommes à suivre une formation d'enseignants; soutenir des modèles de travail à temps partiel, ce qui conduit à la féminisation de la profession enseignante)? Il n'est pas toujours possible de résoudre les conflits d'intérêts engendrés par de telles décisions.

En relation avec les deux variantes, le groupe de travail a mené des discussions approfondies sur d'autres choix qui pouvaient éventuellement entrer en considération. Il a finalement décidé de ne pas prévoir, en plus des deux variantes proposées dont chacune contient trois options différentes, d'autres possibilités de choix au niveau des types de diplômes et des profils. Et cela pour deux raisons: proposer des options supplémentaires irait à l'encontre de l'objectif du projet qui, dans la perspective de l'employabilité des enseignants, consiste à atteindre une plus grande homogénéité au niveau de l'éventail des disciplines et du nombre d'années de scolarité. La tâche principale est de limiter le nombre actuellement important de possibilités de mise en œuvre. Sinon, les autorités d'engagement seraient à nouveau confrontées à plusieurs diplômes ou à des diplômes différents ou à des profils individuels. On en reste à la constatation suivante: une bonne employabilité est liée à une certaine limitation des choix; l'élargissement des options par contre conduit à de nouvelles limitations au niveau de l'employabilité ou à la nécessité de consentir des compromis lors de l'engagement, compromis qui ne vont pas dans le sens de la qualité (l'autorisation d'enseigner ne correspond pas à la qualification). Dans son rapport, le groupe de travail présente toutefois ses réflexions concernant une option proposant, pour la partie qui peut être définie librement, un choix de deux disciplines parmi quatre, au lieu de profils fixes. A l'heure actuelle, quelques institutions de formation offrent déjà à leurs étudiantes et étudiants une telle possibilité de choix. Les expériences sont positives aussi bien en ce qui concerne la motivation des étudiantes et étudiants qu'en ce qui concerne la qualité des qualifications qui leur sont transmises et de l'assez bonne répartition de leur intérêt pour les disciplines qui peuvent être choisies.

Les présentations des variantes contiennent également des estimations du volume minimal possible des différentes parties de la formation ainsi que des énoncés sur le taux de recouvrement du programme scolaire. Pour calculer le taux de recouvrement de l'horaire scolaire, le groupe de travail a pris comme point de départ le document établi pour la consultation des «Grundlagen für den Lehrplan 21»²⁵ et des chiffres confidentiels ayant trait au projet PER (plan d'études romand). Dans ce contexte, il s'agit de tenir compte du fait suivant: tant les documents concernant le «Lehrplan 21» que ceux concernant le plan d'études romand prévoient que les cantons pourront définir eux-mêmes 15 % de

²⁵ Projet de plan d'études alémanique intitulé «Grundlagen für den Lehrplan 21», rapport pour la consultation (28 janvier - 31 mai 2009) du secrétariat des régions alémaniques de la CDIP, fig. 13.

l'horaire scolaire. Il n'est toutefois pas possible de comparer les chiffres de la Suisse alémanique et ceux de la Suisse romande. En effet, les chiffres de la Suisse alémanique se rapportent au 85 % du plan d'études alors que les chiffres de Suisse romande concernent le 100 %. Pour ce qui touche le domaine des disciplines noyau, on constate des écarts, notamment pour la langue première, écarts dont la pondération est nettement plus élevée en Suisse romande.

Hypothèses de planification du «Lehrplan 21»: domaines disciplinaires	1 ^{er} cycle 1-4, en %	2 ^e cycle 5-8, en %
Allemand	23	17
Première langue étrangère		9
Deuxième langue étrangère		5
Mathématiques	19	17
Sciences de l'Homme, de la nature et de la Société	23	20
Activités créatrices	15	14
Musique	8	7
Sport et mouvement	12	10

Hypothèses de planification du Plan d'études romand (PER): domaines disciplinaires		1 ^{er} cycle 1-4, en %		2 ^e cycle 5-8, en %	
Langues	Français	31	[39]	23	[29]
Langues étrangères	Première langue étrangère			8	[10]
	Deuxième langue étrangère				
Mathématiques / sciences de la nature	Mathématiques	13	[16]	15	[19]
	Sciences de la nature	4	[5]	6	[8]
	Sciences de l'Homme et de la Société	3	[4]	5	[6]
Arts	Activités créatrices	15	[19]	11	[14]
	Musique				
	Corps et mouvement	12	[15]	10	[12]
Total		78	[98]	78	[98]

NB: Les chiffres entre parenthèses ont été estimés par rapport à un horaire scolaire de 100 %

Avant d'élaborer les deux variantes, le groupe de travail a dû répondre aux questions suivantes:

- Quelle est l'étendue du domaine noyau? Qu'est-ce qui en fait partie?
- En outre, quels sont les choix possibles?

S'il existe différents types de diplôme, il faut, en vue d'assurer la qualité de l'enseignement, poser comme exigence que la personne enseignante ne soit en principe employée que pour les domaines disciplinaires et les années pour lesquelles elle a obtenu les qualifications nécessaires. Décider s'il s'agit d'un type de diplôme spécifique ou bien d'une option/d'un profil au sein du même type de diplôme revêt donc une certaine importance pour l'engagement de l'enseignant ou de l'enseignante.

3.3 Critères appliqués à l'évaluation des deux variantes

Les variantes proposées présentent différents avantages et inconvénients selon l'angle sous lequel on les examine. Pour que le lecteur puisse se forger sa propre opinion, le groupe de travail se doit donc d'explicitier les arguments pour et contre chacune d'entre elles. Voici les critères qu'il a appliqués:

- Qualité de la formation pédagogique et disciplinaire*
- Employabilité par rapport aux années de scolarité et au nombre de disciplines*
- Prise en compte des projets en cours (notamment HarmoS, concordat sur la pédagogie spécialisée)*
- Coûts (coûts de la formation, coûts salariaux)*
- Mobilité (professionnelle et académique)*
- Attrait des filières d'études: L'attrait résulte notamment de la possibilité de se réorienter vers une formation conduisant à un autre niveau d'enseignement. Cela présuppose à nouveau des conditions d'accès uniformes*
- Comparaison internationale*

Etant donné les problèmes de recrutement que connaît le degré secondaire I, plus précisément dans le domaine des sciences naturelles, le groupe de travail a consacré une attention toute particulière à la possibilité d'accomplir, à la suite d'un diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire / primaire, des études pour pouvoir enseigner dans le degré secondaire I sans avoir à refaire un cursus pour ainsi dire complet. Aujourd'hui, les deux filières diffèrent tellement qu'il est très lourd d'entreprendre un second cursus. Cela est déjà très marqué en Suisse romande où le modèle consécutif (études scientifiques suivies d'une formation d'enseignant secondaire) est plus répandu qu'en Suisse alémanique. Certaines parties de la première formation peuvent certes être considérées comme acquises dans la seconde, mais, vu le caractère généraliste de la formation à l'enseignement préscolaire / primaire, un master séparé ne suffit pas pour atteindre les objectifs de formation stipulés dans le règlement de reconnaissance du diplôme d'enseignement secondaire. Il faudra aussi examiner si les variantes présentées ci-après permettent d'accéder à la formation d'enseignant secondaire.

3.4 Solutions préconisées par la Conférence des recteurs

Partant d'une expertise mandatée par ses soins, la COHEP a déjà élaboré des solutions et émis des recommandations visant à une harmonisation des habilitations à enseigner²⁶:

- *Il faut renoncer aux filières d'études habilitant uniquement à enseigner à l'école enfantine.*
- *A moyen terme, il convient de mettre en place des filières de master pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire.*
- *Tant que la formation des enseignants préscolaires et primaires ne débouche que sur un diplôme de bachelor, il faut limiter les possibilités en matière d'habilitations à enseigner et en exclure les degrés -2/+6 et/ou la possibilité d'enseigner toutes les disciplines.*
- *En Suisse, il faut autoriser les profils suivants:*
 - > *Le modèle -2/+2 et +3/+6 (avec une limitation facultative du nombre de disciplines pour le degré +3/+6)*
 - > *Le modèle -2/+6 avec une limitation obligatoire du nombre de disciplines.*

Les variantes décrites ci-dessous, qui résultent d'un long processus de réflexion et de concertation au sein du groupe de travail, constituent, à quelques différences près, la concrétisation des propositions de la COHEP pour mettre en place deux profils principaux.

²⁶ Recommandations de la CSHEP concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner, Berne 2007.

3.5 Variante 1: Diplôme pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires et diplôme pour les quatre dernières années primaires avec deux groupes de disciplines au choix

Description: La variante 1 permet aux étudiantes et étudiants, dès le début de leur formation, d'opter soit pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires (1-4), soit pour les quatre dernières années primaires (= disciplines noyau + choix de l'option deuxième langue étrangère et sport ou de l'option musique et activités créatrices).

Variante 1

Diplôme de généraliste pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires²⁷ (1-4, anciennement -2/+2)

avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale

Diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) avec deux groupes de disciplines au choix:

avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale

Formation relative aux disciplines:

Disciplines noyau

- langue première
- première langue étrangère
- mathématiques
- sciences humaines / naturelles

Choix entre deux groupes de disciplines:

+ deuxième langue étrangère et sport
pour les quatre dernières années primaires (5-8)

+ musique et activités créatrices (sur textiles, techniques, artistiques)
pour les quatre dernières années primaires (5-8)

Option supplémentaire «choix de deux disciplines parmi quatre» (deuxième langue étrangère, sport, musique et activités créatrices)

Pour les deux diplômes (école enfantine / deux premières années primaires et quatre dernières années primaires) une grande partie de la formation prévue est commune. Les options ne représentent qu'une petite partie du volume de la formation²⁸. Les sciences de l'éducation et la formation pratique font évidemment partie intégrante des études pour tous les niveaux d'enseignement et correspondent au volume exigé par le règlement de reconnaissance. L'idée est que la formation relative aux disciplines est essentiellement de type didactique et que la formation scientifique ne joue un rôle que pour une partie des disciplines.

²⁷ Ce niveau regroupe l'école enfantine et les premières années de l'école primaire; il correspond au cycle primaire 1 de la Convention scolaire romande du 21 juin 2007.

²⁸ A l'heure actuelle déjà, les hautes écoles pédagogiques se basent sur le chiffre de 10 crédits ECTS par discipline. Cela correspond à un peu plus de 10% resp. 20 crédits ECTS pour les options.

Variante 1

Diplôme école enfantine / deux premières années primaires

Contenus	Formation	Volume de la formation	Qualification pour enseigner	Part du temps d'ens. ²⁹
Sciences de l'éducation et formation pratique ³⁰	Sciences de l'éducation (y compris pédagogie spécialisée, intégration, pédagogie interculturelle, évaluation et différenciation, recherche)	min. 48 ETCS	Qualification complète pour enseigner à l'école enfantine et dans les deux premières années primaires (1-4)	100 %
	Formation pratique	36-54 ECTS		
Tous les domaines disciplinaires	Tous les domaines disciplinaires 1-4	min. 70 ECTS		
	Part libre	min. 13-31 ECTS ³¹		

Diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) avec deux profils complémentaires

Contenus / Domaines disciplinaires	Formation	Volume	Qualification pour enseigner	Part du temps d'ens.
Sciences de l'éducation et formation pratique	Sciences de l'éducation (y compris pédagogie spécialisée, intégration, pédagogie interculturelle, évaluation et différenciation, recherche)	min. 48 ETCS	Qualification générale pour les quatre dernières années primaires (5-8)	
	Formation pratique	36-54 ECTS		
Disciplines noyau pour les quatre dernières années primaires (5-8)- - première langue étrangère - mathématiques - sciences naturelles / humaines	Identique pour tous les étudiants visant les quatre dernières années primaires	min. 50 ECTS	Qualification pour les quatre dernières années primaires (5-8)	63 %
	Part libre	min. 23 ECTS		

Profil Langues étrangères et sport (en plus du tronc commun)

- Deuxième langue étrangère - Sport	Option	min. 20 ECTS	Qualification pour les quatre dernières années primaires (5-8)	15 % (total 78 %)
--	--------	--------------	--	----------------------

Profil Disciplines artistiques (en plus du tronc commun)

- Activités créatrices - Musique	Option	min. 20 ECTS	Qualification pour les quatre dernières années primaires 5-8	21 % (total 84 %)
-------------------------------------	--------	--------------	--	----------------------

A propos de la colonne « Volume de la formation » il faut retenir que les 36-54 crédits ECTS concernant la formation pratique sont prévus dans le règlement de reconnaissance actuellement en vigueur. Dans l'optique d'un examen de plausibilité, les autres indications pour le volume minimal des différentes parties de la formation sont

²⁹ Tous les pourcentages ont été établis d'après les chiffres du « Lehrplan 21 » (document mis en consultation) et du Plan d'études romand.

³⁰ Comme cela est défini dans le règlement de reconnaissance. Art. 3, al. 6: « Les études comprennent en particulier les domaines des sciences de l'éducation (y compris des aspects de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie interculturelle), des didactiques propres au(x) degré(s) concerné(s) et des didactiques des disciplines, de la formation dans les disciplines d'enseignement et de la formation pratique. » Voir aussi art. 4, al. 2: « 36 à 54 crédits correspondent à la formation pratique. »

³¹ En se basant sur la formation pratique minimale, soit 36 crédits ECTS.

censées montrer que le modèle peut être réalisé. Il ne s'agit en aucun cas d'objectifs pour un cursus uniforme. Les chiffres correspondent en grande partie aux volumes de formation définis dans le cadre de l'étude de la COHEP mentionnée plus haut (Lehmann 2006).

Comme mentionné auparavant, trois choix sont possibles, à savoir:

- Diplôme pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires (1-4)
- Diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8)
 - o disciplines noyau plus l'option deuxième langue étrangère et sport
 - o disciplines noyau plus l'option musique et activités créatrices

En ce qui concerne l'école enfantine et les deux premières années primaires, les enseignants sont qualifiés pour enseigner toutes les disciplines (100 % de l'horaire). Au niveau des quatre dernières années primaires (5 à 8), ils sont qualifiés pour enseigner les disciplines noyau et, en plus, soit une deuxième langue étrangère et le sport, soit la musique et les activités créatrices. Dans les quatre dernières années primaires (5-8), les disciplines noyau (langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences naturelles / humaines) couvrent 63 % de l'enseignement, ce qui permet une large employabilité des enseignants. Le profil deuxième langue étrangère et sport couvre env. 15 % de l'horaire (total: 78 %) et le profil musique et activités créatrices env. 21 % (total: 78 %).

Le groupe de travail a également conçu une option supplémentaire concernant le diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) qui consiste en un choix individuel de deux parmi quatre disciplines (première langue étrangère, sport, musique, activités créatrices).

Evaluation:

- a. *Critère de la qualité:* La possibilité offerte aux étudiantes et étudiants de choisir le niveau d'enseignement ou les disciplines en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes permet d'escompter une augmentation de la qualité de la formation par rapport à un diplôme de généraliste, d'autant plus qu'un volume d'études un peu plus grand sera mis à disposition pour les différentes parties de la formation. Cependant, le fait que les combinaisons de disciplines soient fixes peut amener les étudiantes et étudiants à souhaiter échanger l'une des deux disciplines contre une autre. Quant au diplôme pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires, il permet d'accéder à la pédagogie de l'école enfantine d'aujourd'hui; les exigences particulières que posent les années 1-4 sont donc prises en compte.
- b. *Critère de l'employabilité:* L'existence de deux diplômes, dont un comprend deux groupes fixes de disciplines, exige une certaine coordination de la part des directions des établissements scolaires. Au niveau école enfantine / années 1 et 2 du primaire, les enseignants sont qualifiés pour enseigner l'ensemble des disciplines. Les élèves de l'école enfantine et des deux premières années primaires peuvent recevoir l'enseignement d'une seule personne. En ce qui concerne le deuxième cycle, on part du principe de l'enseignement en duo. Vu les profils complémentaires, au moins deux personnes enseignent aux élèves à partir de la 3^e année primaire (année 5). Le large tronc de qualifications communes pour les disciplines noyau donne aux directions des établissements scolaires une marge de manœuvre pour organiser les quatre dernières années (5-8). En revanche, il n'est pas possible de piloter les formations d'après les besoins effectifs. Un manque au niveau de l'un ou l'autre des diplômes/profils ne peut pas être compensé facilement. Il est difficile d'évaluer si le choix des étudiantes et étudiants correspondra, en moyenne, aux besoins. En cas de manque de personnel pour la deuxième langue étrangère et le sport ou pour la musique et les activités créatrices, on pourra faire appel, à titre provisoire, à des enseignants spécialistes.

La différenciation par niveau proposée pour le diplôme ne sera pas tout à fait compatible avec le système scolaire actuel de certains cantons. Lors de l'engagement d'enseignants pour l'école

enfantine /les deux premières années primaires, il y aura sans doute des différences cantonales en ce qui concerne la jonction entre la 2^e et la 3^e année primaires (4 et 5). Dans ces cas-là, il faudra envisager d'engager également pour la 3^e année primaire (5) des enseignants qualifiés pour l'école enfantine et les deux premières années primaires et d'engager pour la 2^e année primaire (4) des enseignants qualifiés pour les quatre dernières années primaires (5 à 8). Il y aurait donc un chevauchement.

- c. *Critères des réformes HarmoS et pédagogie spécialisée:* Les particularités pédagogiques de l'école enfantine et des deux premières années primaires peuvent être prises en compte de façon adéquate dans la formation.
- d. *Critères des coûts:* A l'heure actuelle, il n'est pas possible d'évaluer de façon définitive si, et dans quelle mesure, les coûts de la formation augmenteront. Le groupe de travail estime que la mise en œuvre de cette variante n'entraînera pratiquement pas de coûts supplémentaires. Pour les institutions de formation, la variante engendrera certes des charges supplémentaires au niveau de l'organisation, mais, grâce à l'important tronc commun formé par les disciplines noyau, elles seront supportables. A l'inverse, il pourrait y avoir certaines synergies si la formation destinée à l'enseignement à l'école enfantine est liée à celle destinée au degré primaire. Les hautes écoles pédagogiques de taille modeste devront s'attendre à des coûts plutôt plus élevés étant donné qu'elles accueillent relativement peu d'étudiantes et étudiants. Les représentants des hautes écoles pédagogiques pensent qu'à compter de 60 étudiants par volée, il ne devrait pas y avoir de coûts supplémentaires. Pour ce qui touche les coûts salariaux du personnel enseignant, l'égalité des maîtres et maîtresses de l'école enfantine avec les enseignants primaires n'aura sans doute que des répercussions peu importantes.
- e. *Critère de la mobilité (professionnelle et académique):* Le contenu de la formation étant dans une large proportion identique, il devrait être possible d'acquérir après coup le diplôme correspondant à l'autre niveau d'enseignement (5-8 ou 1-4) moyennant un complément d'études requérant un investissement modéré. Pour le niveau 5 à 8, un complément d'études permettrait d'obtenir a posteriori les qualifications requises pour enseigner d'autres disciplines. En revanche, pour l'acquisition ultérieure d'un diplôme d'enseignement secondaire I conforme au règlement correspondant, on devra compter, à l'avenir également, avec une formation de plus de deux ans (avec toutefois une prise en compte des acquis pour l'accès au bachelors, à faire suivre d'un master). En effet, l'accentuation des études disciplinaires pour les degrés préscolaire et primaire est différente de celle des études disciplinaires pour le degré secondaire I. En ce qui concerne les formations consécutives pour le degré secondaire I que l'on trouve avant tout en Suisse romande, le parcours du diplôme d'enseignement primaire jusqu'au diplôme d'enseignement secondaire est déjà plus long aujourd'hui. Les enseignants du niveau école enfantine / deux premières années primaires (1-4) peuvent s'attendre à une meilleure mobilité académique au moins vers les sciences de l'éducation et les professions de la pédagogie spécialisée, et ceux des années 5-8 (quatre dernières années primaires) vers le diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I.
- f. *Critère de l'attrait des études:* L'attrait des études se trouve augmenté par l'introduction d'une certaine liberté de choix et de spécialisation. De nettes affinités pour certaines disciplines se manifestent souvent avant la maturité, de même que des préférences quant aux niveaux auxquels on aimerait enseigner. Des étudiantes et étudiants qui ont de l'intérêt et des aptitudes pour les langues peuvent suivre une formation pour enseigner deux langues étrangères. Le fait d'insérer la première langue étrangère dans le domaine des disciplines noyau souligne les efforts entrepris au niveau de la politique éducationnelle et culturelle pour encourager le plurilinguisme. Cela pourrait toutefois inciter des bacheliers et bacheliers qui maîtrisent mal les langues étrangères à ne pas entamer une formation d'enseignante ou enseignant. Les hautes écoles pédagogiques relatent que certains étudiants et étudiantes ne se sentent pas à la hauteur en ce qui a trait aux langues étrangères. A la lumière de la situation actuelle, on peut partir du principe que

ce sont surtout les femmes qui s'intéresseront au diplôme école enfantine / deux premières années primaires. Les étudiantes et étudiants pourraient aussi scinder les couples fixes de disciplines et choisir les disciplines selon leurs affinités. Le libre choix de deux parmi quatre disciplines (deuxième langue étrangère, sport, musique, activités créatrices) permettrait de répondre à ce besoin et d'avoir des étudiantes et étudiants plus motivés (voir à ce sujet l'option supplémentaire avec le choix de deux disciplines entre quatre).

- g. *Critère de la comparaison internationale:* Les grandes différences des systèmes éducatifs au niveau national et aussi en partie au niveau régional rendent les comparaisons ardues. Les conclusions que l'on peut tirer d'un système éducatif sont difficilement transposables dans un autre système et dans ses traditions historiques et son environnement culturel. Une comparaison avec la formation des enseignants de quelques pays de référence européens permet tout de même de constater un certain nombre d'analogies et de différences.³² Aujourd'hui, la formation des enseignants primaires se déroule la plupart du temps au niveau tertiaire. Malgré tout, il existe de grandes différences en ce qui concerne la durée de la formation et l'éventail des qualifications des futurs enseignants du degré primaire. C'est la réglementation belge qui est la plus proche de celle de la Suisse (formation de 3 ans dans une haute école, habilitation de généraliste pour le degré primaire et diplôme spécifique pour l'école enfantine). La réglementation actuelle en Suisse ressemble également à celle qui est en vigueur en Autriche: qualification d'enseignant ou enseignante généraliste, soit 180 crédits ECTS. Par contre, la formation autrichienne pour l'enseignement à l'école enfantine se situe encore au niveau secondaire II.

Une formation plus longue axée sur un enseignement de généraliste pour le degré primaire est la règle notamment en Grande-Bretagne et en Finlande. La formation britannique est clôturée par un «Bachelor of Education», mais, vu que les stages ne font pas partie des études de bachelior, la formation complète pour obtenir l'habilitation à enseigner («Qualified Teacher Status») dure quatre ans. En Finlande, la formation, y compris la formation pratique, dure généralement cinq ans et débouche sur un diplôme de généraliste permettant d'enseigner de la 1^{re} à 6^e primaires (3 à 8). Bien que ces enseignants soient aussi autorisés à enseigner au degré pré-scolaire, il existe, en Finlande, un diplôme spécifique pour l'école enfantine. En ce qui concerne les degrés scolaires supérieurs, les futurs enseignants se forment dans une ou deux disciplines, ce qui est semblable à la formation suisse pour le secondaire I.

L'examen des systèmes de formation permet de constater que, dans bien des cas, on ne vise pas la formation de généralistes, mais d'enseignants pour des groupes de disciplines ou pour des spécialisations disciplinaires. Des spécialisations plus ou moins marquées sont la règle générale en Allemagne, en France, en Italie et en Suède. Les deux variantes décrites dans le rapport permettent de faire un certain rapprochement avec le modèle suédois. Ce modèle prévoit un approfondissement de la langue première ainsi qu'un choix supplémentaire entre une combinaison de disciplines du domaine sciences humaines ou du domaine mathématiques / sciences naturelles. Pour les années 3 à 9 (1^{re} à 7^e primaires), la formation dure 3,5 ans, pour les années 4 à 9 en règle générale 4,5 ans. En Suède, il existe également un diplôme pour l'école enfantine.

³² Les pays suivants ont été pris en considération: Allemagne, Autriche, Belgique, Finlande, France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas et Suède. Informations basées sur Hans Döbert/Wolfgang Hörner/Botho von Kopp/Wolfgang Mitter (éd.), «Die Schulsysteme Europas», Hohengehren 2002, ainsi que sur la documentation du Service juridique du Secrétariat général de la CDIP.

Evaluation de l'option supplémentaire Disciplines noyau et choix individuel pour les années 5 à 8 («choix de deux disciplines parmi quatre»):

Plusieurs hautes écoles pédagogiques proposent déjà cette *option supplémentaire*. Elle est considérée comme une formation attrayante pour les étudiantes et étudiants et donnant d'excellents résultats. La plus grande liberté dans le choix des disciplines selon les affinités personnelles permet d'augmenter la motivation et l'identification des étudiantes et étudiants avec une discipline et, par là, la qualité de l'enseignement. En outre, la variété des combinaisons possibles n'est pas limitée par une décision préalable des responsables de la politique éducationnelle. Dans le cadre de la formation de base, on peut par exemple choisir le sport et la musique, ce qui permet ensuite de combiner les deux disciplines dans le domaine de la danse. Dans les hautes écoles pédagogiques qui prévoient déjà une telle liberté de choix, les six combinaisons sont choisies dans des proportions qui diffèrent. Néanmoins, la répartition des disciplines paraît assez équilibrée. Le taux de recouvrement de l'horaire varie entre 13 % (deuxième langue étrangère et musique) et 24 % (sport et activités créatrices). Ainsi, les autorités d'engagement seraient confrontées à des combinaisons individuelles de disciplines dans le domaine du libre choix, à la place de deux groupes fixes et complémentaires de disciplines. Dans quatre disciplines, les qualifications des enseignants reposeraient sur un choix individuel; les qualifications manquantes devraient être compensées par celles d'autres enseignants.

3.6 Variante 2: diplôme avec trois profils (école enfantine / deux premières années primaires et, pour les quatre dernières années primaires, choix entre deux groupes de disciplines)

Description: Contrairement à la variante 1, la variante 2 prévoit un seul type de diplôme, mais assorti de trois profils. Les étudiantes et étudiants sont habilités à enseigner les disciplines noyau dans les classes de l'école enfantine jusqu'à la dernière année primaire (1-8). Suivant leurs affinités et leurs aptitudes, ils choisissent en outre soit le profil école enfantine / deux premières années primaires, soit l'une des deux combinaisons disciplinaires pour les quatre dernières années primaires (5-8). En définissant trois profils, on accepte expressément que les enseignants ne soient pas tous qualifiés pour l'ensemble des classes et disciplines. En ce qui concerne les domaines noyau (langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences humaines / naturelles) par contre, les diplômées et diplômés ont les mêmes qualifications.

Un diplôme assorti de trois profils et présentant un large chevauchement pour ce qui touche les disciplines noyau facilitent grandement l'employabilité et la mobilité professionnelle. De même, un seul type de diplôme permet de préserver le profil pédagogique uniforme des degrés préscolaire et primaire. Une personne qui aura suivi la formation «disciplines noyau plus musique et activités créatrices pour les années 5 à 8» pourra par exemple enseigner les mathématiques ou la langue première dans les quatre premières années de scolarité. En effet, elle est qualifiée pour enseigner les disciplines noyau à toutes les classes. Cela vaut également pour un enseignant ou une enseignante qui a choisi le profil «école enfantine / deux premières années primaires» et souhaite enseigner les mathématiques dans les quatre dernières années primaires (5-8). De même, un enseignant ou une enseignante avec ce profil serait plus apte à assumer une maîtrise de classe pour l'école enfantine et les deux premières années primaires (1-4).

Variante 2

Un diplôme avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale et formation relative aux disciplines:	Choix entre un profil et l'un des deux groupes de disciplines pour les quatre dernières années primaires (5-8): + profil pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires (1-4) (ensemble des disciplines de ce niveau)
Disciplines noyau (habilitation de tous les étudiants pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8))	+ deuxième langue étrangère et sport pour les quatre dernières années primaires (5-8)
• langue première • première langue étrangère • mathématiques • sciences humaines / naturelles	+ musique et activités créatrices (sur textiles, techniques, artistiques) pour les quatre dernières années primaires (5-8)

Option supplémentaire
«choix de deux disciplines parmi quatre» (deuxième langue étrangère, sport, musique et activités créatrices)

Les sciences de l'éducation et la formation pratique font évidemment partie intégrante des études pour tous les niveaux d'enseignement et correspondent au volume exigé par le règlement de reconnaissance. L'idée est que la formation relative aux disciplines est essentiellement de type didactique et que la formation scientifique n'a pas la même importance pour toutes les disciplines. Tous les étudiants et étudiantes acquièrent les qualifications nécessaires pour enseigner la langue première, les mathématiques, la première langue étrangère, les sciences humaines / naturelles dans toutes les classes (1-8). Les détenteurs du diplôme variante 2 peuvent donc enseigner quatre disciplines noyau dans toutes les classes (1-8), ce qui correspond à env. 65 % du temps d'enseignement dans les cantons du «Lehrplan 21»³³ et à env. 64–72 % en Suisse romande³⁴. En outre, les étudiantes et étudiants choisissent l'un des trois profils qui correspondent aux taux de recouvrement suivants:

- école enfantine / deux premières années primaires: formation de généraliste pour les années 1 à 4 (100 %)
- groupe disciplinaire deuxième langue étrangère et sport pour les quatre dernières années primaires (5-8): +15 % du «Lehrplan 21»
- groupe disciplinaire musique et activités créatrices pour les quatre dernières années primaires (5-8): +21 % du «Lehrplan 21»

Outre les trois options, la formation porte sur un tronc commun qui équivaut à env. 75 % du volume de celle-ci. Des estimations permettent d'arriver à la conclusion qu'il sera possible, en plus du domaine du libre choix, de mettre des accents supplémentaires sur la formation pratique, les sciences de l'éducation ou la didactique des disciplines.

Cette variante part du principe qu'en raison du large tronc commun de disciplines noyau pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8), il sera relativement facile d'acquérir, dans le cadre

³³ selon les «Grundlagen für den Lehrplan 21», rapport pour la consultation (28 janvier - 31 mai 2009, secrétariat des régions alémaniques de la CDIP, fig. 13.

³⁴ Les indications concernant la Suisse romande se réfèrent aux chiffres du projet PER (plan d'études romand).

d'études complémentaires, les qualifications nécessaires pour enseigner des disciplines supplémentaires ou travailler dans l'autre niveau (1-4 ou 5-8). Après la fin des études, une formation en cours d'emploi devrait permettre de compléter son profil. Par la suite, il serait possible d'obtenir un diplôme pour le degré secondaire I sur la base d'un diplôme pour les quatre dernières années primaires. Etant donné les différences existant entre les deux diplômes, cette formation durerait, à l'avenir également, plus de deux ans (avec toutefois une prise en compte des acquis pour l'accès aux études de bachelor, à faire suivre d'un master).

Variante 2

Contenus / domaines disciplinaires	Formation	Volume de la formation	Qualification pour enseigner	Part du temps d'ens.
Sciences de l'éducation et formation pratique	Sciences de l'éducation (y compris pédagogie spécialisée, intégration, pédagogie interculturelle, évaluation et différenciation, recherche): formation identique pour tous les étudiants	min. 48 ETCS	Qualification générale pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8)	
	Formation pratique	36-54 ECTS		
Disciplines noyau - langue première - première langue étrangère - mathématiques - sciences naturelles / humaines	Formation complète: identique pour tous les étudiants	min. 50 ECTS	Qualification pour générale pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8)	env. 65 %
Choix entre trois profils :		min. 20 ECTS par profil		
Profil Ecole enfantine / deux premières années primaires ou			en plus: qualification complète pour l'école enfantine et les deux premières années d'école primaire (1-4)	100 % + 15 %
Profil Deuxième langue étrangère et sport pour les quatre dernières années primaires (5-8) ou			en plus: qualification pour - une deuxième langue étrangère - et le sport quatre dernières années primaires (5-8)	+ 21 %
Profil Musique et activités créatrices pour les quatre dernières années primaires (5-8)			en plus: qualification pour - la musique - et les activités créatrices quatre dernières années primaires (5-8)	
Part libre		min. 8-26 ECTS		

A propos de la colonne « Volume de la formation » il faut retenir que les 36-54 crédits ECTS concernant la formation pratique sont prévus dans le règlement de reconnaissance actuellement en vigueur. Dans l'optique d'un examen de plausibilité, les autres indications pour le volume minimal des différentes parties de la formation sont censées montrer que le modèle peut être réalisé. Il ne s'agit en aucun cas d'objectifs pour un cursus uniforme. Les chiffres correspondent en grande partie aux volumes de formation définis dans le cadre de l'étude de la COHEP mentionnée plus haut (Lehmann 2006).

Evaluation:

- Critère de la qualité:** Etant donné la possibilité de choisir un profil en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes, on peut s'attendre à ce que la qualité de la formation augmente. Toutefois, la définition stricte de deux groupes de disciplines ne permet pas aux étudiantes et étudiants d'opé-

rer un vrai choix selon leurs affinités. Le profil 1 à 4 assure la continuité avec la pédagogie de l'actuelle école enfantine et la prise en compte des impératifs particuliers de l'école enfantine et des deux premières années primaires et aussi des exigences liées aux disciplines artistiques.

- b. *Critère de l'employabilité:* L'employabilité (années 1 à 8) est très grande du fait de la complémentarité des trois profils qui, en plus des disciplines noyau, présentent un important chevauchement en ce qui concerne les qualifications pour enseigner.

Dans le contexte de cette variante, il faut également prendre en considération que des enseignants qualifiés pour l'école enfantine et les deux premières années primaires (1-4) peuvent également être engagés pour les classes de troisième années primaire (année 5). Il en va de même pour les enseignants qualifiés pour les quatre dernières années primaires (5-8) qui pourront enseigner dans les classes de deuxième primaire (année 4). Dans le cas de la variante 2, ce chevauchement est encore plus évident puisque les enseignants sont habilités à enseigner les disciplines noyau dans toutes les années (1-8) et qu'ils peuvent être engagés de façon flexible sans que cela soit en contradiction avec leur diplôme. Lors de l'engagement d'enseignants pour l'école enfantine et les deux premières années primaires, il y aura probablement, comme pour la variante 1, des différences cantonales pour ce qui touche la jonction entre la 2^e et la 3^e année primaire (4 et 5).

- c. *Critères des réformes HarmoS et pédagogie spécialisée:* Les particularités pédagogiques du niveau école enfantine / deux premières années primaires peuvent être prises en compte dans le profil 1 à 4. Suite est donnée aux exigences en matière d'enseignement des langues étrangères par la formation dispensée à tous les étudiants et étudiantes dans une première langue étrangère et dans le cadre du groupe disciplinaire deuxième langue étrangère et sport.
- d. *Critère des coûts:* Pour l'instant, il est difficile de dire si, et dans quelle mesure, les coûts de la formation augmenteront. En comparaison d'une formation purement généraliste, la variante 2, tout comme la variante 1, entraîne une charge organisationnelle supplémentaire pour les institutions de formation. Grâce à l'important volume commun formé par les disciplines noyau, cette charge restera cependant limitée. Les représentants des hautes écoles pédagogiques pensent qu'à compter de 60 étudiants par volée, il ne devrait pas y avoir de coûts supplémentaires. Les hautes écoles pédagogiques de taille modeste devront, quant à elles, s'attendre à des coûts plutôt plus élevés. En ce qui concerne les coûts salariaux du personnel enseignant, l'égalité des maîtres et maîtresses de l'école enfantine avec les enseignants primaires n'aura sans doute que des répercussions peu importantes.

On pourrait voir comme une perte d'efficacité le fait que les enseignants qui se destinent au niveau école enfantine / deux premières années primaires acquièrent, eux aussi, des qualifications pour l'enseignement d'une première langue étrangère et que leur formation dans les disciplines noyau couvre tous les niveaux d'enseignement. Ouvrir ainsi leur horizon pédagogique aux autres niveaux de l'école primaire ne peut pourtant que contribuer à la qualité de leur enseignement. De plus, la formation pour l'ensemble des années (1-8) augmente la mobilité professionnelle et la flexibilité lors de l'engagement.

- e. *Critère de la mobilité (professionnelle et académique):* Le large tronc commun de disciplines noyau pour l'ensemble des années (1-8) assure une mobilité professionnelle élevée. Une formation ultérieure pour acquérir un autre profil est possible dans le cadre d'études complémentaires et les charges restent supportables. L'évaluation est semblable à celle concernant la variante 1: la mobilité académique des enseignants des quatre dernières années primaires (5-8) augmenterait légèrement, au moins en ce qui concerne les profils (par ex. pour les langues étrangères). Celle des enseignants du profil école enfantine / deux premières années primaires (1-4) s'accroîtrait probablement dans la direction sciences de l'éducation et pédagogie spécialisée. En revanche, pour l'acquisition ultérieure d'un diplôme d'enseignement secondaire I conforme au règlement correspondant, on devra, à l'avenir également, compter

avec une formation de plus de deux ans (avec toutefois une prise en compte des acquis pour l'accès au bachelor, à faire suivre d'un master) en raison de l'accentuation différente des études disciplinaires dans la formation pour les degrés préscolaire et primaire. Pour ce qui touche les formations consécutives pour le degré secondaire I que l'on trouve avant tout en Suisse romande, le parcours du diplôme d'enseignement primaire jusqu'au diplôme d'enseignement secondaire restera vraisemblablement plus long.

- f. *Critère de l'attrait des études:* Les trois profils permettent de tenir compte des intérêts individuels. Malgré cela, l'employabilité est très étendue. Le fait d'insérer la première langue étrangère dans le domaine des disciplines noyau souligne les efforts entrepris au niveau de la politique éducationnelle et culturelle pour encourager le plurilinguisme. Cela pourrait toutefois inciter les bacheliers et bacheliers qui maîtrisent mal les langues à ne pas entamer une formation d'enseignante ou enseignant. D'un autre côté, des personnes qui ont des affinités et des aptitudes pour les langues ont ainsi la possibilité de se former pour enseigner deux langues étrangères.
- g. *Critère de la comparaison internationale:* voir aussi point 3.5. En ce qui concerne l'interaction entre les concepts enseignant pour un degré scolaire et enseignant pour un groupe de disciplines, comme le prévoit la variante 2, il ne semble pas y avoir de possibilités de comparaison directe avec des modèles étrangers. La reconnaissance des diplômes étrangers montre que la variante 2 offre de bonnes possibilités de raccordement au marché suisse aussi bien aux pays d'origine qui délivrent des diplômes de généralistes pour l'enseignement de la 1^e à la 6^e primaire (années 3 à 8) qu'à ceux qui octroient des diplômes d'enseignement pour un groupe de disciplines (années 3 à 8). La situation des enseignants allemands ne changerait pratiquement pas. Aujourd'hui, ils doivent être habilités à enseigner au moins cinq disciplines (années 3 à 8) pour que la CDIP reconnaisse leur diplôme. Si l'on définit les catégories de diplômes conformément à la variante 2, il faudra élaborer une solution similaire. La question se posera toutefois de savoir s'il ne conviendrait pas de renoncer à l'exigence concernant les qualifications pour enseigner deux langues. Il s'agira aussi de clarifier l'habilitation à enseigner au degré préscolaire (1-2). Dans le cas de la variante 2, la reconnaissance de diplômes d'enseignement pour l'école enfantine serait problématique. Dans le cas de la variante 1, cela serait envisageable, à condition que des mesures compensatoires soient accomplies.

Evaluation de l'option supplémentaire «Disciplines noyau et choix individuel pour les années 5-8»:

L'évaluation de l'option supplémentaire qui prévoit le libre choix de deux disciplines parmi quatre est semblable à celle de la variante 1 (voir page p. 26). La qualité de la formation et la motivation sont élevées. Les autorités d'engagement seraient confrontées à des combinaisons individuelles de disciplines dans le domaine du libre choix, à la place de deux groupes fixes et complémentaires de disciplines. Pour quatre disciplines, les qualifications des enseignants reposeraient sur un choix individuel. Les qualifications manquantes devraient être compensées par celles d'autres enseignants.

3.7 Analyse des variantes

Les deux variantes proposées imposent des disciplines noyau, mais permettent aussi d'opérer des choix. Toutes deux s'éloignent du modèle d'enseignant généraliste. Elles ne se distinguent ni par le volume formé par les disciplines noyau ni par les choix possibles pour les quatre dernières années primaires (5-8). Les groupes de disciplines qui peuvent être librement choisis pour les années 5-8 sont tous strictement complémentaires. L'employabilité est équilibrée aussi bien au niveau de la variante 1 qu'au niveau de la variante 2. Cette dernière offre des possibilités un peu plus étendues puisque l'habilitation à enseigner les disciplines noyau se rapporte à l'ensemble des classes de l'école enfantine jusqu'à la dernière année primaire (1-8).

Des possibilités de choix supplémentaires, au lieu de groupes disciplinaires définis de manière stricte, permettraient certes de mieux prendre en considération les affinités et la motivation des étudiantes et étudiants, mais conduiraient à une plus grande diversité des diplômes. Or, c'est justement ce qu'on voulait éviter en élaborant les présentes propositions.

Ancrer une catégorie de diplômes dans le règlement de reconnaissance devrait permettre, à moyen terme, d'uniformiser dans une large mesure les diplômes en ce qui concerne l'habilitation à enseigner (disciplines et années de scolarité). Pour les autorités d'engagement, il deviendrait ainsi plus facile d'optimiser la correspondance entre autorisation et qualification pour l'enseignement.

Le fait de limiter l'éventail des disciplines pour les diplômes d'enseignement, comme cela est prévu dans les deux variantes, amène la question suivante: Comment les enseignantes et enseignants peuvent-ils compléter leurs qualifications et comment les autorités d'engagement peuvent-elles compenser, dans le cadre de la planification du personnel, les qualifications qui manquent?

Le groupe de travail est arrivé à trois conclusions, à savoir:

1. Il faut prévoir la possibilité, pour les enseignantes et enseignants, d'élargir ultérieurement leurs qualifications en leur permettant de compléter leur éventail de disciplines ou de se former en vue d'enseigner également dans l'autre niveau (1-4 ou 5-8). Le groupe de travail a préparé au point 4.2 une proposition allant dans ce sens.
2. Une autre possibilité de compenser l'éventail restreint de disciplines serait de faire appel à des enseignantes et enseignants spécialistes. A cet effet, le groupe de travail propose d'en rester à des solutions cantonales (cf. ci-dessous le point 4.4).
3. La prolongation des études constituerait une troisième voie (cf. ci-dessous le point 5.1).

4. Propositions au Comité de la CDIP

4.1 Harmonisation à l'échelle suisse des catégories de diplômes selon la 1^{re} ou la 2^e variante

Le groupe de travail propose à la CDIP de modifier comme suit le *Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire* (excepté provisoirement les dispositions transitoires et de procédure):

Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999	Projet de modification du [Exemple selon la variante 1]
Art. 2 Champ d'application Le présent règlement concerne les diplômes d'enseignement qui a. certifient que la formation a été accomplie dans une haute école, b. permettent à leurs titulaires d'enseigner soit au degré préscolaire soit au degré primaire soit aux deux degrés, et c. permettent à leurs titulaires d'enseigner toutes les disciplines (généralistes) ou un large éventail de	b. permettent à leurs titulaires d'enseigner soit au degré préscolaire et dans les deux premières années primaires (1-4), soit dans les quatre dernières années primaires (5-8), c. permettent à leurs titulaires d'enseigner toutes les

disciplines (semi-généralistes). II. Conditions de reconnaissance <i>Art. 3 But</i> ¹Les formations permettent d'acquérir, en matière de savoirs et de savoir-faire, les compétences requises pour la formation et l'éducation d'enfants des degrés préscolaire et/ou primaire. ²Les formations permettent aux diplômées et diplômés d'être en mesure en particulier, a. de s'acquitter de leur mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des prédispositions particulières de chaque enfant, b. d'évaluer le stade de développement des enfants et leur comportement en matière d'apprentissage et de les aider dans leur développement par des mesures appropriées, c. de favoriser la socialisation des enfants, d. de collaborer avec les autres enseignantes et enseignants, la direction de l'école, les parents et les autorités, e. de collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets pédagogiques, et f. d'évaluer leur travail et de planifier leurs propres formation continue et formation complémentaire. ³La formation permet en outre aux enseignantes et enseignants diplômés du degré préscolaire, a. de planifier les mesures de soutien au développement et à l'éducation des enfants et de concevoir celles-ci dans une perspective interdisciplinaire, et b. de faciliter le passage harmonieux des enfants à l'école primaire. <i>Art. 4 Volume des études</i> ¹Les études totalisent 180 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), ce qui correspond à trois ans d'études à plein temps.³⁵ ²36 à 54 crédits correspondent à la formation pratique.³⁶ [...]	disciplines au degré préscolaire et dans les deux premières années primaires (1-4) ou un éventail de disciplines dans les quatre dernières années primaires (5-8). ¹Les formations permettent d'acquérir, en matière de savoirs et de savoir-faire, les compétences requises pour la formation et l'éducation d'enfants du degré préscolaire et des deux premières années primaires (1-4) ou des quatre dernières années primaires (5-8). ²Les formations permettent aux diplômées et diplômés d'être en mesure en particulier, a. de s'acquitter de leur mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des prédispositions particulières de chaque enfant, en vue de réaliser les finalités de la scolarité obligatoire, b. de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences dans les domaines disciplinaires du degré primaire, c. [...] ³La formation permet en outre aux enseignantes et enseignants diplômés de l'école enfantine et des deux premières années primaires (1-4), a. de planifier les mesures de soutien au développement et à l'éducation des enfants de cet âge et de concevoir celles-ci dans une perspective interdisciplinaire, et b. de faciliter le passage harmonieux des enfants à l'école primaire. <i>Art. 4 Volume des études</i> ¹Les études totalisent 180 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), ce qui correspond à trois ans d'études à plein temps.³⁷ ²36 à 54 crédits correspondent à la formation pratique. ³Les étudiantes et étudiants ont le choix entre un profil pour l'école enfantine et les deux premières années primaires (1-4) et un profil pour les classes des quatre dernières années primaires (5-8) avec l'option deuxième langue étrangère et sport ou l'option
--	---

³⁵Modification du 28 octobre 2005.

³⁶Modification du 28 octobre 2005.

³⁷Modification du 28 octobre 2005.

<i>Art. 5 Conditions d'admission</i> [...] ³Si la formation conduit à un diplôme d'enseignement dans le degré préscolaire uniquement, peuvent être admises également les personnes titulaires d'un certificat délivré par une école de culture générale (ECG) reconnue ou d'un diplôme d'une école du degré diplôme (EDD) reconnue, obtenu après une formation de trois ans. [...] <i>Art. 10 Certificat de diplôme</i> ¹Le certificat de diplôme comporte: a. la dénomination de la haute école et du canton ou des cantons qui délivrent ou reconnaissent le diplôme, b. les données personnelles de la diplômée ou du diplômé, c. la mention "Diplôme d'enseignement au degré préscolaire", "Diplôme d'enseignement au degré primaire", ou "Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire", d. les années de scolarité pour lesquelles le diplôme est valable, e. pour les semi-généralistes, en outre les disciplines que la diplômée ou le diplômé sont habilités à enseigner, f. la signature de l'instance compétente, et g. le lieu et la date. [...] <i>Art. 11 Titre</i> ¹Le titulaire ou la titulaire d'un diplôme reconnu sont habilités à porter le titre: a. d'"enseignant diplômé du degré préscolaire (CDIP)" ou d'"enseignante diplômée du degré préscolaire (CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner au degré préscolaire, b. d'"enseignant diplômé du degré primaire (CDIP)" ou d'"enseignante diplômée du degré primaire	musique et activités créatrices. <i>Art. 5 Conditions d'admission</i> [...] ³abrogé³⁸ c. la mention "Diplôme d'enseignement pour le degré préscolaire et les deux premières années primaires (1-4)", ou "Diplôme d'enseignement pour les quatre dernières années primaires (5-8)", d. les années de scolarité pour lesquelles le diplôme est valable (1-4 ou 5-8), e. pour les enseignants des quatre dernières années primaires, en outre, les disciplines que la diplômée ou le diplômé sont habilités à enseigner ("langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences humaines et naturelles, deuxième langue étrangère et sport", ou "langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences humaines et naturelles, musique et activités créatrices"), f. la signature de l'instance compétente, et g. le lieu et la date. <i>Art. 11 Titre</i> ¹ Le titulaire ou la titulaire d'un diplôme reconnu sont habilités à porter le titre: a. d'"enseignant diplômé du degré préscolaire et des deux premières années primaires (1-4) (CDIP)" ou d'"enseignante diplômée du degré préscolaire et des deux premières années primaires (1-4) (CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner au degré préscolaire et dans les deux premières années primaires (1-4), b. d'"enseignant diplômé pour les quatre dernières années primaires (5-8) (CDIP)" ou d'"enseignante
---	---

³⁸ L'abrogation de cet alinéa est la conséquence de la fusion de l'école enfantine et des deux premières années primaires; il ne sera plus dispensé de formation pour l'école enfantine exclusivement. Il n'y a donc pas de raison de maintenir la disposition d'exception de 2005 concernant l'admission sans maturité spécialisée, laquelle était explicitement limitée à la formation pour l'école enfantine.

(CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner au degré primaire, ou c. d'"enseignant diplômé des degrés préscolaire et primaire (CDIP)" ou d'"enseignante diplômée des degrés préscolaire et primaire (CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner aux degrés préscolaire et primaire. ² Dans la mesure où la ou le titulaire d'un diplôme reconnu peuvent attester d'une formation d'enseignant ou d'enseignante semi-généraliste, ils sont habilités à porter le titre d'"enseignant semi-généraliste diplômé du degré/des degrés ... (CDIP)" ou d'"enseignante semi-généraliste diplômée du degré/des degrés ... (CDIP)". [...]	diplômée pour les quatre dernières années primaires (5-8) (CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation qui permet d'enseigner dans les quatre dernières années primaires. c. <i>abrogé.</i> ²abrogé. [...]
--	---

4.2 Réglementation de l'acquisition a posteriori des qualifications requises pour l'enseignement de disciplines supplémentaires

Si la formation doit nécessairement être limitée à une partie des disciplines ou du moins, pour une partie des disciplines, à un degré sur deux (variante 1 ou 2), il devient impératif d'offrir aux enseignants la possibilité d'élargir par la suite leurs qualifications de manière à ce qu'ils puissent compléter leur habilitation à enseigner, en vue de l'étendre à l'ensemble des degrés préscolaire / primaire. Une habilitation à enseigner généraliste doit en principe rester possible à l'avenir également, mais répartie, conformément au principe de l'apprentissage tout au long de la vie (*life-long learning*), en différentes phases de formation (formation initiale et continue). L'extension a posteriori des diplômes représente une possibilité de développement professionnel pour les enseignants. Dans le sillage de l'application de l'accord de libre circulation avec l'UE, la CDIP reconnaît également les diplômes additionnels d'enseignement étrangers.

Le groupe de travail propose à la CDIP d'arrêter ce qui suit:

1. Les enseignants ayant obtenu un diplôme d'enseignement reconnu ont la possibilité d'acquérir, une fois leur formation terminée, les qualifications requises pour enseigner une ou plusieurs disciplines supplémentaires. Il s'agit dans ce cas d'une extension du diplôme ordinaire (qualification additionnelle).
2. Les conditions suivantes doivent être remplies pour que le diplôme de qualification additionnelle soit reconnu par la CDIP:
 - a. Au moment de l'octroi du diplôme de qualification additionnelle, le candidat / la candidate doit être titulaire d'un diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP.
 - b. Les études en vue d'une qualification additionnelle doivent être accomplies dans le cadre des études aboutissant au même degré cible (degrés préscolaire / primaire) que le diplôme déjà obtenu; en d'autres termes, des études additionnelles visant à compléter un diplôme d'enseignement pour le degré primaire ne peuvent pas déboucher sur une qualification pour un degré d'enseignement différent (comme le degré secondaire I).
 - c. Les dispositions du *Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire* doivent être appliquées.
 - d. Pour que le diplôme additionnel soit reconnu à l'échelle suisse par la CDIP, il doit permettre d'atteindre, pour la qualification additionnelle visée, les mêmes objectifs de formation que pour

la filière d'études ordinaire reconnue par la CDIP. Par conséquent, les prestations nécessaires à l'obtention du diplôme additionnel doivent être effectuées dans le cadre du cursus de la filière d'études ordinaire ou par la fréquentation de cours et de séminaires qui correspondent, de par leurs objectifs, leurs contenus d'étude et leur volume, au cursus d'une filière ordinaire³⁹. Ce sont les hautes écoles qui sont responsables de l'organisation (lieu et moment) de l'offre de prestations. Il est possible de prendre en compte les études déjà effectuées⁴⁰. Comme le diplôme de qualification additionnelle relève d'une partie de la formation initiale, il doit être géré par le secteur de la formation, tant du point de vue organisationnel qu'au niveau financier; ce diplôme ne peut donc pas être obtenu dans le cadre de la formation continue. La reconnaissance, par la CDIP, des diplômes pour les filières d'études ordinaires ne peut pas s'appliquer aux offres spécifiques en requalification, formation complémentaire ou continue⁴¹.

- e. Etant donné qu'il s'agit d'études en vue d'une qualification additionnelle accomplies dans le cadre d'une filière ordinaire, les titres CAS, DAS et MAS, décernés après une formation continue, ne sont pas autorisés.
- f. Certificat de diplôme: A la fin des études additionnelles, un certificat complémentaire qui s'ajoute au diplôme d'enseignement ordinaire reconnu par la CDIP peut être décerné. Le diplôme originel doit être mentionné sur le certificat complémentaire.
- g. Le diplôme s'intitule: habilitation à enseigner [discipline en question], diplôme additionnel.
- h. Il faut également apposer la mention suivante: «Ce diplôme est délivré en complément du *Diplôme d'enseignement reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique pour....* [années et éventuellement disciplines concernées] émis le [date du diplôme d'enseignement]».
- i. Reconnaissance par la CDIP: une procédure de reconnaissance n'est pas nécessaire du fait que les études en vue d'une qualification additionnelle sont accomplies dans le cadre d'une filière ordinaire et qu'aucune offre spécifique n'est mise sur pied. Amplifié d'une ou de plusieurs disciplines, c'est le diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP qui sert de référence.
- j. Du fait de son intégration dans une filière ordinaire et de son ancrage dans la formation initiale, l'élargissement du diplôme est financé – abstraction faite des taxes de cours habituelles – par des fonds publics.
- k. Financement intercantonal: la Commission AIU pour l'AIU et la Conférence des cantons signataires AHES pour l'AHES devront trancher: considérer les études additionnelles soit comme une première formation élargie avec un nombre plafonné de semestres ou de crédits ECTS soit comme une deuxième formation.

³⁹ Pour obtenir une habilitation à enseigner une discipline supplémentaire, il faut par exemple environ 10 crédits ECTS sur la base des variantes présentées.

⁴⁰ S'appliquent alors les «Directives pour la prise en compte des études déjà effectuées dans le cadre de la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants des degrés préscolaire/ primaire et secondaire I, des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité et des diplômes de hautes écoles de logopédie et de psychomotricité» - Décision du 28 janvier 2008 des commissions de reconnaissance des diplômes d'enseignement.

⁴¹ Des filières séparées n'entrent en ligne de compte, pour l'obtention de diplômes additionnels, qu'avec de nouvelles disciplines pour lesquelles une formation académique ordinaire n'existe pas (encore) et pour lesquelles un cursus ordinaire manque, du moins pour le moment. On peut citer par exemple l'informatique en tant que nouvelle option complémentaire du gymnase.

4.3 Réglementation de l'acquisition a posteriori des qualifications requises pour l'enseignement dans des années scolaires supplémentaires

De même, un diplôme doit aussi pouvoir être élargi à d'autres années dans le domaine du préscolaire et du primaire (qualification additionnelle pour les quatre dernières années primaires (5-8) ou pour l'école enfantine et les deux premières années primaires selon les variantes 1 et 2 décrites ci-dessus).

Le groupe de travail propose à la CDIP d'arrêter ce qui suit :

Les enseignants ayant obtenu un diplôme d'enseignement reconnu ont la possibilité d'acquérir, une fois leur formation terminée, les qualifications requises pour enseigner dans des années scolaires supplémentaires (le niveau école enfantine / deux premières années primaires ou les quatre dernières années primaires ou respectivement 1-4 ou 5-8). Il s'agit dans ce cas d'une extension du diplôme ordinaire (qualification additionnelle).

Les conditions énoncées aux lettres a – f et h – k du chapitre 4.2 doivent être réunies pour que le diplôme additionnel soit reconnu par la CDIP. Ce dernier est intitulé: habilitation à enseigner pour le degré préscolaire et les deux premières années primaires (1-4) ou pour les quatre dernières années primaires (5-8), diplôme additionnel.

4.4 Maintien des solutions cantonales pour l'engagement d'enseignantes et d'enseignants spécialistes

Le groupe de travail renonce à demander une réglementation à l'échelle suisse des diplômes d'enseignants spécialistes pour le degré primaire, et voici les réflexions qui l'ont conduit à prendre cette décision. Au lieu d'une réglementation à l'échelle suisse, le groupe de travail recommande de s'en tenir à la voie pragmatique suivie jusqu'ici: les cantons peuvent, comme jusqu'à présent, engager de façon ponctuelle des enseignants spécialistes en fonction de leurs besoins, sans qu'on procède à une standardisation à l'échelle suisse dans ce domaine.

A l'heure actuelle, différents cantons emploient des enseignants spécialistes, au degré primaire également. Toutefois, une réglementation de la CDIP à l'échelle suisse ne s'avère pas possible puisque le règlement de reconnaissance pour les degrés préscolaire / primaire se fonde sur la notion d'une habilitation à enseigner généraliste ou du moins d'une habilitation pour un groupe de disciplines. Avant la réforme survenue dans la formation des enseignants, il était possible, pour certaines disciplines, de suivre des formations à discipline unique (comme les travaux manuels, les activités créatrices manuelles et textiles, l'économie familiale), mais celles-ci ont été remplacées par des formations de nature plutôt généraliste, dans la lignée du règlement de reconnaissance.

Les questions suivantes se posent dans la perspective d'une reconnaissance à l'échelle suisse:

- a. Doit-il y avoir des enseignants spécialistes pour toutes les disciplines, ou seulement pour certaines (on pense en toute logique au sport, à la musique, aux activités créatrices [travaux manuels, activités créatrices manuelles et textiles, arts visuels], à l'économie familiale, à la religion, aux langues étrangères)?
- b. Une réglementation suisse des formations d'enseignants spécialistes devrait définir:
 - le volume et les caractéristiques de la formation spécialisée (notamment volume minimal, par exemple des études supérieures d'une durée de trois ans),
 - la formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique et pratique, qui doit être attestée (il s'agirait notamment de garantir que les enseignants spécialistes établissent un lien avec les autres disciplines et qu'ils soient qualifiés pour l'enseignement intégratif),

- les disciplines pour lesquelles des enseignants spécialistes sont envisageables,
 - la limite entre les formations spécialisées pertinentes (et donc acceptables) et celles, voisines, qui ne seraient pas admises (ex. de la formation en rythmique, qui serait probablement admise pour la musique, et des études d'architecture considérées comme peu pertinentes pour la discipline des arts visuels – sans oublier la question des locuteurs natifs (*native speakers*) avec une formation informelle ou non pertinente pour l'enseignement des langues étrangères).
- c. Pour les cantons et les institutions de formation se pose la question de savoir s'il faut créer des formations spéciales (par ex. des études de bachelor pour les enseignants d'anglais à l'école primaire) ou si seules les personnes qui ont déjà suivi une formation spécialisée (par ex. des études d'anglais avec obtention d'un bachelor) peuvent devenir des enseignants spécialistes.
- d. En cas de reconnaissance à l'échelle suisse, les enseignants déjà engagés, dont les qualifications sont multiples et, pour certaines, pas ou peu réglementées pour l'instant, demanderaient aussi une reconnaissance sur le plan suisse (diplômes selon l'ancien régime), et les diplômes d'enseignants spécialistes étrangers devraient être reconnus selon les mêmes règles.

Une reconnaissance des enseignants spécialistes à l'échelle suisse présenterait les avantages suivants:

- une spécialisation spécifique prononcée
- Les enseignants spécialistes peuvent compléter les équipes d'enseignants ayant obtenu une habilitation qui ne comprend qu'une partie des disciplines ou des années de scolarité.
- Une reconnaissance des formations permet de garantir que certaines exigences minimales soient remplies.

En voici les inconvénients:

- Deux catégories d'enseignants se créent avec l'engagement d'enseignants spécialistes, et de nouvelles limitations apparaissent. Se poseraient alors certaines questions, à l'instar de celle-ci: l'enseignante à l'école primaire doit-elle céder ses heures de musique si une spécialiste formée dans ce domaine enseigne dans l'établissement? A l'extrême, le paradigme de la spécialisation pourrait supplanter celui de la pédagogie. Avec l'engagement d'enseignants spécialistes, le paradigme du temps partiel se trouverait renforcé, de même que la féminisation de la profession.
- La réglementation d'une reconnaissance à l'échelle suisse aurait pour conséquence d'uniformiser les exigences et donc de les faire s'accroître, ce qui limiterait fortement les cantons dans leur processus de recrutement d'enseignants spécialistes.
- On pourrait s'attendre à ce que les hautes écoles pédagogiques créent des formations pour enseignants spécialistes, et la régulation (nécessité de remédier à une suroffre ou à un manque) en serait difficile. Il n'est pas exclu qu'une concurrence s'installe avec les formations ordinaires des enseignants primaires.

Le groupe de travail parvient à la conclusion qu'une reconnaissance à l'échelle suisse des enseignants spécialistes entraîne plus d'inconvénients que d'avantages, et renonce, comme cela a été mentionné en tête de chapitre, à proposer une réglementation à l'échelle suisse. Il recommande que l'engagement ponctuel d'enseignants spécialistes continue d'être réglé à l'échelon cantonal.

5 Perspectives

5.1 Extension du cursus au niveau master

Le mandat du groupe de travail découle de la question de savoir comment il est possible d'améliorer et d'uniformiser davantage les qualifications des diplômés dans le cadre du volume de formation défini. Le groupe de travail parvient à la conclusion que le moyen le plus efficace de satisfaire aux exigences spécifiques aux années et aux disciplines, qui se sont accrues, consiste à limiter de façon ponctuelle la qualification professionnelle et donc à donner davantage de profil à la formation pour un domaine d'enseignement en particulier (années / groupes de disciplines). Avec la création de profils clairement définis, on accorde plus de temps de formation aux profils choisis dans une filière d'études bachelor. L'abandon du modèle généraliste doit permettre d'améliorer la qualité de la formation et par conséquent celle associée à l'habilitation à enseigner.

Le groupe de travail a en outre examiné en détail la variante qui prévoit une extension des études au niveau master, variante qui aurait été accueillie favorablement tant par les organisations d'enseignants que par les représentants des hautes écoles pédagogiques. Quant au groupe de travail, il estime qu'une prolongation des études trouverait certes une justification du point de vue des exigences posées à la formation – et que cette évolution devrait être envisagée à moyen terme – mais qu'elle serait probablement déclinée par la CDIP aujourd'hui.

Une prolongation des études permettrait sans aucun doute un approfondissement de la formation dans certains domaines. Au premier abord, elle semble même permettre d'atteindre plus facilement l'objectif d'une qualification généraliste (toutes les années, toutes les disciplines, un même type d'enseignants, un seul diplôme); force est de constater toutefois que même un cursus au niveau master ne permettrait pas de garantir une qualification généraliste des étudiants.

Comme le montrent des études réalisées sur l'efficacité de la formation, l'extension, en l'occurrence la prolongation des études ne suffit de loin pas pour garantir un meilleur enseignement: plus que la durée des études, c'est l'acquisition de la théorie et de la pratique exercée sous différentes formes durant la formation qui s'avère déterminante pour l'amélioration de l'enseignement. Des enquêtes réalisées sur la formation des enseignants aux Etats-Unis montrent par exemple que l'effet le plus prononcé sur la qualité de l'enseignement provient d'une formation durant laquelle plusieurs engagements pratiques permettent de mettre en lien des contenus appris dans les parties théoriques avec des expériences de mise en œuvre et des réflexions menées sur ces dernières⁴².

Du point de vue des institutions de formation et des associations professionnelles, des études de master et l'égalisation qu'elles entraîneraient au niveau académique et salarial entre la formation des enseignants des degrés préscolaire / primaire et les enseignants du degré secondaire I conférerait un gain de statut à la profession enseignante au niveau primaire, et partant aussi aux hautes écoles pédagogiques. Il se pourrait aussi qu'une telle évolution fasse croître l'intérêt des hommes pour la profession. Des études de master simplifieraient la mobilité professionnelle du point de vue de l'acquisition a posteriori d'un diplôme pour le degré secondaire I. Par contre, la prolongation du temps de formation pourrait retenir une partie des candidates et candidats qui auraient choisi ces études-là.

Pour les cantons, l'introduction d'études de master dans le cadre de la formation initiale signifie un renchérissement de la formation (estimé au niveau suisse à 90 mio. de francs par année) ainsi que des coûts salariaux plus élevés (hausse d'environ 10 % par année de formation supplémentaire).

⁴² Cf. Darling-Hammond, Linda: «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence», in: Education Policy Analysis Archives, vol. 8/1 2000.

5.2 Profils de compétence pour la profession enseignante

La CDIP prévoit de développer, pour la profession enseignante, des profils de compétence généraux et spécifiques aux différents degrés d'enseignement, sur la base desquels il sera possible d'établir des critères d'évaluation pour la formation des enseignants (voir à ce sujet le Programme de travail, projet spécifique 7.1). Les hautes écoles pédagogiques constitueront, à côté des représentants des cantons, des écoles / directions d'école et des associations faîtières d'enseignants, d'importants partenaires dans l'élaboration des profils de compétence⁴³.

Ces profils de compétence répondent à un postulat du rapport «Profession enseignante»:

Dans l'optique de l'harmonisation et du développement de la qualité, il faut élaborer au niveau national pour la profession enseignante des profils de compétences, articulés selon des aspects généraux du champ d'activités et selon des aspects spécifiques aux différents degrés scolaires. Ces profils permettront ensuite d'établir des critères évaluable pour la formation des enseignantes et enseignants. Ce travail doit se fonder sur une vision claire de l'école comme lieu de travail moderne. Ce faisant, il faut tenir compte d'éléments tant structurels (catégories d'enseignantes et enseignants) que relevant des contenus (disciplines, groupes de disciplines, niveau dans les différentes disciplines). Il faut s'efforcer en particulier de développer, parallèlement à la formation académique, une approche et une réflexion scientifiques qui accompagnent durablement l'exercice de l'activité enseignante, afin d'instaurer ainsi une vision de la profession où le lien avec la science devient un principe du quotidien professionnel.

En outre, un profil actuel des compétences de la profession enseignante doit inclure la capacité de travailler en équipe et de collaborer avec des professionnels du contexte scolaire ou avec les parents.

Les travaux réalisés dans le cadre de la CDIP sur les lignes directrices relatives à la profession enseignante seront bien entendu repris lors de l'élaboration des profils de compétence⁴⁴.

Pour concevoir ces profils de compétence, il s'agira d'accorder trois concepts: un profil d'exigences relatif à la profession, un profil de compétences relatif aux enseignants et, résultant des deux premiers, un profil relatif à la formation⁴⁵. On pourra alors développer l'ensemble des dispositions relatives à la reconnaissance des diplômes (reconnaissance professionnelle). Reste à définir s'il est nécessaire de régler davantage le contenu des formations.

Il s'agira à cet égard de prendre en compte l'accréditation complémentaire prévue par la nouvelle loi sur les hautes écoles; les procédures de reconnaissance de diplômes devraient ainsi présenter un degré de couverture élevé avec l'accréditation de programmes (comme c'est déjà le cas aujourd'hui), l'accent étant mis spécifiquement lors de la reconnaissance des diplômes sur la qualification professionnelle.

⁴³ Ce que la COHEP anticipe d'ailleurs dans sa stratégie au point 4.3: «Veiller à ce que la COHEP participe au développement de standards professionnels pour la formation des enseignantes et enseignants».

⁴⁴ Cf. Bucher, Beat / Michel Nicolet: Profession enseignante – lignes directrices, thèses émises par la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), base de discussion, Berne 2003 et Bucher, Beat / Michel Nicolet: Profession enseignante – lignes directrices, sous-projet sur mandat de la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Etudes et rapports 18B CDIP, Berne 2003.

⁴⁵ Citons notamment dans ce contexte les décisions de la KMK allemande (Conférence des ministres de l'éducation des *länder*): «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» (2004) ainsi que «Länder-gemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» (2008). A noter également les standards appliqués aux Etats-Unis: «Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions» du *National Council for Accreditation of Teacher Education*, NCATE, février 2008.

Bibliographie

A. Bases légales et recommandations

CDIP

Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Stratégie du 1^{er} mars 2007 en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias

Déclaration de la CDIP du 28 octobre 2005 sur l'éducation au mouvement et la promotion de l'activité physique à l'école

Directives du 28 janvier 2008 pour la prise en compte des études déjà effectuées dans le cadre de la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants des degrés préscolaire/ primaire et secondaire I, des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité et des diplômes de hautes écoles de logopédie et de psychomotricité - Décision des commissions de reconnaissance des diplômes d'enseignement

Recommandations du 26 octobre 1995 relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques

Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire

COHEP

La pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants, Analyse et recommandations, 18 décembre 2008

Recommandations de la CSHEP concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner, Berne 2007

Recommandations de la CSHEP relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles, Berne 2007

Stratégie de la COHEP 2007-11: Objectifs, mesures et activités, 13/14 juin 2007

Directives édictées par d'autres pays

«Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» (décision du 16.10.2008 de la Conférence des ministres de l'éducation des *länder*)

«Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions» du *National Council for Accreditation of Teacher Education* - NCATE, février 2008

«Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» (décision du 16.12.2004 de la Conférence des ministres de l'éducation des *länder*)

B. Etudes et rapports

Bucher Beat, Michel Nicolet: Profession enseignante – lignes directrices, sous-projet sur mandat de la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Etudes et rapports 18B CDIP, Berne 2003

Bucher Beat, Michel Nicolet: Profession enseignante – lignes directrices, thèses émises par la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), base de discussion, Berne 2003

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, «L'éducation en Suisse 2006», Aarau 2006

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Rapport «Profession enseignante – Analyse des changements et conclusions pour l'avenir», Berne 2008

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Masterplan Hautes écoles pédagogiques du 18 janvier 2007, approuvé le 1^{er} mars 2007 par l'Assemblée plénière

Darling-Hammond, Linda: «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence», in: Education Policy Analysis Archives, vol. 8/1 2000

Denzler, Stefan/Stefan C. Wolter: Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule, Zürich, Swiss Leading House Economics of Education, 2008

Denzler, Stefan/Ursula Fiechter und Stefan C. Wolter: Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden, Universität Bern, Februar 2005

Döbert, Hans/Wolfgang Hörner/Botho von Kopp/Wolfgang Mitter (éd.): Die Schulsysteme Europas, Hohengehren 2002

Education au développement durable: plan de mesures 2007–2014, une publication coproduite par le Secrétariat général de la CDIP et les offices fédéraux suivants: Office fédéral du développement territorial, Office fédéral de l'environnement, Direction du développement et de la coopération, Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, Office fédéral de la santé publique, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, avril 2007

Herzog, Walter/Silvio Herzog/Andreas Brunner, Hans Peter Müller: Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen, Bern/Stuttgart/Wien 2007

Lehmann, Lukas: Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement, Expertise effectuée sur mandat de la Commission Formation de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP), Berne 2006

Office fédéral de la statistique (éd.): «La formation des futurs enseignants en Suisse, étudiants et diplômés 2006», Stéphane Cappelli, Neuchâtel 2007

Office fédéral de la statistique: «Corps enseignant 2006/07: Scolarité obligatoire et degré secondaire II», Neuchâtel 2009

Office fédéral de la statistique: «Perspectives de la formation, Scénarios 2008–2017 pour l'école obligatoire», Neuchâtel, 2008

Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse: Rapport fondamental approuvé par l'Assemblée des membres de la COHEP les 14/15 novembre 2007

PER, Plan d'études romand <http://www.consultation-per.ch/>, consultation jusqu'au 30 novembre 2008

Projet de plan d'études alémanique intitulé «Grundlagen für den Lehrplan 21», rapport pour la consultation (28 janvier - 31 mai 2009) du secrétariat des régions alémaniques de la CDIP

Rapport consécutif au Masterplan Hautes écoles pédagogiques du 13 août 2008, établi sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Annexe 1 Variantes rejetées par le groupe de travail

- Variante A: Profil généraliste bachelor
- Variante B: Profil généraliste par degré avec bachelor
- Variante C: Diplôme pour le cycle élémentaire et combinaisons de langue étrangère et discipline artistique pour les années 5-8
- Variante D: Diplôme pour le cycle élémentaire et choix individuel des disciplines pour les années 5-8
- Variante E: Semi-généraliste avec choix individuel des disciplines
- Variante F: Enseignant par degré option langues / option maths / sciences nat.
- Variante G: Semi-généraliste avec option langues / option maths / sciences nat. avec bachelor
- Variante H: Modèle d'enseignants par groupe de disciplines avec habilitation pour les années 1-8
- Variante I: Semi-généraliste avec choix entre les langues étrangères et les disciplines artistiques / le sport
- Variante K: Semi-généraliste avec combinaisons de langue étrangère et discipline artistique pour les années 5-8

Annexe 2 Disciplines

Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, art. 3 al. 2	Disciplines correspondantes
a. <i>Langues</i> : une solide culture linguistique dans la langue locale (maîtrise orale et écrite) et des compétences essentielles dans une deuxième langue nationale et dans une autre langue étrangère au moins,	Langue maternelle Première langue étrangère Deuxième langue étrangère
b. <i>mathématiques et sciences naturelles</i> : une culture mathématique et scientifique, permettant de maîtriser les notions et les procédures mathématiques essentielles ainsi que de saisir les fondements des sciences naturelles et techniques,	Mathématiques Sciences de la nature • sciences naturelles • technique • géographie
c. <i>sciences humaines et sociales</i> : une culture scientifique permettant de connaître et de comprendre les fondements de l'environnement physique, humain, social et politique,	Sciences de l'Homme et de la société • histoire • éducation générale et sociale Ethique / cultures religieuses
d. <i>musique, arts et activités créatrices</i> : une culture artistique théorique et pratique diversifiée, orientée sur le développement de la créativité, de l'habileté manuelle et du sens esthétique, ainsi que sur l'acquisition de connaissances relatives au patrimoine artistique et culturel,	Musique Arts • dessin • acquisition de techniques • travaux manuels / activités créatrices textiles
e. <i>mouvement et santé</i> : une éducation au mouvement ainsi qu'une éducation à la santé axées sur le développement des capacités motrices et des aptitudes physiques et favorisant l'épanouissement physique et psychique.	Sport et mouvement

422/3/2008/Sa