

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)

Auteur : Lukas Lehmann, PH FHNW; 26 novembre 2006

Impressum

Auteur / Experts:

Rapport d'expert de Lukas Lehmann, Institut für Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau

Publication:

Site Internet de la CSHEP

Berne, 2007

Table des matières

1. Introduction	4
2. Objectifs de l'harmonisation. Problèmes soulevés par l'hétérogénéité des modèles de formation existants	5
2.1 Situation peu claire dans le domaine professionnel	5
2.2 Perméabilité réduite entre les HEP	5
2.3 Perméabilité réduite entre les formations spécifiques à un degré.....	5
2.4 Formation à l'enseignement et poursuite des études dans d'autres institutions: problèmes de passerelles.....	5
3. Situation actuelle	6
3.1 Contexte et principes fondamentaux de la politique éducative	6
3.2 Bilan	8
3.3 Catégories d'enseignants à l'exemple de quelques pays européens	16
4. Critères d'harmonisation	17
4.1 Modèles examinés.....	17
4.2 Critères	18
5. Conclusion / perspective	27

1. Introduction

La réforme de la formation suisse des enseignantes et enseignants a atteint les cinq principaux objectifs suivants:

- la reconnaissance mutuelle des diplômes
- l'assurance et l'amélioration de la qualité
- le positionnement de la formation des enseignantes et enseignants dans l'enseignement supérieur
- l'amélioration de la mobilité professionnelle
- une large compatibilité des structures de formation à l'échelle européenne.

Dans un certain sens, la réforme de la formation des enseignantes et enseignants n'a pas encore atteint les résultats espérés. Ainsi, les degrés d'enseignement et les disciplines pour lesquels des habilitations à enseigner sont délivrées diffèrent toujours d'une haute école pédagogique à l'autre.

Selon le document stratégique de la CSHEP du 26 janvier 2006, la tâche principale de la commission Formation est le «développement de modèles permettant l'harmonisation des habilitations à enseigner» et la «coordination des concepts de formation».

Adressé à la CDIP le 6 mars 2006, un document de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de Suisse centrale montre à quel point la question de la disparité des habilitations à enseigner préoccupe les politiques. En effet, ce texte affirme sans détour que la réforme de la formation à l'enseignement a encore trop peu contribué à l'harmonisation structurelle des concepts y relatifs.

Dans sa prise de position sur le projet HarmoS à l'intention de la CDIP en avril 2006, la CSHEP déclare ce qui suit: «Actuellement, il existe des différences très importantes entre les autorisations à enseigner délivrées aux enseignants primaires après l'obtention de leur bachelor. Ainsi, le nombre de branches qu'ils sont habilités à enseigner n'est pas uniforme. Résultat: soit ils se spécialisent, soit ils deviennent généralistes. La durée de la formation pour chaque discipline varie donc très fortement d'une institution à l'autre. L'assurance de la qualité de la formation, notamment en ce qui concerne les compétences d'enseignement des différentes branches, est une question qu'il convient d'approfondir (...). C'est pourquoi la commission Formation a été chargée de développer des modèles d'harmonisation des autorisations à enseigner. Ces efforts sont largement soutenus par la CSHEP.»

A la suite de ses journées de réflexion des 11 et 12 mai 2006, la commission Formation de la CSHEP a décidé d'étudier la question de l'harmonisation de manière plus approfondie. Elle a mis sur pied une expertise ayant pour objectif de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les caractéristiques des degrés d'enseignement et des disciplines pour lesquels les différentes institutions suisses délivrent des habilitations à enseigner?
- Quelles tendances (tant nationales qu'internationales) faut-il prendre en compte lors de l'harmonisation des habilitations à enseigner?
- Quels critères et modèles sont déterminants dans le cadre d'une harmonisation des habilitations à enseigner?
- Jusqu'à quel point et par rapport à quels critères existe-t-il une préférence en faveur de certains profils existants ou à venir?

Ce rapport présente une première étape en direction de l'harmonisation visée. La partie 1 traite des fondements et des implications politiques de l'harmonisation et de leurs effets sur la formation des enseignantes et enseignants. Quant à la deuxième partie, elle expose un bilan actuel des différentes habilitations à enseigner. En troisième lieu, le rapport aborde les problèmes soulevés par l'harmonisation et les discute en s'appuyant sur divers modèles. La conclusion évoque quelques problèmes fondamentaux de l'harmonisation et les diverses questions qui en résultent.

2. Objectifs de l'harmonisation. Problèmes soulevés par l'hétérogénéité des modèles de formation existants

La variété des modèles existants soulève certains problèmes dans le quotidien de la formation et de la profession enseignante.

2.1 Situation peu claire dans le domaine professionnel

Même les initiés ont de la peine à s'y retrouver dans la multiplicité des concepts de formation et des qualifications d'enseignement qui en découlent. On s'efforce pourtant, avec la reconnaissance des diplômes à l'échelle suisse, d'accroître la mobilité des personnes accédant à la profession enseignante. Mais, pour les autorités locales responsables des engagements des enseignants, la vue d'ensemble et l'évaluation des différences entre les diverses formations représente un énorme travail. En outre, ce manque de clarté recèle le danger de l'engagement d'enseignants pour des disciplines ou des degrés, pour lesquels ils ne possèdent pas les qualifications requises.

2.2 Perméabilité réduite entre les HEP

Le passage au système de Bologne (modularisation de la formation, système de crédits, évaluations, etc.) vise une perméabilité accrue entre les diverses formations. Il devrait être possible de changer aisément de HEP. La réalisation de cet objectif est toutefois rendue difficile en raison des différences entre les modèles de formation existants. Même à l'intérieur de la Suisse et au sein de la même filière, tout changement s'accompagne de nombreuses démarches administratives et implique de grands efforts en matière de consultation ou de conseil. Dans certains cas, le changement d'institutions est même lié à une qualification complémentaire.

2.3 Perméabilité réduite entre les formations spécifiques à un degré

Le passage des formations du degré préscolaire, du primaire et du secondaire I vers celles d'un autre degré est compliqué. En raison de la diversité des modèles de formation, il est presque exclu de définir les principales modalités de passage à l'aide d'un nombre de scénarios limités. En pratique, il faut, pour chaque cas isolé, procéder à des recherches approfondies. L'intérêt porté à la réduction de la durée des formations (passage d'un degré à l'autre, qualifications post-diplôme des enseignantes et enseignants ACM et des maîtres et maîtresses d'école enfantine) est intact et s'affirmera sans doute davantage (par l'introduction d'un cycle élémentaire, par exemple). Vu l'hétérogénéité des processus de formation, il s'avère extrêmement difficile de formuler des directives et des accords contraignants à propos des formations accélérées. C'est la raison pour laquelle le danger existe que certaines institutions offrent des formations aux exigences moindres pour attirer les étudiantes et étudiants. En outre, les autorités chargées de l'engagement des enseignantes et enseignants sont dans l'impossibilité totale d'estimer la qualité des formations accélérées.

2.4 Formation à l'enseignement et poursuite des études dans d'autres institutions: problèmes de passerelles

Les commissions de Bologne cherchent à trouver des solutions pour les passerelles, voire les passages entre les cursus de bachelor et ceux de master. A ce propos, il convient de se poser la question de savoir comment il faut organiser les passages entre la formation de bachelor pour l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire et les cursus de master offerts par d'autres institutions. Pour ce qui est de la formation intégrée au degré secondaire I, il est en outre impossible de garantir le passage vers des études spécialisées ultérieures sans solution de passerelle correspondante.

Lors des négociations avec les universités et les hautes écoles spécialisées, l'hétérogénéité s'avère être un sérieux obstacle aux solutions globales et à la perméabilité du système. L'examen des cas particuliers requiert un effort administratif et personnel important.

3. Situation actuelle

3.1 Contexte et principes fondamentaux de la politique éducative

Les différents projets de politique éducative, actuellement en cours d'exécution ou prêts à être mis en œuvre, exercent leur influence sur les profils des enseignants primaires, celle-ci agissant aussi à moyen terme sur la formation elle-même. Ce chapitre présente un bref survol de ces projets.

3.1.1 Projet HarmoS¹:

Le nouveau concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (appelé HarmoS) exerce ses effets, même implicitement, sur la formation des enseignants de l'école obligatoire. Voici les repères les plus importants du concordat HarmoS.

- *Enseignement préscolaire obligatoire*: l'enseignement préscolaire devient obligatoire. Dès leur quatrième année révolue, tous les enfants fréquentent l'école enfantine ou un cycle d'entrée dans la scolarité appelé cycle élémentaire. Au cours de ses premières années de scolarité, pour autant que ses capacités et sa maturité le permettent, le jeune enfant s'habitue à l'apprentissage scolaire. Selon les circonstances, il parcourt les premières années d'école plus ou moins rapidement.
- *Scolarité obligatoire*: le degré primaire, comprenant l'école enfantine/ou le cycle élémentaire, dure désormais huit ans, et le degré secondaire trois ans. L'école obligatoire s'étend donc sur onze ans en tout.
- *Identité des domaines enseignés au cours de la formation de base*: dans toute la Suisse, la formation de base comprend les mêmes domaines d'enseignement. Ceux-ci se répartissent en: (1) langues (première et deuxième langues nationales, une langue étrangère), (2) mathématiques et sciences naturelles, (3) sciences humaines et sociales, (4) musique, arts et arts appliqués, (5) mouvement et santé.
- *Cadre de référence obligatoire pour toute la Suisse*: développement de standards déterminant les compétences de formation et les savoirs dans les domaines des langues, des mathématiques et des sciences expérimentales, au terme des 2^e, 6^e et 9^e années scolaires.

En outre, d'importants efforts sont entrepris en vue de l'harmonisation du canon des branches de l'école obligatoire. Les plans d'études seront à l'avenir développés au niveau des régions linguistiques. De même, les moyens d'enseignement devront être coordonnés à ce niveau. En l'occurrence, la création de standards nationaux de formation doit conduire à une coordination des plans d'études et des moyens d'enseignement. A cet effet, la Suisse alémanique est en train de développer un *plan d'études*². Quant au plan d'études de la Suisse romande, le Plan cadre romand Pecaro, son introduction est imminente³. Pourtant, le catalogue des branches obligatoires n'est pas encore défini dans le stade actuel des travaux.

3.1.2 Introduction d'une deuxième langue étrangère

Conformément à sa décision du 25 mars 2006, la CDIP s'est fixé pour objectif de renforcer l'enseignement des langues: enseignement de la langue de scolarisation dès le préscolaire, d'une première langue étrangère dès la 3^e année et d'une deuxième langue dès la 5^e année scolaire au plus tard. L'une des deux langues étrangères est une seconde langue nationale. A ce propos, la CDIP se réfère au projet HarmoS: lors de l'exécution dudit concordat, il est prévu de fixer à l'échelle nationale des standards de formation pour deux des langues étrangères enseignées au degré primaire (standards qui devront être atteints à la fin de la 6^e et à la 9^e année scolaire).

3.1.3 Concordat concernant l'enseignement spécialisé

L'instruction scolaire faisant appel à l'enseignement spécialisé concerne les classes ordinaires favorisant l'intégration ainsi que les classes à effectif réduit ou celles d'institutions particulières (établissements spécialisés). Selon les indications de la CDIP, ces dernières sont fréquentées par 2% environ du nombre total des

¹ Le concordat HarmoS entrera en vigueur lorsque dix cantons l'auront accepté, ce qui devrait survenir à la fin du délai de ratification en 2009.

² Les détails du plan d'enseignement D-CH et la liste des branches obligatoires ne sont pas encore précisés pour le moment. Cela devrait être le cas fin 2007 au plus tôt.

³ En tant que plan-cadre d'enseignement, le PECARO se rapporte à des domaines disciplinaires: «Pour chaque domaine, le PECARO prévoit un pourcentage minimal du temps scolaire et fixe des visées générales, précisées cycle par cycle (-2 +2 ; 3-6 ; 7-9), par des objectifs prioritaires d'apprentissage.» (voir: http://www.ciiip.ch/ciiip/pdf/Fiche_PECARO.pdf, état: octobre 2006). La mise en œuvre de ces dispositions dans les plans d'études est affaire des cantons.

élèves d'une année scolaire. Depuis la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (RPT), la totalité de l'enseignement spécialisé fait partie du mandat de formation de l'école obligatoire. A cet égard, il convient de préférer les mesures d'intégration à celles de séparation (tout en respectant le principe de la proportionnalité). L'intégration des mesures de pédagogie spécialisées dans l'enseignement ordinaire aura également un impact sur la formation à l'enseignement. Il conviendra en effet d'y intégrer la transmission des compétences particulières dans ce domaine. Précisons en outre que la prise en compte des contenus de pédagogie spécialisée dans la formation enseignante est prescrite par les règlements de reconnaissance de la CDIP.

3.1.4 Dispositions des règlements de reconnaissance de la CDIP

(1) Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire

Le règlement précité ne prévoit guère de prescriptions concernant des modèles spécifiques à des degrés pour les enseignants du préscolaire et du primaire. Ainsi, les responsables des HEP peuvent décider si les diplômes sont valables pour les deux degrés ou une partie de ces degrés seulement.

Pour ce qui concerne le nombre de disciplines, le règlement distingue entre les diplômes permettant à leur titulaire d'enseigner toutes les disciplines (généralistes) ou un large éventail de disciplines (semi-généralistes). Les instructions pour les demandes de reconnaissance précisent en outre que «l'exigence concernant un large éventail de domaines de disciplines» est remplie lorsque le diplôme permet à son titulaire d'enseigner au moins 50% des leçons et la moitié des disciplines selon les prescriptions cantonales. Aucune précision n'est apportée quant aux diplômes d'enseignement des généralistes.

La formation pratique nécessite entre 36 et 54 points ECTS. Selon les instructions précitées, cette exigence bénéficie d'une large marge d'appréciation; sont en effet considérés comme faisant partie de la pratique professionnelle les stages, les visites de classe, les cours accordant une part importante à la pratique, les réunions avec les parents d'élèves, etc.

(2) Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I

Les dispositions de la CDIP concernant la formation des enseignants du degré secondaire I sont un peu plus détaillées, et ce, bien que la version remaniée du règlement de reconnaissance renonce à la différenciation entre les enseignants généralistes et les enseignants semi-généralistes et ne comporte aucune indication quant au nombre de disciplines. Néanmoins, ce règlement fournit des indications d'ordre général sur le volume des études. Pour un volume de formation correspondant à un nombre total de 270 à 300 points ECTS, il faudra prévoir au minimum

- i. 120 crédits pour les études disciplinaires et la formation en didactique des disciplines,
- ii. 36 crédits pour la formation en sciences de l'éducation, et
- iii. 48 crédits pour la formation professionnelle pratique.

En outre, le règlement détermine le nombre de points ECTS à prévoir pour les différentes sortes de disciplines. Les dispositions concernant les parties de la formation consacrées aux sciences de l'éducation et à la pratique professionnelle sont aussi applicables aux études conduisant au diplôme combiné secondaire I/secondaire II.

Comme pour la formation à l'enseignement préscolaire et primaire, les instructions relatives aux demandes de reconnaissance accordent une large marge d'appréciation quant à la définition des divers domaines de formation.

(3) Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité

Lors du remaniement de ce règlement, la prescription selon laquelle il fallait obligatoirement étudier deux disciplines a été éliminée. Il est ainsi possible de se spécialiser dans une seule discipline. La formation des enseignantes et enseignants des écoles de maturité (nombre total de 60 points ECTS) est définie de manière assez rigide du point de vue quantitatif par le règlement de reconnaissance; en effet, la didactique des disciplines compte au minimum 10 crédits par discipline figurant au RRM, tandis que les sciences de l'éducation en totalisent 15 et la formation pratique 15 également.

3.2 Bilan

3.2.1 Les disciplines

(i) Filières de formation des enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire.

Même après la suppression des écoles normales assurant la formation à l'enseignement primaire, on continue en Suisse à s'accrocher au principe de l'enseignant généraliste. En effet, les nouvelles filières préparent encore à des diplômes habilitant à l'enseignement de toutes les disciplines de l'école obligatoire.⁴ Cependant, le genre et le nombre de branches comprises dans le profil de l'enseignant généraliste diffèrent d'une institution formatrice à l'autre.

Les différences les plus importantes concernent les domaines suivants:

Langues	Langue première Langues étrangères	Une langue cantonale est obligatoire pour chaque formation. Pour 4 filières d'études, aucune langue étrangère n'est exigée dans le programme obligatoire. 21 filières imposent une deuxième langue (généralement une deuxième langue nationale); dans 5 cas, on peut choisir entre une deuxième langue nationale et l'anglais. Les 2 filières de la PHGR exigent 3 langues.
Sciences expérimentales, humaines et sociales	Histoire, géographie, biologie et physique Enseignement religieux / biblique & éthique	Les disciplines de sciences expérimentales et sociales sont en général enseignées dans une perspective d'intégration (l'individu et l'environnement, etc.). Dans 4 cas, elles sont mentionnées séparément dans le plan d'études, conformément aux dispositions du RRM. Pour l'ensemble des formations, une discipline générique relevant des sciences humaines et expérimentales ou les branches individuelles qui s'y rapportent sont obligatoires. Ce domaine est enseigné soit comme discipline générique, soit comme branche individuelle. Dans 8 cas, l'enseignement religieux / biblique et éthique est obligatoire; dans les autres cas, il fait partie intégrante d'un programme à option. Dans quelques cas isolés, l'éthique est intégrée aux sciences de l'éducation.
Activités créatrices	Une distinction est établie entre les activités textiles, non textiles ou techniques, d'une part, et les arts visuels d'autre part. Toutefois, diverses combinaisons existent: dans 6 filières, le domaine artistique est considéré comme une seule branche, dans 3 autres, il est divisé en 3 disciplines distinctes. Pour deux tiers des formations, les activités créatrices sont obligatoires.	
Musique Sport	Musique, rythmique, chant et enseignement d'un instrument Sport, gymnastique, danse	Dans les plans d'études, l'enseignement musical et l'enseignement d'un instrument sont considérés soit comme une discipline générique, soit comme deux branches isolées. Le sport et la gymnastique sont en général enseignés ensemble, tandis que la danse et la rythmique sont programmées dans nombre d'institutions comme branches facultatives ne figurant pas dans le catalogue des branches obligatoires. Musique et sport sont obligatoires dans deux tiers des filières. Pour ce qui concerne les filières restantes, ces domaines font partie des branches à option.
Mathématiques	Elles sont obligatoires dans toutes les formations.	

⁴ Les autres pays européens ont déjà entrepris le passage à la formation habilitant à enseigner des groupes de disciplines au degré primaire, certains depuis plusieurs années déjà. Cf. point 3.3 de ce rapport.

Considérées séparément, les déclarations faites par les institutions formatrices ou figurant dans les ordonnances cantonales à propos de la formation de généraliste et en vue de son harmonisation à l'échelle nationale sont peu claires. Le tableau ci-dessus révèle le manque d'unité dans la définition globale des disciplines leur nombre se situant entre six et onze. Si l'on procède à une harmonisation du nombre de branches pour lesquelles une habilitation à enseigner est délivrée, on obtient un éventail de disciplines compris entre six et huit.⁵

(ii) Filières de formation des enseignantes et enseignants du degré secondaire I et diplômes combinés S I/II.

La révision des règlements de reconnaissance du 28 octobre 2005 a éliminé la distinction entre les maîtres semi-généralistes et les enseignants habilités à enseigner dans tous les types d'écoles du secondaire I. Désormais, les institutions forment des «enseignant du degré secondaire I». Leur diplôme est valable pour l'ensemble du secondaire I.

Cette même révision a supprimé la disposition prévoyant un nombre minimum et maximum de branches. Dans l'interprétation du règlement de reconnaissance, la commission de reconnaissance compétente a eu pour tâche de définir la notion de discipline. A cet effet, un catalogue a été établi, comprenant les disciplines suivantes:

français, allemand, anglais, italien, rhéto-romanche, espagnol, latin, mathématiques, informatique, biologie, chimie, physique, histoire, géographie, arts visuels/dessin ou/et dessin technique, musique, enseignement religieux/théologie, sport, économie familiale, activités créatrices manuelles/ activités créatrices textiles.

En outre, il a été décidé que la discipline générique «sciences expérimentales» («sciences naturelles», «nature et technique», «sciences expérimentales»), comprenant des éléments des trois branches citées ci-dessus (biologie, physique, chimie) pouvait également être comptée comme branche d'enseignement⁶. Selon le règlement de la CDIP, la commission de reconnaissance peut compléter cette liste, lorsqu'une institution peut démontrer que la base scientifique pour l'enseignement d'une branche prévue par les plans d'études cantonaux ne figure pas dans cette énumération.

La réalité pratique de la formation démontre que le catalogue des branches offertes varie fortement. Lors de la détermination des branches, sept institutions se réfèrent au règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM); cinq autres reconnaissent aussi des disciplines génériques, soit des disciplines mentionnées dans les plans d'études cantonaux et réunissant diverses branches RRM⁷.

⁵ Sont prises en compte les disciplines suivantes: (1) langue première, (2) deuxième langue, (3) anglais, (4) mathématiques, (5) sciences humaines et sciences expérimentales, (6) sport/gymnastique, (7) dessin/activités créatrices, (8) musique.

⁶ Cf. Annexe du Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I. Berne: CDIP.

⁷ Parmi les disciplines génériques, les sciences expérimentales («sciences naturelles», «nature et technique», «sciences expérimentales») et les arts créatifs (les activités textiles, non textiles ou techniques) sont le plus souvent mentionnés.

Institution	Nombre de disciplines
HEP BEJUNE	1-2
ASP TI (S I)	1-2
HEP VS	2
HPSA-BB (HLA)	2
PHBERN	3
FHA (BEZ)	3
HPSA-BB (SLA)	3-4
PHS	4
PHZ	4
PH SH/ZH	4
FHA	3-4
HEP VD (S I)	3
HEP VD (S I/II)	1-2
UNI FR (section all.)	3-4
UNI FR (section fr.)	3

Figure 1: Nombre de disciplines que le titulaire du diplôme est habilité à enseigner au terme de sa formation (SI et SI/II)

Etant donné que le catalogue des branches varie d'un canton à l'autre, il est difficile d'établir une vue d'ensemble sur le nombre de disciplines qu'un enseignant est habilité à enseigner après l'obtention de son diplôme. En outre, conformément au règlement de reconnaissance révisé, il est également possible de reconnaître les formations débouchant sur un diplôme habilitant leur titulaire à enseigner une seule branche. Il est d'ailleurs fort probable que le nombre de filières offrant de telles formations progressera encore⁸. Lors de la définition des disciplines génériques, il conviendra de veiller à ce que les étudiantes et étudiants disposent de compétences scientifiques suffisantes au terme de leur formation. Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible de garantir un enseignement optimal.

(iii) Filières de formation des enseignantes et enseignants de gymnase:

Le catalogue des disciplines se conforme au règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). En règle générale, la formation est effectuée dans une ou deux disciplines.

3.2.2 Modèles de formation des enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire: degrés et unités de formation

(i) Modèles réalisés

A propos des classes pour lesquelles il est possible d'obtenir une habilitation à enseigner aux degrés préscolaire et primaire, on distingue trois modèles:

- (1) diplôme pour les classes des degrés -2 (école enfantine/préscolaire) à + 6 (primaire);
- (2) répartition traditionnelle des diplômes entre l'école enfantine (-2/-1) et le degré primaire (+1/+6);
- (3) diplôme pour le «cycle élémentaire» (préscolaire et premières années primaires) d'une part, et le degré primaire (degré moyen), d'autre part.

Les hautes écoles pédagogiques suisses offrent actuellement 27 filières d'études pour les degrés préscolaire et primaire.

⁸ Cela ne concerne que les modèles consécutifs, puisque l'éventail des branches offert par les modèles intégratif est largement prédéfini par la structure de la formation.

Institutions	Habilitation globale		Préscolaire/ Primaire		Nombres de disciplines à enseigner	
	Préscolaire	Primaire	limité	Primaire		
ASP TI		-2/-1			+1/+5	9
ASP TI (240 CP)	-2/+5					9
HEP BEJUNE	-2/+6					12
HEP FR	-2/+6					9
HEP VD	-2/+6					9
HEP VS	-2/+6					9
HPSA BB			-2/+2		+1/+6	8
PFH GR		-2/-1			+1/+6	11/12
PH SH		-2/-1			+1/+6	8/7
PH TG		-2/-1			+1/+6	7
PHA		-2/-1			+1/+6	6
PH Bern	-2/+6					6-8
PHR			-2/+3		+1/+6	8/9
PH SO			-2/+2	+3/+6		8
PHZ			-2/+2		+1/+6	8/7
PH ZH		-2/-1			+1/+6	
Uni GE	-2/+6					9
TOTAL	7	6	4	1	9	6-12

Tableau 1: Filières pré/pri: répartition des formations selon les degrés d'enseignement

Il convient de remarquer que la définition des branches dépend surtout des établissements de formation. Sept hautes écoles pédagogiques connaissent les modèles de formation conduisant à des diplômes valables pour tous les degrés (habilitation globale), soit l'ensemble des HEP de Suisse romande, les divisions germanophones des HEP de Fribourg et du Valais, ainsi que la HEP bernoise (PH BE). La HEP du Tessin (ASP TI) offre trois filières, dont l'une concerne toutes les années scolaires.

Six HEP connaissent la division traditionnelle des filières selon le modèle 2.

La séparation classique entre l'école enfantine et le degré préscolaire d'une part, et le degré primaire d'autre part, se retrouve dans six filières. Les formations correspondant au modèle 3 sont offertes selon diverses combinaisons. En règle générale, l'habilitation pour les degrés -2 à +2 est valable pour l'école enfantine et le préscolaire. La PHR fait exception, car elle assure une formation pour les degrés -2 à +3. La formation qu'elle offre pour le primaire couvre toutes les années scolaires de ce degré (+1 à +6). Il y a donc chevauchement entre les habilitations à enseigner délivrées par les deux filières de cette HEP⁹.

(ii) Structure des filières

Le tableau ci-dessous fournit, pour les divers établissements de formation, une vue d'ensemble sur la répartition des études entre les études disciplinaires, la formation en didactique des disciplines, la pédagogie et la pratique.

Interprétation limitée des modèles ci-après: il convient de remarquer que les attributions ne peuvent pas toujours s'effectuer selon les catégories mentionnées, car des terminologies spécifiquement régionales sont souvent utilisées dans les plans d'études (cette remarque est valable surtout pour la distinction entre les études disciplinaires et la formation en didactique des disciplines). Il faut donc interpréter les valeurs suivantes avec une certaine prudence. Remarquons en outre que les formations des enseignantes et enseignants préscolaires et primaires correspondent en général à un total de 180 points ECTS¹⁰. Précisons enfin que les réserves émises quant aux valeurs figurant dans le tableau ci-dessous valent également pour les modèles relatifs aux formations à l'enseignement aux degrés secondaires I et II.

⁹ Selon un communiqué de presse de la PH FHNW de mai 2006, toutes les HEP relevant de la FHNW assureront, dès 2009, des formations selon les modèles école enfantine/degré préscolaire (-2/+2) et degré primaire (+1/+6).

¹⁰ Le cycle d'études de l'Université de Genève constitue une exception, car il dure quatre ans et correspond à 230 points ECTS.

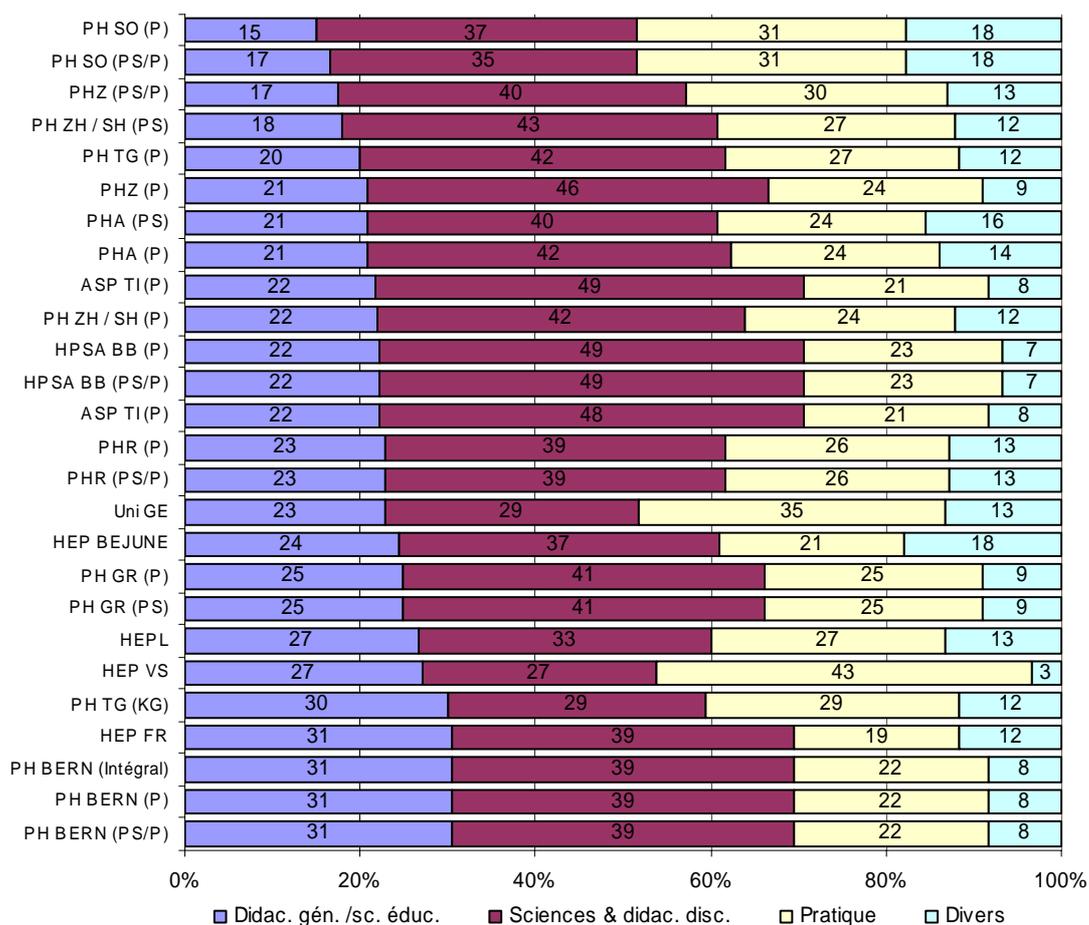


Figure 2: Répartition des différents domaines de formation dans les filières pré/pri (2005)

- Sciences de l'éducation et didactique générale:** les «sciences de l'éducation» regroupent plusieurs sciences de référence: la psychologie pédagogique, la sociologie de l'éducation, la philosophie de l'éducation, la pédagogie spécialisée, etc. La didactique générale peut, à cet effet, s'intégrer comme module isolé ou, plus fréquemment, comme thématique transversale. Une part moyenne de 23% environ de la durée totale des études est attribuée à la pédagogie générale, mais les variations entre les diverses institutions sont assez élevées. Avec 31%, les HEP de Berne et de Fribourg prévoient un maximum du temps d'études aux sciences de l'éducation et à la didactique générale, tandis que le programme d'études de la PH SO (degré primaire) y consacre un minimum de 15%. Il faut estimer séparément la formation des enseignantes et enseignants à l'Université de Genève, car celle-ci correspond à un crédit de 230 points ECTS.
- Etudes disciplinaires et formation en didactique des disciplines:** les plans d'études montrent que, pour les degrés préscolaire et primaire, l'enseignement de la didactique des disciplines est primordial par rapport à celui des études scientifiques qui n'est que marginal. D'un point de vue général, une moyenne de 38% de la durée des études est consacrée aux études disciplinaires et à la formation en didactique des disciplines. A l'une des deux extrémités, on trouve la HEP VS, avec près de 27%, et, à l'autre, les deux filières de la HPSA-BB et l'ASP TI (degré primaire), avec 49% environ de la durée totale de la formation consacrée aux études disciplinaires et à la formation en didactique disciplinaire¹¹. L'analyse des différents plans d'études vient confirmer l'hypothèse selon laquelle le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation à enseigner est attribuée exerce une influence sur le temps consacré à la formation disciplinaire et à la formation en didactique des disciplines. On observe aussi un faible lien (corrélation minimale) entre la répartition des domaines de formation et le nombre de degrés pour lequel l'habilitation à enseigner est délivrée.

¹¹ Il s'agit ici de matières théoriques exclusivement; la part de la formation consacrée à l'exercice des connaissances professionnelles est décomptée séparément. On constate ainsi que la part réservée à l'acquisition aux connaissances et à la didactique disciplinaire est plus élevée.

- **Formation professionnelle pratique:** toutes les hautes écoles respectent les directives du règlement de reconnaissance dans ce domaine. Le minimum du temps imparti à la formation pratique se situe autour de 19% (HEP FR) et le maximum atteint près de 43% (PH ZH/SH et HEP VS). Remarquons cependant que toutes ces valeurs ne reflètent pas toujours le temps réellement consacré aux stages pratiques. Sont aussi comptés comme pratique professionnelle les préparations à un stage et les travaux qui s'en suivent, les manifestations scolaires et les réunions de parents d'élèves liées à l'enseignement pratique, les entretiens suite à une visite de classe, etc. La définition de ces attributions étant du ressort des hautes écoles, il s'ensuit une grande variabilité du temps de formation effectivement consacré à la pratique. La durée minimale se situe autour de 14 semaines. A cet égard, il n'existe guère de relations entre la durée de la formation professionnelle pratique et le nombre de branches et de degrés pour lequel une habilitation à enseigner est délivrée.
- **Divers.** Ce domaine comprend les manifestations interdisciplinaires, les examens et les travaux de diplôme. Il varie entre 3 et 18%.

3.2.3 Modèles de formation des enseignantes et enseignants du secondaire I (y compris le diplôme combiné pour les degrés secondaires I et II): degrés et unités de formation.

(i) Modèles en vigueur

Les habilitations à enseigner sont, en règle générale, valables pour l'ensemble du degré secondaire I. Elles présentent toutefois une certaine variabilité, car les directives cantonales concernant le passage du primaire au secondaire ne sont pas harmonisées. Il existe donc des différences à propos du nombre d'années scolaires pour lesquelles un diplôme d'enseignement au degré secondaire I est valable.

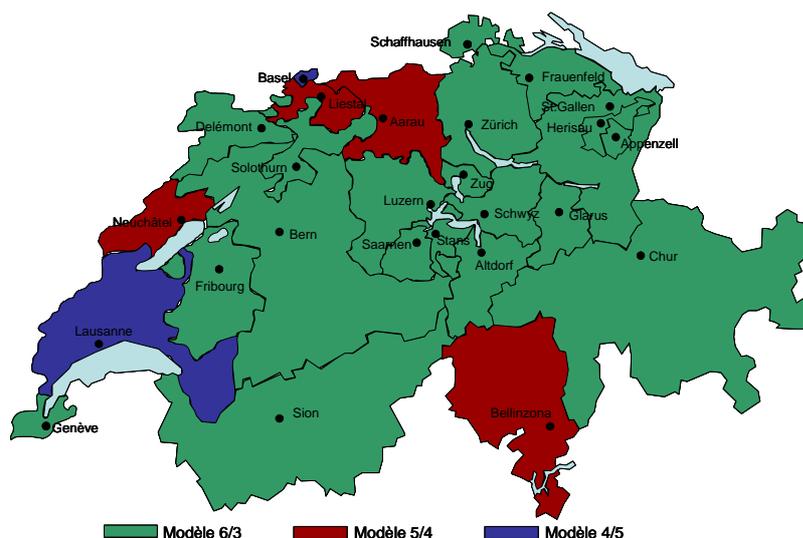


Figure 3: Modèles des degrés scolaires en Suisse (2006)

Vingt cantons (AR, AI, BE, FR, GE, GL, GR, JU, LU, NW, OW, SH, SZ, SO, SG, TG, UR, VS, ZG, ZH) connaissent le modèle comprenant six années de degré primaire et trois années de degré secondaire I. Cinq autres cantons (AG, BL, BS, NE, TI) appliquent actuellement le modèle 5/4 et seul le canton de Vaud fonctionne selon le modèle 4/5. Le projet du nouveau concordat scolaire, appelé accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), fixe toute une série d'objectifs d'harmonisation, parmi lesquels figure le nombre des années scolaires attribuées à chaque degré. Selon le projet de consultation, le premier degré scolaire (école enfantine ou degré préscolaire et degré primaire) devrait durer huit ans et le degré secondaire I, trois ans. Si le concordat HarmoS entre en vigueur, les différences mentionnées ci-dessus devraient disparaître.

Il faut distinguer trois variantes fondamentales de formation: un modèle consécutif et un modèle intégré.

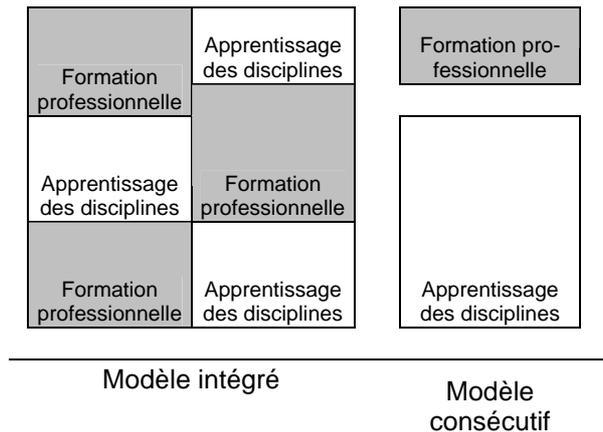


Figure 4: Modèles de formation à l'enseignement

- (1) Filière consécutive: dans cette variante, les études disciplinaires spécifiques précèdent la formation pédagogique proprement dite. Pour avoir accès à la formation professionnelle, il faut donc avoir effectué des études disciplinaires au préalable. A l'exception du modèle de la PHA formant à l'enseignement au prégymnase (Bezirksschule), les qualifications d'enseignement qui en résultent sont valables aussi bien pour le degré secondaire I que pour les écoles de maturité.
- (2) Filière intégrée: au terme d'une formation générale pour le degré secondaire II, les étudiants commencent leur véritable formation d'enseignants. Pour ces filières, la condition d'accès à l'activité professionnelle est la maturité gymnasiale.

(ii) Parts de formation

La figure suivante fournit un aperçu de la distribution des domaines de formation dans les filières du degré secondaire I. Elle comprend aussi celles menant à un diplôme combiné pour les degrés secondaires I et II. Il convient de faire la distinction entre les modèles d'études consécutifs et intégrés¹².

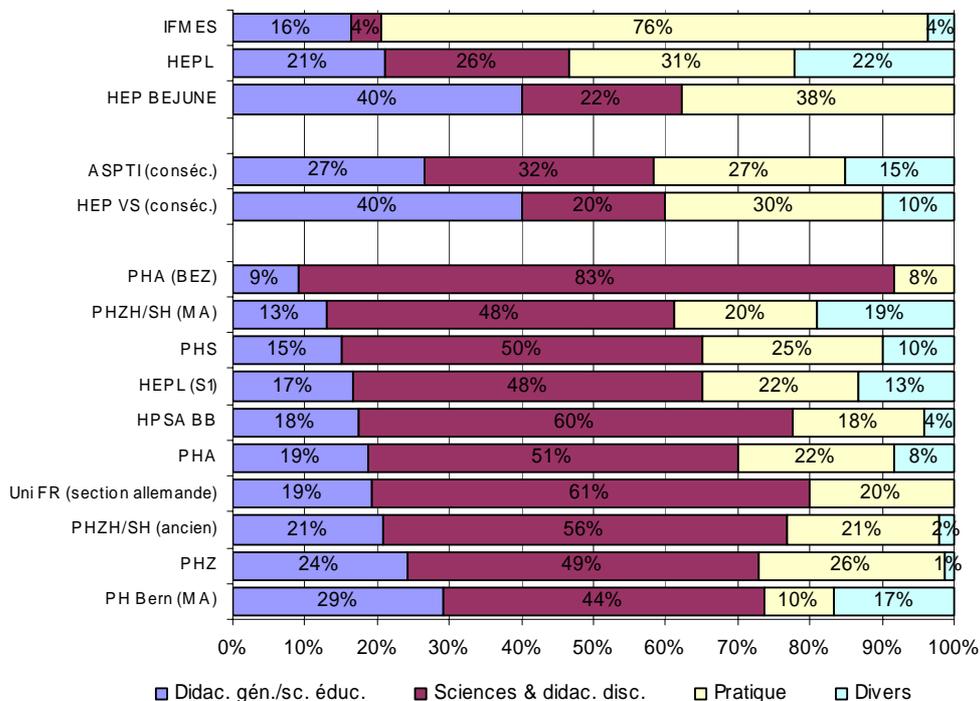


Figure 5: Répartition des différents domaines de formation dans les filières sec. I et II (2005)

¹² Concernant la répartition des différents domaines de formation, il convient d'émettre les mêmes réserves (cf. ci-dessus) que pour les filières d'études pour le préscolaire et le primaire. Aucune donnée n'est disponible sur les modèles consécutifs de la HEP VD.

- *Modèles consécutifs*: les filières d'études des HEP VS et ASP TI, d'une part, et des HEPL, HEP BEJUNE et IFMES, d'autre part, font suite à une formation disciplinaire préalablement acquise dans une autre institution. Leur formation à l'enseignement se limite ainsi aux aspects professionnels les contenus disciplinaires étant quasiment absents des modèles consécutifs. La HEP BEJUNE et l'IFMES (volume d'études d'environ 90 crédits) dispensent une formation pour les deux degrés secondaires (diplôme combiné)¹³.
- *Modèles intégrés*: ces modèles s'étendent sur quatre ans et correspondent à un volume de crédits de 240 points¹⁴. La part de la formation consacrée aux *sciences de l'éducation* varie entre 29% (PH Bern, études de master) et 9% (PHA BEZ). La moitié des établissements de formation consacre environ 20% du temps d'études aux questions de pédagogie et de didactique générale. En moyenne (55% soit 132 crédits), plus de la moitié de la durée des études est réservée aux matières relevant *des sciences disciplinaires et de la didactique des disciplines*. La filière habilitant à l'enseignement au pré-gymnase (Bezirksschule) de la PHA consacre la plus forte proportion de la période d'études (plus de 80%) à des matières relatives à l'enseignement, la PH Bern se situant à l'autre extrême avec tout juste 44%. Les parts attribuées à la pratique professionnelle présentent aussi une variabilité considérable (moyenne de 19%), oscillant entre 8% (PHA BEZ) et 26% (PHZ). La catégorie «Divers» comprend surtout les travaux de diplôme, leur préparation et quelques cours interdisciplinaires (entre 0 et 22%).

3.2.4 Formation à l'enseignement aux écoles de maturité

La figure ci-dessous fournit un aperçu de la répartition des domaines d'enseignement dans les filières préparant à l'enseignement gymnasial. A ce propos, remarquons que les HEP BEJUNE et HEPVD forment les futurs enseignants pour les deux degrés secondaires.

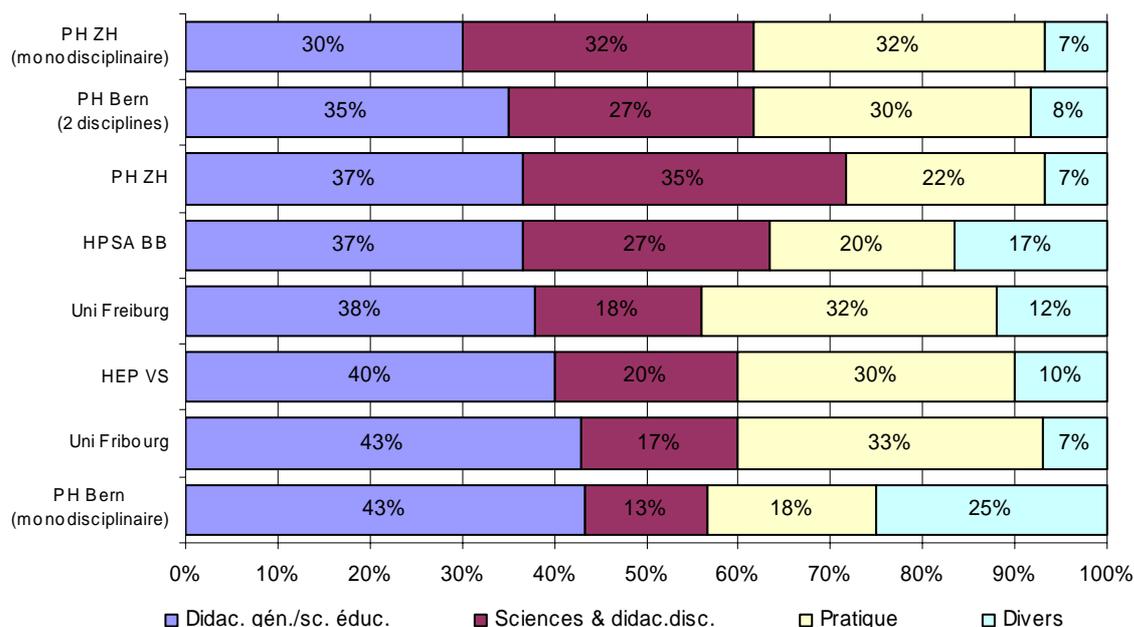


Figure 6: Répartition des domaines d'enseignement dans les filières pour l'enseignement au degré maturité, (2005)

Si l'on tient compte du fait que le volume total des crédits est de 60 ECTS, ce qui correspond à une année d'études, les écarts relevés dans la répartition des différents domaines de formation varient fortement d'une institution à l'autre. Ceci est d'autant plus étonnant que le nombre de disciplines est stable (il se limite généralement à deux disciplines au degré gymnasial) et qu'il règne une certaine homogénéité dans les degrés d'enseignement pour lesquels le diplôme est valable. La marge de manœuvre dans la configuration de la

¹³ Dans les cantons du Tessin et de Genève, les intéressés doivent disposer, avant le début de leur formation, d'un emploi au degré correspondant. Le canton d'Argovie offre encore un autre modèle: les personnes désirant accéder à l'enseignement au niveau pré-gymnasial (Bezirksschule), étudient deux disciplines à l'Université. Elles ont aussi la possibilité d'obtenir un brevet cantonal en étudiant trois branches au minimum. La formation pédagogique-professionnelle vient compléter la formation aux sciences disciplinaires. Toutefois, ce type de formation ne sera plus poursuivi en Argovie.

¹⁴ Selon les règlements révisés de la CDIP, la formation des enseignants du degré secondaire I représente maintenant un volume de 270 crédits au minimum. Ces dispositions sont entrées en vigueur le 1^{er} janvier 2006.

formation pratique sera toutefois plus limitée à l'avenir. Le règlement de reconnaissance révisé¹⁵ prévoit l'attribution de 50 points (lors d'une formation dans deux disciplines) sur un total de 60 crédits.

3.3 Catégories d'enseignants à l'exemple de quelques pays européens

3.3.1 Lieux de formation et catégories d'enseignants

Fin 2005, la formation professionnelle du corps enseignant fait partie de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays européens. Citons quelques exceptions: la formation des maîtres et maîtresses d'école enfantine en Autriche et celle des éducatrices en Allemagne. Mentionnons, en outre, les filières s'écartant des cycles réguliers d'études en Angleterre et aux Pays-Bas; en règle générale, elles sont offertes par des hautes écoles ou des consortiums de hautes écoles comme formations en emploi.

Comme le montre le tableau ci-après, il existe différents types de modèles de formation selon les pays. Suivant les configurations institutionnelles, les liens entre l'enseignement et la recherche, les possibilités de qualification ultérieure (promotion) les relations entre la formation pédagogique-didactique et les études disciplinaires peuvent varier. En outre, les diverses hautes écoles forment chacune différentes catégories d'enseignants.

	Formation selon les degrés d'enseignement			Modèle	
	PS / P	Sec I	Sec II	PS	S I / II
Allemagne	MA (4.5)	MA (4.5)	MA (6.5)	I/C	I/C
Autriche	BA (3)	BA (3), MA (5.5)	MA (5.5)	I/C	I/C
Belgique (fr/fl)	BA (3)		MA (4), MA (6)	I	C
Finlande	BA (3), MA (5)	MA (5)		I	I
France	MA (5)			C	C
Angleterre	BA (3), BA (4)			I/C	I/C
Italie	BA (4)	MA (6)		I	C
Pays-Bas	MA (4)	MA (4), MA (5)	MA (5)	I	I/C

BA: Bachelor

I: Modèle intégré

MA: Master

C: Modèle consécutif

(): Durée en années

Tableau 2: Catégories d'enseignants et d'établissements de formation

A l'exception du Bade-Wurtemberg, la formation des enseignants est assurée par les universités dans tous les autres Etats fédérés allemands. En Italie, les enseignantes et enseignants du degré secondaire effectuent une formation post-diplôme (dans une «scuola di specializzazione») après leurs études disciplinaires universitaires. Seule une certification obtenue à l'issue d'une telle formation post-diplôme permet d'avoir accès aux mises au concours des postes d'enseignants. Aux Pays-Bas, les hautes écoles pédagogiques forment les enseignants pour tous les degrés tandis que les universités n'assurent la formation que pour les degrés secondaires I et II. Il existe deux possibilités de formation aux degrés secondaires en Autriche (académies pédagogiques et universités), les enseignants pour le degré secondaire II sont toutefois formés exclusivement à l'université.

3.3.2 Catégories d'enseignants

Les catégories d'enseignants varient fortement d'un Etat à l'autre. Parmi les pays examinés, quatre prévoient une formation séparée pour l'école enfantine, et cinq, une formation commune aux degrés préscolaire et primaire. Si la Suisse connaît les deux systèmes, il n'existe aucune formation particulière pour l'école enfantine en Allemagne. Cinq pays connaissent les diplômes combinés pour les degrés secondaires I et II (Finlande, France, Pays-Bas, Suisse et Autriche), dont trois (Pays-Bas, Autriche et Suisse) offrent aussi des filières séparées pour les enseignants des degrés secondaires I et II. Si, en France, les dénominations des établissements de formation des enseignantes et enseignants comportent le terme «universitaire» (instituts universitaires de formation des maîtres), ces établissements forment un type de haute école autonome.

¹⁵ Cf. art. 7 du Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité. Sont prescrits, par branche, 15 crédits pour la formation pratique et les sciences de l'éducation, et 10 crédits pour les contenus disciplinaires.

3.3.3 Structures des études

Dans les pays européens examinés, la formation du corps enseignant connaît les deux modèles d'organisation en vigueur en Suisse (modèles intégrés et consécutifs). Par rapport à l'introduction de filières d'études échelonnées, ces modèles comportent quelques défauts. Tandis que le modèle intégré se rapproche d'un BA ou d'un MA of Education, l'organisation consécutive correspond plutôt à un modèle comportant un BA en sciences disciplinaires (BA of Arts ou BA of Science) et un MA professionnel (MA d'éducation).

Dans la plupart de ces pays européens, les futurs enseignants effectuent directement une formation intégrée au sortir du degré secondaire II. Une nette divergence apparaît selon les degrés d'enseignement choisis; le modèle intégré domine dans la formation aux degrés préscolaire et primaire, tandis que le modèle consécutif est, en général, la règle pour le degré secondaire II. Les deux modèles sont utilisés à égalité pour la formation à l'enseignement au secondaire I. Le tableau montre que l'introduction de filières d'études échelonnées varie en fonction des modèles de formation préexistants.

La formation proposée en Allemagne peut être considérée comme un cas particulier: il est en effet impossible de l'attribuer avec certitude à l'un ou l'autre modèle. Stricto sensu, on pourrait la qualifier de consécutive, car les futurs enseignants effectuent tous au terme de leurs études une année de préparation (appelée «Referendariat»). Ils ne reçoivent la qualification d'enseignant qu'au terme de cette année de pratique professionnelle. Cependant, si l'on ne considère que la première partie de la formation (études), il s'avère que l'Allemagne connaît les modèles consécutif et intégré. Pour mettre en place la structure bachelor / master, la Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles (Kultusministerkonferenz [KMK]) a décidé qu'à l'avenir seules seront reconnues les filières basées sur l'acquisition simultanée des connaissances disciplinaires et professionnelles, selon les modes parallèle ou intégrés (cf. décision de la KMK du 2 mars 2002).

4. Critères d'harmonisation

4.1 Modèles examinés

Nous examinerons ci-après différents modèles en fonction de critères prédéfinis. Dans le domaine de la formation à l'enseignement préscolaire et primaire, il conviendra d'une part de prendre en compte le modèle -2/+6 (modèle 1) qui est principalement offert en Suisse romande. D'autre part, il existe en Suisse alémanique des modèles qui prévoient une subdivision des degrés (modèles 2, 3 et 4).

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il existe aussi divers modèles de formation des enseignants du secondaire I. On peut ainsi observer des différences en ce qui concerne l'organisation des études disciplinaires ainsi que le nombre de disciplines et les degrés d'enseignement pour lesquels les diplômes sont délivrés.

La commission Formation s'est mise d'accord sur l'examen des modèles suivants:

Pour le préscolaire et le primaire:	Modèle 1: -2+6
	Modèle 2: -2+2 et +3+6
	Modèle 3: -2-1 et 1-6
	Modèle 4: -2+2 et +1+6
Pour les degrés secondaires I et II	Modèle 5: S I consécutif
	Modèle 6: S I intégré
	Modèle 7: S I et S II combinés

4.2 Critères

L'harmonisation des formations peut s'effectuer par différentes voies. A cet égard, il convient de faire la distinction entre les aspects qui se focalisent sur les contenus (disciplinaires, mais aussi nombre de disciplines), ainsi que les aspects structurels (organisation de la formation) et quantitatifs (nombre de crédits par discipline). C'est sur ces critères d'harmonisation que se fonde notre analyse des modèles susmentionnés¹⁶.

1. Qualité de la formation scientifique et pédagogique: dotation minimale par domaine de formation et discipline

L'importance à attribuer aux différents domaines de formation peut être déduite des règlements d'évaluation de la CDIP qui fixent pour chacun de ces domaines un nombre minimal de crédits (cf. point 3.1.4). Les procédures de reconnaissance ont permis de vérifier l'application des dispositions des règlements précités. On a ainsi pu constater que celles-ci étaient remplies par l'ensemble des modèles. Les règlements de reconnaissance ne fixent cependant pas en détail les contenus de la formation. Pour ce qui concerne les filières de formation préscolaire/primaire, les contenus ayant trait aux sciences de l'éducation, à la didactique générale, à la recherche, aux études disciplinaires et à la formation en didactique des disciplines dépendent des établissements de formation qui disposent d'une large marge de manœuvre à cet égard. Les domaines de formation des filières habilitant à l'enseignement aux degrés secondaires I et II sont réglés de manière plus détaillée. C'est ainsi que des pourcentages minimaux sont prévus pour la formation dans les domaines des sciences de l'éducation, de la pratique professionnelle et des études disciplinaires. Pour ce qui concerne la rédaction du travail scientifique à fournir par les étudiants, les règlements ne donnent par contre aucune indication.

En regard des objectifs visés en matière d'harmonisation et d'assurance-qualité, il convient d'examiner les deux aspects suivants: primo, les **domaines de formation** (sciences de l'éducation / didactique générale, études disciplinaires et formation en didactique des disciplines, pratique professionnelle, méthodologie scientifique, options) doivent être mis en équation avec l'habilitation à enseigner. Secundo, la garantie que le futur enseignant ou la future enseignante disposera de **connaissances disciplinaires et de compétences en didactique des disciplines** suffisantes constitue un critère très important lors de l'évaluation des différents modèles.

Modèles pré/pri: les règlements de reconnaissance donnent des indications quant au nombre de crédits ECTS à acquérir au cours de la formation pratique (36 – 54 points). Ils n'évoquent toutefois pas l'existence de modèles reposant sur le nombre de disciplines ou les degrés d'enseignement. De même, ils ne donnent aucune indication quant aux notions en sciences de l'éducation et en connaissances disciplinaires devant faire l'objet de la formation.

Si l'on part du principe qu'une formation délivrant une habilitation pour plusieurs degrés exige une part plus importante de connaissances en sciences de l'éducation, le temps consacré à l'étude des différents **domaines de formation** devrait varier en fonction du modèle. Relevons encore que chaque formation doit être en mesure de répondre aux exigences scientifiques et aux exigences en matière de technologies de l'information. Si l'on se fonde sur des valeurs moyennes, les sciences de l'éducation, les technologies de l'information, la formation scientifique et la pratique professionnelle se répartissent comme suit pour chacun des modèles:

¹⁶ Lors de l'évaluation des modèles, il ne sera toutefois guère fait référence aux compétences à atteindre par les enseignants en matière de contenu. Nos critères d'évaluation se focalisent davantage sur l'étude des structures de la formation des enseignantes et enseignants. Si nous procédons de la sorte, c'est qu'une analyse des compétences n'entraîne pas dans le cadre de notre expertise. Par ailleurs, on ne peut pas dire qu'il y ait consensus sur les contenus « pertinents » à dispenser au cours de la formation des enseignantes et enseignants. L'établissement de standards dans ce domaine devrait toutefois impérativement précéder toute analyse des contenus. Précisons encore que ces standards ne peuvent pas être déduits de la présente expertise.

Degrés	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3		Modèle 4	
	-2,+6	-2,+2 / +3,+6	-2, -1	+1,+6	-2,+2	+1,+6
Scien. éd. / didact. gén.	55 CP	45 CP	40 CP	50 CP	45 CP	50 CP
Recherche/ICT/ travail de dipl. (autres)	10 CP	10 CP	10 CP	10 CP	10 CP	10 CP
Pratique prof.	45 CP	45 CP	45 CP	45 CP	45 CP	45 CP
Total	110 CP	100 CP	95 CP	105 CP	100 CP	105 CP
Nombre de CP restants	70 CP	80 CP	85 CP	75 CP	80 CP	75 CP

La formation disciplinaire, les options, les spécialisations et les possibilités d'approfondissement constituent la partie variable des modèles. Sous l'angle de la durée totale de la formation, la préférence va au modèle 2. Il s'agit en effet du modèle le plus équilibré: les exigences pour les deux degrés sont quasi identiques. En outre, il accorde la plus grande part à l'acquisition des connaissances disciplinaires et aux possibilités d'approfondissement de celles-ci.

Le règlement de reconnaissance ne contient aucune prescription quant à la **dotation horaire minimale par discipline** et/ou domaine de formation. Par conséquent, celle-ci diffère d'une institution à l'autre (voir point 3.2.2). Le tableau ci-après en donne une vue d'ensemble approximative.

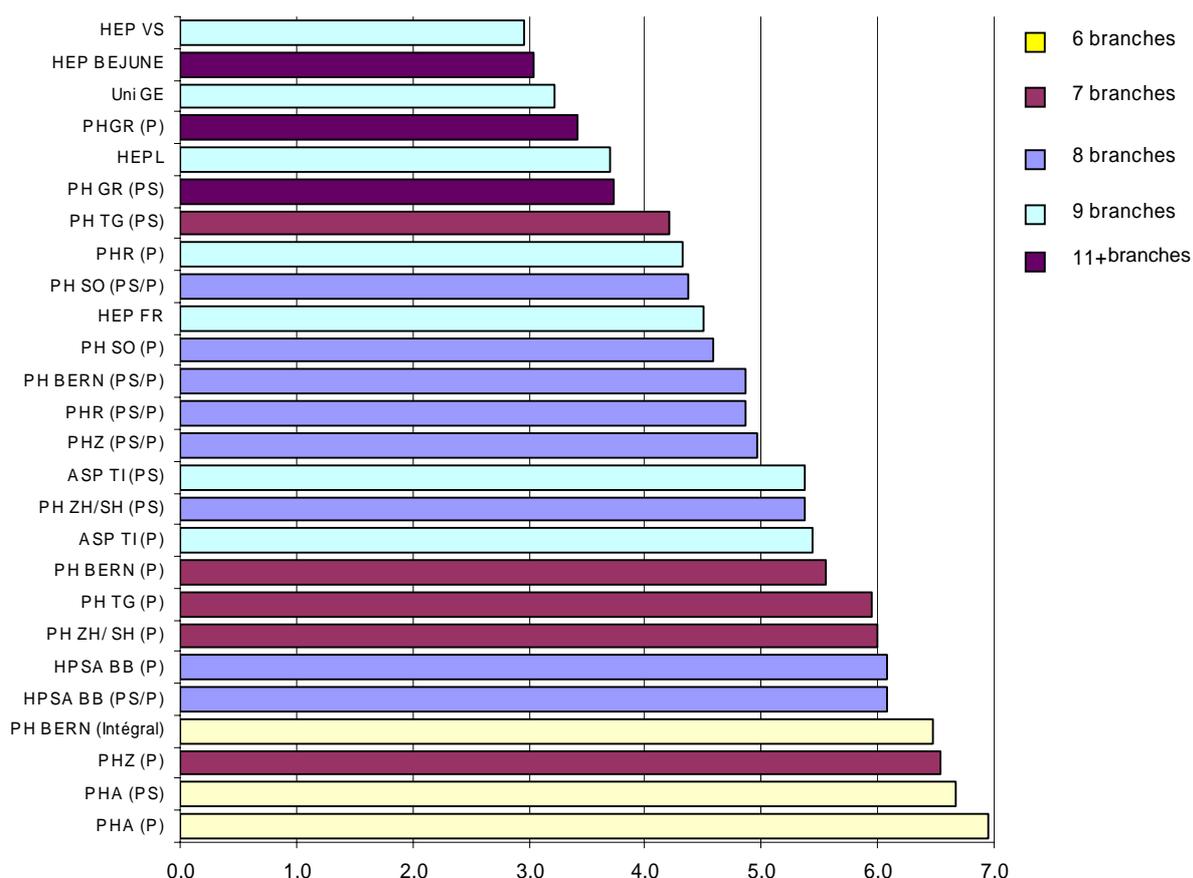


Figure 7: filière pré/pri: temps moyen réservé à chaque branche en % du volume global des études

Si l'on se base sur le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation à enseigner est attribuée tout en se fondant sur une distribution hypothétique selon laquelle la durée d'études consacrée à chaque discipline est identique, les résultats sont les suivants: la durée moyenne des études investies par discipline dans

l'acquisition des connaissances disciplinaires et de la didactique des disciplines correspond à 5% du volume total des études. Converti en crédits, ce pourcentage correspond à un temps moyen de 8 crédits ECTS¹⁷. Ce taux baisse à 3% au sein de la HEP BEJUNE et de la HEPVS (dont le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation à enseigner est délivrée n'est pas identique) et s'élève à près de 7% au sein de la PHA (pour 6 branches).

En partant du principe que la qualité de l'apprentissage à l'école dépend des connaissances disciplinaires de l'enseignant et de ses compétences en didactique des disciplines, il est possible d'établir des exigences minimales pour chaque discipline. Si l'on se base sur une dotation fixe de 10 crédits ECTS par discipline (pour l'acquisition et l'approfondissement des connaissances disciplinaires et des compétences en didactique des disciplines), il est possible d'évaluer les modèles de la manière suivante:

- (a) En émettant l'hypothèse que le nombre moyen de cours qui ne portent pas sur les connaissances disciplinaires (méthodologie scientifique, travail de diplôme, pratique professionnelle) correspond à 107 points ECTS, il est possible d'enseigner 7 disciplines dans le cadre des 73 crédits restants.
- (b) Si l'on tient compte des contenus de formation variables en sciences de l'éducation (cf. supra), le nombre d'ECTS restant pour la formation théorique et pratique (y compris la didactique des disciplines) diffère suivant le modèle. En cas d'une dotation (hypothétique) fixe de 10 ECTS (pour l'enseignement des connaissances disciplinaires et de la didactique en discipline, y compris les possibilités de spécialisation), l'habilitation à enseigner délivrée dans le cadre du modèle 1 vaut ainsi pour 7 disciplines au maximum. Pour ce qui concerne les modèles 2 et 3, ce nombre passe à 8 disciplines tandis que, pour le modèle 4, il se réduit de nouveau à 7 disciplines.

Il est possible d'approfondir ces réflexions:

- (c) Dans l'hypothèse qu'une qualification scientifique plus approfondie est nécessaire pour l'enseignement dans des classes primaires supérieures (en raison de leur plan d'études qui devient de plus en plus complexe), il convient d'augmenter la dotation disciplinaire pour l'enseignement dans ces classes.
- (d) Il en résulte dès lors qu'il faut encore réduire le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation à enseigner est délivrée. Le nombre de disciplines moins importantes enseignées au préscolaire permet en revanche de mettre l'accent sur l'apprentissage interdisciplinaire et thématique.

Les conclusions que nous pouvons en tirer sont les suivantes:

Modèle 1: comme ce modèle s'étend sur l'ensemble du préscolaire et du primaire, les exigences relatives aux compétences disciplinaires, mais aussi aux compétences non disciplinaires, sont les plus élevées. En outre, il ne permet guère de prendre en compte les qualifications nécessaires pour l'enseignement dans les classes primaires supérieures ni l'apprentissage interdisciplinaire pratiqué au préscolaire. Comparé aux autres modèles, le modèle 1 est dans l'impossibilité d'assurer la qualité et la professionnalisation de l'enseignement des disciplines, leur nombre étant trop important à l'état actuel.

Modèle 2: offrant les possibilités -2/+2 et +3/+6, ce modèle est le plus équilibré. La part de la formation disciplinaire et celle de la formation non disciplinaire sont de la même importance tant pour l'une que pour l'autre possibilités. La subdivision en 4 années scolaires permet une spécialisation tout en offrant une palette de disciplines équilibrée.

Modèles 3/4: les modèles 3 et 4 sont répartis en deux degrés partiels dont les exigences sont très diverses. Tandis que l'habilitation à enseigner l'ensemble des disciplines au niveau préscolaire ne pose aucun problème, la formation de généralistes pour le degré primaire, elle, n'est pas évidente, d'autant plus si l'on tient compte des suppositions émises ci-dessus. Le déséquilibre concernant le nombre d'années scolaires est «compensé» par le nombre de disciplines que le titulaire du diplôme est habilité à enseigner. A l'heure actuelle, cette pratique est courante dans plusieurs hautes écoles pédagogiques. Quant à l'attractivité de ces deux modèles, elle fera l'objet du critère 4.

Si les filières de formation doivent non seulement permettre l'acquisition des compétences disciplinaires mais aussi des compétences supra disciplinaires (par exemple dans le domaine de l'éducation spécialisée),

¹⁷ L'Université de Genève (LME) fait exception puisque sa formation s'étend sur quatre ans. Les composantes relatives à l'enseignement disciplinaire correspondent en moyenne à 7.5 points ECTS.

le temps à disposition pour la formation disciplinaire et, ce faisant, le nombre de disciplines se réduisent encore davantage pour l'ensemble des **modèles**.

Modèles sec. I: pour deux raisons, la question des composantes de la formation se pose moins pour les filières de formation des enseignants du secondaire I: primo, leurs diplômes sont généralement valables pour l'ensemble des types d'écoles du secondaire I; secundo, les prescriptions des règlements de reconnaissance s'appliquent à tous les domaines de formation. Ainsi, des dispositions légales limitent sensiblement la marge de manœuvre des hautes écoles.

Par ailleurs, la version révisée du règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I stipule que le volume des études disciplinaires et de la formation en didactique des disciplines représente au minimum 30 crédits pour une discipline normale (40 crédits pour une discipline générique). A l'instar des modèles conçus pour les degrés préscolaire et primaire, ceux du secondaire I accordent beaucoup d'importance à une formation scientifique et méthodologique appropriée, qui se fonde sur les technologies de l'information.

2. Employabilité en lien avec les degrés d'enseignement et le nombre de disciplines

L'évaluation de la mobilité des enseignantes et enseignants diplômés est déterminée par deux facteurs, à savoir: les degrés (ou le nombre d'années scolaires) et le nombre de disciplines pour lesquels l'habilitation à enseigner est délivrée. On peut ainsi supposer que l'employabilité augmente avec le nombre d'*années scolaires* et de *disciplines* pour lesquelles le diplôme est valable.

Modèles pré/pré: pour ce qui concerne les **degrés d'enseignement**, le modèle 1 est le plus intéressant, car le titulaire du diplôme est à même d'enseigner au préscolaire comme au primaire. Le modèle offrant le moins de possibilités en termes de mobilité est le modèle 3. En effet, celui-ci se limite à deux années scolaires seulement (-2/-1). Précisons toutefois que, dans certains cas, le marché du travail favorise les spécialisations (p.ex. les maîtres d'école enfantine «à part entière»). Ainsi le modèle 3, mais aussi les modèles 2 et 4, permettent une spécialisation des compétences que le modèle 1 n'est pas en mesure d'offrir.

Modèles sec. I: l'ensemble de ces filières permettent l'enseignement dans tous les types d'écoles du secondaire I¹⁸. Le modèle 6 confère le plus de possibilités en termes de mobilité. En effet il habilite à enseigner au secondaire I mais aussi au gymnase.

Les mêmes remarques peuvent être formulées à propos du **nombre de branches d'enseignement**. Ainsi l'habilitation à enseigner un nombre élevé de branches favorise non seulement le développement professionnel et donne ainsi plus d'attrait à la profession enseignante (voir critère 4), mais elle offre aussi d'avantage de possibilités en terme de mobilité, ce qui est dans l'intérêt des enseignants et des écoles. Outre le nombre de disciplines, leur contenu joue un rôle essentiel. Comme nous l'avons déjà indiqué ci-dessus, les définitions des branches d'études se distinguent fortement d'une institution à l'autre. Cette dernière remarque vaut un peu moins pour la formation des enseignants du préscolaire et du primaire que celle pour les enseignants du secondaire I. Ainsi, les possibilités de mobilité sont sensiblement réduites du fait que les établissements de formation enseignent des disciplines spécifiques à leur canton. Plus celles-ci sont nombreuses, plus il sera difficile pour un enseignant ou une enseignante de trouver un emploi dans un autre canton.

En évaluant le facteur de mobilité sur la base du nombre de branches pour lesquelles une habilitation à enseigner est délivrée, on obtient les mêmes résultats pour **l'ensemble des modèles proposés**: un nombre élevé de branches a une incidence positive sur la mobilité et l'employabilité. Cependant, en regard du respect des standards de qualité minimaux pour l'enseignement des contenus théoriques et pratiques, il faut émettre des réserves concernant les modèles 1, 3 et 4. En effet, si l'habilitation à enseigner porte sur un grand nombre d'années scolaires¹⁹, il faudrait réserver plus de temps pour l'enseignement de connaissances disciplinaires et leur mise en œuvre didactique.

Si l'on jette un coup d'œil sur les plans d'études des différentes institutions, on peut constater qu'elles **définissent** les branches «langues», «mathématiques» et «éducation physique» comme des branches indivi-

¹⁸ Si l'on rencontre des différences dans la définition des degrés, elles sont dues aux structures scolaires mises en place par les cantons, sur lesquelles les formations n'ont aucune prise.

¹⁹ Selon des calculs de la PHBern, un enseignant habilité à enseigner 6 disciplines couvre plus de 80% de l'enseignement obligatoire à l'école primaire.

duelles²⁰. Les domaines tels que les «arts visuels», les «sciences expérimentales et humaines» et l'«enseignement musical» sont présents dans **tous les modèles**, mais varient quant à leur composition et leur importance dans le portfolio (branches obligatoires, à option, facultatives). D'une part, ces domaines sont enseignés en tant que «disciplines génériques», d'autre part comme «disciplines individuelles». Dans le cas des disciplines génériques, les disciplines partielles qui les composent varient d'une institution à l'autre. Quant à PECARO et le plan d'études cadre élaboré en Suisse alémanique, ils ne donnent pas la préférence à l'une ou l'autre définitions des disciplines. L'harmonisation et la définition des disciplines devraient toutefois être effectuée indépendamment de la discussion sur les modèles.

3. Mobilité académique

Conformément aux directives de la Conférence universitaire suisse, l'examen de l'équivalence des diplômes de bachelor obtenus dans d'autres universités, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques suisses ou étrangères respecte le principe de l'égalité de traitement qui est garanti par la Constitution. Soit l'accès à une haute école est réglé sur la base de la haute école d'origine ou des disciplines étudiées, soit il est procédé à un examen individuel «sur dossier».

Ainsi les titulaires d'un diplôme de bachelor HES ou HEP ont également accès aux études de master universitaires («passerelles»). Comme, cependant, les contenus disciplinaires des études de bachelor effectuées au sein d'une HES ou d'une HEP ne correspondant pas à ceux enseignés dans une université, il est indispensable de fixer pour chaque candidat individuellement les contenus d'apprentissage supplémentaires. L'accès des titulaires d'un bachelor aux études de master s'effectue selon les trois modalités suivantes:

- (a) Les titulaires d'un diplôme de bachelor doivent être admis sans autres conditions dans les filières d'études de la branche d'études correspondante (art. 3, al. 2).
- (b) Il est possible de demander aux titulaires de bachelor ayant étudié d'autres branches d'acquérir des connaissances et des compétences supplémentaires avant d'avoir d'accès aux études de master (= accès avec conditions).
- (c) Dans les trois cas, il est possible de faire dépendre l'obtention du diplôme de master de l'acquisition de connaissances et de compétences non acquises pour l'obtention du bachelor (art. 3, al. 5) (= accès avec conditions).

Les commentaires relatifs à la décision indiquent en outre qu'un cursus de bachelor ne peut être rattaché à une branche d'études qu'à condition que la charge de travail correspondante atteigne un minimum de 60 crédits ECTS.

Modèles pré/pri: si l'on tient compte des domaines de formation (voir point 3.2.2), on constate que 20 à 36% de la durée des études est consacrée aux sciences de l'éducation et à la didactique disciplinaire. Pour un volume de formation correspondant à 180 crédits ECTS, ce pourcentage équivaut à un nombre de points situé entre 36 et 64. Si on ajoute à cela les éléments de formation pratique, les conditions formelles sont remplies (du moins concernant le nombre de points requis) pour un passage éventuel vers un cursus de master en pédagogie ou en sciences de l'éducation (accès avec conditions). Dans certain cas, il conviendra néanmoins de vérifier quelles filières sont effectivement en mesure de répondre aux exigences permettant de garantir le passage de leurs étudiants vers les cursus de master précités.

En raison d'un volume de formation insuffisant et du manque de correspondance entre les contenus de formation, le passage vers d'autres études disciplinaires (psychologie, sociologie ou autres disciplines) doit être considéré comme non réalisable.

La figure ci-dessous montre qu'il y a un faible lien entre les domaines de formation à l'enseignement des sciences de l'éducation et de la didactique générale et le nombre d'années scolaires pour lesquelles l'habilitation à enseigner est délivrée.

²⁰ Dans le cadre de cette expertise, il est impossible de dire si les contenus didactiques relatifs à ces disciplines sont similaires.

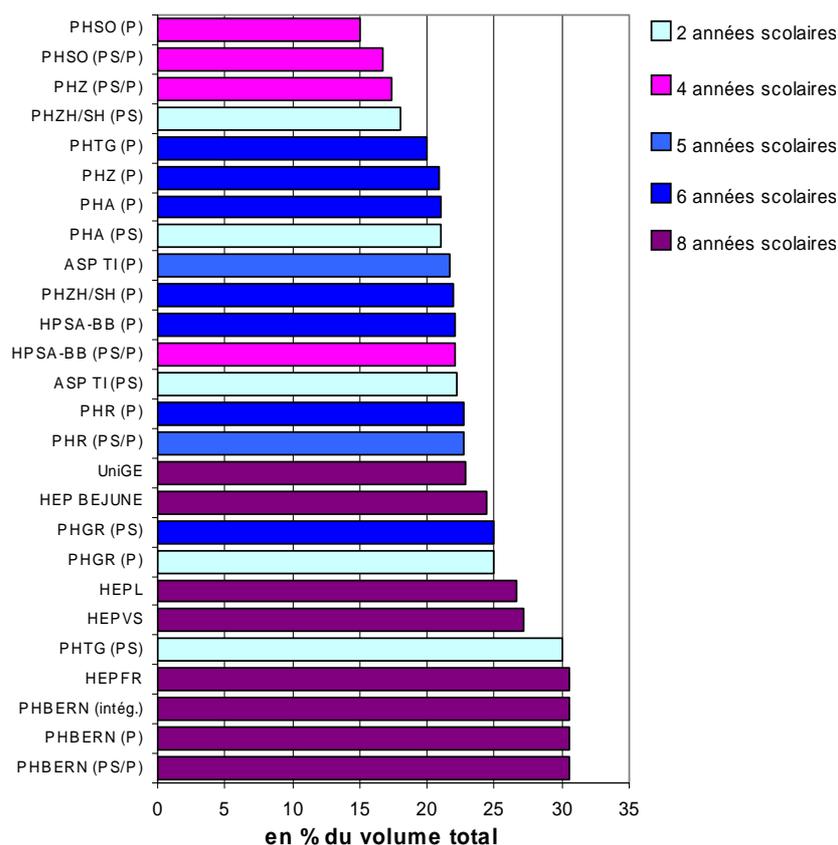


Figure 8: filière pré/pri: temps moyen réservé aux sciences de l'éducation et à la didactique générale comparé au nombre d'années scolaires pour lesquelles l'habilitation à enseigner est délivrée

La figure montre que les modèles visant une habilitation globale pour tous les degrés (-2/+6) consacrent plus de temps à l'enseignement des sciences de l'éducation que les modèles offrant des habilitations partielles (modèles 2, 3 et 4). Cette part légèrement plus importante en sciences de l'éducation et en didactique générale entraîne une diminution du temps consacré à l'enseignement des contenus disciplinaires et de la didactique disciplinaire. Ce phénomène s'explique éventuellement par le fait que les contenus communs à plusieurs degrés deviennent plus importants lorsque le futur enseignant ne se spécialise pas sur un degré d'enseignement spécifique (préscolaire, cycle élémentaire, primaire).

Il semble logique que la discussion sur la capacité d'accès à une filière de master doive se focaliser sur le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation est délivrée. Car, pour garantir l'accès à des études subséquentes (en sciences de l'éducation), il semble aller de soi qu'à volume de formation égal le temps à disposition pour les autres contenus sera réduit. Si l'on se fonde sur une dotation minimale par branche d'enseignement (cf. critère 1), l'accès à la filière de master n'est possible que si le nombre de disciplines ou le nombre de degrés d'enseignement est réduit. En partant de ce principe, on peut en conclure que la capacité générale d'accès à des études subséquentes est plus élevée pour les modèles 2, 3 et 4.

En outre, il faut considérer qu'un nombre élevé de crédits par discipline facilite l'accès à la formation d'enseignant du secondaire I et contribue ainsi à la mobilité des étudiants qui se destinent à l'enseignement au préscolaire/primaire.

Modèles sec. I: ce sont les modèles de formation intégrés (modèles 6 et 7) qui offrent les meilleures possibilités d'accès à une formation disciplinaire ultérieure. Au cours des études de master, il sera en effet possible d'approfondir une ou deux disciplines étudiées au cours de la formation enseignante ayant mené au bachelors. Lorsque les études ont été effectuées selon le modèle intégré, il sera par contre beaucoup plus difficile d'avoir accès à une formation disciplinaire ultérieure. D'une manière générale, la part des études consacrée à la formation disciplinaire et à la didactique des disciplines correspond aux prescriptions minimales prévues par le règlement de reconnaissance de la CDIP et se situe entre 20 et 38 crédits ECTS par branche. Même si l'on tient compte de la pratique professionnelle, il ne sera guère possible de répondre aux exigences fixées par la CUS. Quelques hautes écoles offrent à leurs étudiants la possibilité de se spécialiser dans cer-

taines disciplines au cours de leurs études. Ces spécialisations permettent d'aller au-delà des exigences de base. Leur offre pourrait s'avérer utiles dans le cas des modèles intégrés (modèle 5) puisqu'elle rendrait possible l'accès à des études subséquentes.

L'accès à des études en sciences de l'éducation semble plus facile pour ceux et celles qui ont effectué leurs études selon le modèle intégré (modèle 5), car les parts de formation en sciences de l'éducation et en didactique générale sont plus importantes dans ce modèle que dans le modèle consécutif. Précisons toutefois que ces parts peuvent varier d'une institution à l'autre (entre 38 et 76 crédits).

4. Attractivité des filières d'études

4.1 Equivalence des degrés d'enseignement

Concernant les modèles présentés, il convient de tenir compte des deux aspects suivants: afin d'éviter de créer des inégalités, il faudrait tout d'abord prévoir des conditions d'accès uniformes pour toutes les formations spécifiques à un degrés. Les règlements de reconnaissance de la CDIP prescrivent toutefois des conditions d'accès différentes suivant les formations. Cette décision a été confirmée par la révision du règlement du 28 octobre 2006 et ne peut donc plus faire l'objet d'une discussion. Par ailleurs, ces inégalités se créent du fait qu'il n'y a pas d'unité quant au nombre de degrés d'enseignement pour lequel une habilitation à enseigner est délivrée. Dans le sens d'une harmonisation, il conviendrait de ne pas accorder plus d'importance à un degré qu'à un autre et d'éviter ainsi la création d'évaluations différentes.

Modèles pré/prî: si l'on souhaite réduire les inégalités, le modèle 3 présente le moins d'attrait puisque les possibilités de filières individuelles qu'il offre sont très diverses l'une de l'autre. Le modèle 1 présente, quant à lui, davantage d'intérêts. Le diplôme qu'il permet d'obtenir habilite tant à l'enseignement au préscolaire qu'au primaire. Quant au modèle 2, il offre aux enseignants les mêmes possibilités de développement aux deux degrés. Ainsi, les modèles 1 et 2 tendent à promouvoir les formations interdegrés et contribuent à la réduction des discriminations spécifiques aux degrés en évitant de créer différentes catégories d'enseignement.

Modèles sec. I: les modèles s'appliquent à l'ensemble du secondaire I. Ils sont ainsi tous sur le même pied d'égalité. La durée d'étude des modèles 5 et 6 a l'avantage d'être plus courte: à l'heure actuelle, leur formation est de 4 ans; elle s'étendra sur 4 ans et demi quand elle offrira la possibilité d'acquérir un master. Le modèle 7 dure au minimum 6 ans (diplôme de master comprenant 270 à 300 crédits ECTS, auquel s'ajoute une formation à la pratique de l'enseignement, totalisant 90 crédits). Ce modèle offre quant à lui l'avantage de pouvoir enseigner aux secondaires I et II.

4.2 Formation d'un profil et parcours professionnel

Les modèles se différencient notamment par le nombre de branches pour lesquelles ils offrent un diplôme d'enseignement. Il faut dès lors se poser la question de savoir à quel moment les enseignantes et enseignants doivent se spécialiser et déterminer leur degré de leur spécialisation. L'image de l'enseignant classique, qui dispense l'ensemble des leçons dans les classes préscolaires et primaires et offre une formation générale à ses élèves, se voit confronter à une nouvelle manière d'envisager l'enseignement demandant à la fois une spécialisation disciplinaire et une collaboration accrue.

Les étudiants peuvent approfondir les différents domaines de formation et procéder à une spécialisation dans le cadre de la formation consacrée à la détermination de leur profil professionnel. Les cours y relatifs leur permettent de développer un profil individuel et leur donnent la possibilité de disposer d'un enseignement disciplinaire plus approfondi²¹. Quant aux hautes écoles, elles ont l'avantage de pouvoir disposer d'un profil en offrant certaines spécialisations disciplinaires ou interdisciplinaires.

L'introduction des langues étrangères et de l'enseignement intégratif mérite une attention particulière. Les filières doivent permettre d'acquérir une qualification suffisante dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères – cette remarque concerne tant le degré primaire que les degrés secondaire I et II. La création de domaines de spécialisations permettant aux futurs enseignants de se familiariser avec des questions ayant trait à l'enseignement spécialisé est non seulement judicieuse sur le plan politique, mais s'avère aussi importante pour les hautes écoles désireuses de se doter d'un profil. Précisons à cet égard, que les solutions intégratives nécessitant des enseignants de classes ordinaires compétents en la matière seront de plus en plus répandues. Comme nous l'avions déjà indiqué, les règlements de reconnaissance de la CDIP prescrivent la prise en compte de la pédagogie spécialisée dans la formation à l'enseignement.

²¹ Selon des études ce sont surtout les hommes qui souhaitent effectuer une spécialisation disciplinaire.

Pour ce qui concerne l'évaluation des modèles proposés, il convient en premier lieu de se poser la question de savoir quels modèles laissent suffisamment de place à la spécialisation et à la création de profils. Il faut répondre à cette question en tenant compte des dotations en matière de domaines de formation et des dotations disciplinaires (voir critère 1). Il importera notamment d'analyser comment les différentes parties de la formation répondent aux besoins spécifiques des étudiantes et étudiants.

5. Prise en compte des projets de développement actuels

5.1 Influence du projet relatif au cycle élémentaire et de HarmoS sur les filières d'études pré/pri

Tant le modèle 1 que les modèles 2 et 4 respectent l'articulation des années scolaires telle qu'elle est prévue par le projet relatif au cycle élémentaire ainsi que les prescriptions figurant dans HarmoS. Ainsi, tous ces modèles intègrent les points de convergence dans la formation. A cet égard, le modèle 3, avec sa répartition traditionnelle en degrés préscolaire et primaire, n'est pas à recommander, car il génère la séparation des deux degrés, séparation que le projet HarmoS entend supprimer. La meilleure continuité est garantie par le modèle 1 (-2/+6) qui aborde aussi bien la scolarisation que le passage au secondaire I au cours de la formation dispensée aux futurs enseignants.

5.2 Enseignement des langues étrangères

Conformément à la décision de la CDIP (cf. point 3.1.2), une première langue étrangère sera introduite au plus tard dès la troisième année scolaire, tandis que la deuxième langue étrangère sera enseignée au plus tard à partir de la cinquième année. Pour ce qui est des modèles 2, 3, et 4, cette décision ne concerne qu'une partie des études: celle-ci n'est en effet pas applicable aux études qui préparent à l'enseignement à l'école enfantine ou aux premières années du degré primaire. Pour le modèle 1 et les filières délivrant une habilitation à enseigner pour les autres degrés partiels, la mise en œuvre de la décision précitée dépendra largement de la dotation horaire nécessaire pour la formation disciplinaire et ainsi du nombre de disciplines pour lesquelles l'habilitation à enseigner est délivrée (voir critère 1).

6. Coûts

Pour les instances de pilotage de l'éducation, la question des coûts inhérents à un modèle de formation joue un rôle essentiel. La CDIP souhaite disposer de données permettant de comparer les hautes écoles pédagogiques en fonction de leur viabilité financière et économique. A cet égard, il est essentiel de disposer des informations sur les recettes, les frais personnels, les frais directs (dépenses de matériel), les frais généraux, les coûts d'infrastructure, les investissements et, enfin, les coûts globaux des HEP.

Les calculs des coûts d'exploitation²², dont nous disposons à l'heure actuelle, ne permettent pas encore de tirer des conclusions. Outre les coûts relatifs aux filières d'études, il faut aussi tenir compte des coûts occasionnés par les qualifications post-diplôme (permettant d'obtenir une habilitation globale complète avec une faible spécialisation) ou les qualifications supplémentaires (pour les personnes souhaitant accroître le nombre de degrés d'enseignement).

Pour ce qui concerne la répartition des frais, on peut s'imaginer les deux variantes suivantes: dans le cas du modèle 1, il faut se poser la question de savoir s'il vaut la peine de financer une formation dont le diplôme porte sur l'ensemble des années scolaires lorsqu'on sait que, dans l'exercice de leur fonction, les diplômés se spécialisent et que leur activité ne s'étend ainsi pas à l'ensemble du degré primaire. Dans ce sens, une formation «tout pour tous» semble effectivement peu appropriée. On pourrait cependant aussi faire valoir le contre-argument selon lequel une formation coûte moins cher plus elle réunit de personnes et moins elle doit offrir de cursus différenciés. En tenant compte de l'argumentation précitée, on s'aperçoit que la répartition des coûts sur de petits groupes (Modèles 3 et 4) est une solution coûteuse.

7. Contexte international

La tertiarisation de la formation à l'enseignement encourage l'ouverture au contexte international. Si les pays européens offrent leurs filières de formation enseignante (presque exclusivement) au degré supérieur, les structures de formation et les disciplines offertes ne sont guère homogènes. Le tableau ci-dessous présente les modèles de huit pays européens.

²² Cf. le projet de rapport: Die Kosten der Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz für 2005. CDIP, 20 septembre 2006.

	PS	P	PS/P	S I	S II	S I/II
Modèle intégré	Belgique Allemagne Finlande Autriche	Belgique Finlande	Pays-Bas Italie			Finlande
Modèle consécutif			France	Belgique Italie	Belgique Italie	France
Les deux modèles		Allemagne Angleterre Autriche	Angleterre	Angleterre Autriche Allemagne (combiné P-S I) Pays-Bas	Allemagne Angleterre	Angleterre Autriche Pays-Bas

Tableau 3: Modèles à l'échelle internationale

Modèles pré/pri: une répartition en cycle élémentaire et en degré primaire, conformément aux modèles 2 et 4, n'est guère pratiquée en Europe. Seule l'Angleterre fait exception. La période d'enseignement obligatoire (du préscolaire au gymnase) y est divisée en 4 étapes clés (key stages). Conformément aux «Requirements for initial teacher training», les institutions doivent s'engager à former leurs étudiantes et étudiants pour *aux moins* deux Key Stages. La répartition conformément au modèle 3 existe dans quatre pays. A cet égard, il convient toutefois de préciser que la formation pour le préscolaire ne fait pas partie des études supérieures en Allemagne et en Autriche. Trois pays (la France, les Pays-Bas et l'Italie) forment les enseignantes et enseignants conformément au modèle 1.

Modèles sec. I/II: cinq pays connaissent les diplômes combinés pour l'enseignement au secondaire inférieur et supérieur (Finlande, France, Pays-Bas, Angleterre et Autriche). Trois d'entre eux (Pays-Bas, Angleterre et Autriche) offrent également des filières séparées pour les enseignantes et enseignants du Secondaire I.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la structure des études n'est pas uniforme. Dans la plupart des pays européens pris sous la loupe, les futurs enseignants commencent leur formation immédiatement après avoir achevé le secondaire II. Ils effectuent alors une formation intégrée. Il faut toutefois relever la différence suivante: dans la plupart des cas, les formations pour l'enseignement aux degrés préscolaires et primaires sont intégrées tandis que, pour le degré secondaire supérieur, le modèle consécutif est plus répandu. La formation en Allemagne peut être considérée comme un cas particulier: il est en effet impossible de l'attribuer avec certitude à l'un ou l'autre modèle. Stricto sensu, on pourrait la qualifier de consécutive, car les futurs enseignants effectuent tous au terme de leurs études une phase de préparation (appelée «Referendariat») d'une durée de 1 an (cf. 3.3.3). Comme le montre le tableau ci-dessus, de nombreux pays offrent les deux types de modèles. Une des raisons en est peut-être que les futurs enseignants effectuent des parcours professionnels différents. Ainsi, le modèle consécutif offre un accès plus flexible à l'enseignement: les étudiants peuvent commencer cette formation quand ils ont effectué un premier diplôme dans une autre discipline. Comme le choix professionnel intervient plus tard, ces programmes peuvent réagir plus promptement aux changements intervenant sur le marché. Les personnes étudiant selon le modèle consécutif sont davantage liées à la branche qu'ils enseignent tandis que les personnes qui s'intéressent plutôt à l'enseignement en tant que tel et aux éléments didactiques opteront davantage pour le modèle intégré. Les arguments pédagogiques pour ou contre un certain modèle ont sans cesse changé au cours de ces dernières années. C'est la raison pour laquelle plusieurs auteurs indiquent qu'il faut garder les deux modèles afin de pouvoir garantir une formation à l'enseignement plus flexible.

5. Conclusion / perspective

En intégrant la formation des enseignantes et enseignants au degré tertiaire, l'objectif poursuivi était de réduire la variété des structures et des modèles de formation. Si cette intégration a été mise à exécution, l'harmonisation structurelle, elle, n'est qu'en état d'ébauche.

C'est en premier lieu dans la formation des enseignantes et enseignants préscolaires et primaires qu'on peut observer des différences très sensibles en Suisse. Ainsi, les filières d'études, qui s'étendent généralement sur trois ans, se distinguent entre elles par rapport à la formation en langues étrangères et en ce qui concerne les degrés et le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation à enseigner est délivrée. Il y a aussi des différences concernant les modèles de formation pour le secondaire I, quoique moins prononcées puisqu'on peut distinguer deux grands groupes: d'une part, il y a les modèles qui font directement suite au diplôme obtenu au degré secondaire II (en général il s'agit de la maturité gymnasiale). D'autre part, il y a des modèles qui font suite à des études disciplinaires effectuées dans une haute école. Ces modèles, utilisées en premier lieu en Suisse romande et au Tessin, peuvent encore être subdivisées en deux sous-groupes: les formations permettant d'obtenir un diplôme d'enseignement au secondaire I et les doubles qualifications permettant d'enseigner à la fois au secondaire I et au secondaire II.

Les problèmes présentés ci-dessus montrent qu'il est indispensable de procéder à une harmonisation des modèles, et ce, pour des raisons de politique éducative et d'organisation ainsi que des raisons professionnelles et financières. A cela viennent s'ajouter des objectifs d'ordre général, notamment:

- **Réduction de la diversité des filières de formation**

Une telle mesure permet d'augmenter la transparence à l'intention des étudiantes et étudiants et des établissements et autorités engageant des enseignantes et enseignants.

- **Elaboration d'un système de pilotage approprié et équilibré empêchant la prolifération de modèles, mais laissant suffisamment de marge de manœuvre aux institutions pour qu'elles puissent se doter d'un profil individuel.**

Le système fédéraliste suisse devrait permettre aux institutions de disposer d'un profil individuel et ainsi inciter une concurrence saine entre les différents systèmes de formation.

Une éventuelle harmonisation des filières de formation entraîne une centralisation qui va à l'encontre de la souveraineté cantonale. Si les processus de concentration sont en cours dans le domaine de la formation à l'enseignement, c'est aux cantons que reviennent les prises de décision. L'expérience montrera dans quelle mesure des dispositions à l'échelle nationale ont des chances d'être mises en œuvre dans la formation des enseignantes et enseignants. Dans ce sens, il convient de se demander jusqu'où pousser l'harmonisation. Faut-il créer une formation uniformisée? Dans le processus de réforme mené jusqu'à aujourd'hui, la centaine d'établissements de formation existant initialement a été réduit à une douzaine. Quel est le nombre optimal d'institutions et de quelles marges de manœuvre doivent-elles disposer pour qu'elles garantissent une concurrence bénéfique et permettent la réalisation de profils spécifiques?

Les discussions portant sur la spécialisation des enseignantes et enseignants sont surtout centrées sur les disciplines scolaires. La réalité scolaire comporte toutefois de nombreuses exigences pour lesquelles les études disciplinaires sont insuffisantes et qui nécessitent des spécialisations dans d'autres domaines (exemples: le français langue première pour les élèves de langues étrangères, les technologies de l'information et de la communication, le développement de la qualité).

L'hétérogénéité des modèles de formation est renforcée par l'hétérogénéité des conditions d'admission. Les diplômés d'une formation EDD/ECG de trois ans ont accès à des études habilitant à l'enseignement au préscolaire sans devoir effectuer une formation générale supplémentaire. Pour avoir accès à des filières d'études pour l'enseignement au degré primaire, une maturité spécialisée en pédagogie est nécessaire outre la maturité gymnasiale. Cette réglementation ne s'applique toutefois pas uniformément dans tous les cantons²³.

Même si l'harmonisation des modèles de formation progresse, il existe des différences entre les autorisations et les habilitations à enseigner. De nombreuses administrations et de directions d'écoles n'apprécient pas les diplômes conférant une habilitation limitée. Les petites écoles craignent, quant à elles, de ne pas trouver les enseignantes ou enseignants dont elles ont besoin. Il arrive ainsi que des enseignants enseignent des branches pour lesquelles ils n'ont pas de qualification, ce qui est évidemment incompatible avec

²³ Cf. Rapport «Maturité spécialisée, orientation pédagogique» du 23 mars 2006. Berne: CDIP.

l'objectif selon lequel il faut pouvoir offrir un enseignement compétent et professionnel dans toutes les disciplines.

L'harmonisation des modèles doit passer par les habilitations à enseigner et non par les autorisations d'exercer la profession enseignante que délivrent les instances cantonales (on peut cependant observer des modifications dans ce domaine: ainsi, en se référant au GATS, les autorités argoviennes responsables d'engager des enseignants ne demandent par exemple plus de qualifications supplémentaires aux diplômés).