No 20 - AVRIL 2007

L'ÉCOLE DÈS QUATRE ANS

POLITIQUES DE L'EDUCATION ET INNOVATIONS

BULLETIN DE LA CIIP

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

L'ÉCOLE DÈS 4 ANS

Editorial

CHRISTIAN BERGER
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CIIP

Le Cycle élémentaire va peut-être devenir une réalité. Qu'est-ce que c'est ? A quoi sert-il ? Où en est le débat autour de sa création ? Pourquoi peine-t-il à fédérer les consciences autour d'un consensus ?

Se pencher sur la « scolarisation » et la « socialisation » des enfants toujours plus jeunes, devient une nécessité, en tous cas pour la Suisse et ses cantons souverains, lorsqu'on se pose la légitime question d'une harmonisation de la scolarité obligatoire.

Et cette question cruciale se pose réellement avec les nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation, acceptés par le peuple et les cantons le 21 mai 2006, et avec le projet HarmoS d'harmonisation de la scolarité obligatoire proposé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). L'enjeu ? Une scolarité obligatoire d'une durée de onze années, subdivisée en deux périodes : le degré primaire d'une durée de huit ans et le degré secondaire d'une durée de trois ans.

La question du CYE se pose lorsqu'on se penche sur l'intention d'HarmoS d'abaisser à 4 ans l'âge d'entrée à l'école obligatoire. Si une grande majorité des enfants de ce pays se retrouvent déjà dans des structures organisées dès l'âge de cinq ans, voire quatre ans (ce que l'on appelle « l'école enfantine » ou « le jardin d'enfants »), il n'existe pas de concept commun appliqué de manière homogène dans toutes ces situations. La question est donc celle-ci : si l'on veut harmoniser l'école obligatoire (structure, programme, etc.), faut-il un concept commun pour la scolarisation des enfants dès l'âge de quatre ans ?

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) répond clairement « oui » à cette question. Et le projet de Convention scolaire romande (CSR) mis en consultation en même temps que le projet HarmoS évoque bien cette première subdivision du degré primaire : un cycle de quatre années regroupant les deux années d'école enfantine et les deux premières années primaires, c'est le Cycle élémentaire.

Ce bulletin de la CIIP retrace l'histoire de l'implantation d'une scolarité précoce en Europe et en Suisse, il évoque les différentes expérimentations récentes effectuées dans certains cantons alémaniques et latins et jette différents éclairages sur l'éducation et l'instruction des petits enfants.

De nombreuses questions intéressantes se posent :

- dès 4 ans, veut-on socialiser les enfants ? les scolariser ? ou faire les deux ?
- où se situe la différence entre ces deux notions ? comment les juxtaposer intelligemment ?
- quel type de programme commun choisir et introduire ?
- faut-il poser des objectifs et les évaluer ? lesquels ? à partir de quel moment du CYE ?

Pour préparer la phase parlementaire qui va s'ouvrir dès l'automne 2007, pour que les législatifs des cantons suisses puissent se prononcer et, nous l'espérons, adopter HarmoS et la Convention scolaire romande, la CIIP entreprend des travaux destinés à clarifier toutes les facettes du début de la scolarité obligatoire. Elle entend ainsi favoriser une harmonisation significative, qu'elle considère comme nécessaire, tout en respectant les contraintes liées à l'âge des enfants et aux circonstances locales.

Nous assistons une nouvelle fois à une percée devant permettre de renforcer la cohérence générale, la coordination, du système éducatif suisse. L'enjeu est délicat. Il s'agit de s'y atteler avec sérieux et précaution !

SOMMAIRE

Editorial 1
CHRISTIAN BERGER

L'histoire de l'école enfantine 3
SIMONE FORSTER

Une scolarité obligatoire plus précoce : quelques enjeux d'un vaste chantier 6
GÉRARD DYENS

L'enfant et les loisirs : des enjeux pour l'école, la santé et la société 9
PAUL BOUVIER

Kindergarten vs école enfantine, ou socialiser vs scolariser 12
SIMONE FORSTER

Le cycle initial (CIN) : un sujet de recherche 13
GEORGE HOEFFLIN

HarmoS renforce les premières années de la scolarité 16
OLIVIER MARADAN

Expérimentation du cycle élémentaire en Suisse romande 19
PATRICIA GILLIÉRON GIROUD

Grundstufe (-2+1) und Basisstufe (-2+2), une étude pilote en Suisse alémanique 24
EVELYNE WANNACK ET BARBARA SÖRENSEN CRIBLEZ

Du côté du SER 27
GEORGES PASQUIER

Scolariser les enfants dès quatre ans ? 29
ANNE SEYDOUX

Les mathématiques à l'école enfantine : rupture ou continuité ? 31
CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT

L'école enfantine dans les pays industrialisés 34
SIMONE FORSTER

Nouvelles de la CIIP 36
CAROLINE CODONI-SANCEY

L'histoire de l'école enfantine

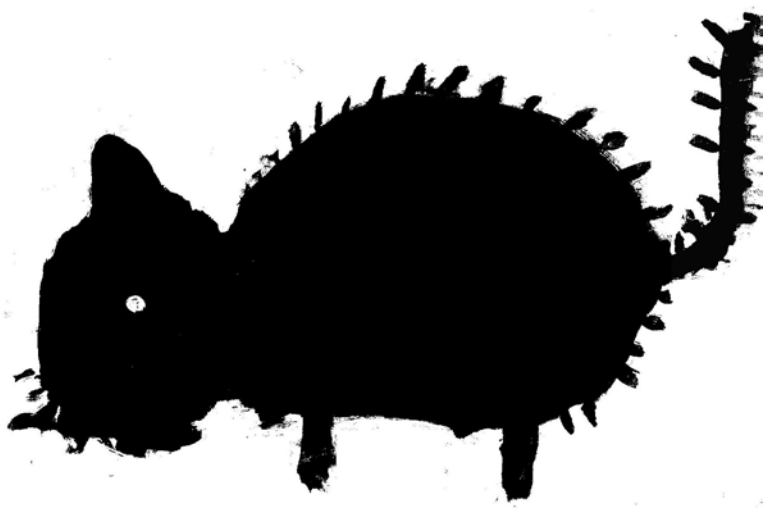
Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

Les classes maternelles pour les petits sont apparues en Suisse à la fin du XVIII^e siècle. C'étaient de simples garderies destinées aux enfants des femmes qui travaillaient dans les fabriques. Leur mission évoluera au fil du temps sous l'impulsion des pédagogues.

La Suisse était, à la fin du XVIII^e siècle, le pays le plus industrialisé d'Europe après l'Angleterre. Partout dans les campagnes, les familles paysannes filaient et tissaient le coton. Les femmes étaient nombreuses à travailler dans les nouvelles fabriques d'impression d'indiennes, ces « toiles peintes » aux motifs orientaux dont l'Europe était friande. Leurs enfants en bas âge étaient gardés à la fabrique ou dans une petite salle communale. Genève fut la première ville de Suisse à ouvrir, en 1826, un établissement d'accueil. Dès l'âge de six ans, les enfants travaillaient quelque huit heures par jour en fabrique. Au terme de leur journée, ils apprenaient leurs lettres et le catéchisme dans l'école du soir, créée par le patron. Cette pratique était courante dans les cantons de Genève et de Neuchâtel, principaux exportateurs de toiles peintes.

Pestalozzi puis Froebel ...

Pestalozzi (1746-1827) fut frappé par la misère des enfants des campagnes qui filaient, tissaient, confectionnaient, à journée faite, de légères mousselines dans des caves humides et malsaines. Ces enfants souffraient de malnutrition et nombre d'entre eux mouraient de maladies infectieuses ou de tuberculose. Les plus petits étaient livrés à eux-mêmes ou s'entassaient dans des garderies sombres et sans hygiène où régnait un affreux dressage. Horrifié, Pestalozzi développa une nouvelle pédagogie enfantine qui ne tarda pas à se propager en Europe. Il préconisait l'observation attentive des enfants et l'adaptation de l'enseignement à leur psychologie et à leur manière d'apprendre. Toute l'aventure de l'instruction devait partir de l'expérience personnelle et de la manipulation d'objets. L'enfant était au centre de l'action éducative.



Friedrich Froebel (1782-1852), son disciple, développa une pédagogie fondée sur le jeu, véritable point de départ du savoir. Il créa un matériel spécifique : jeux de construction, cubes, cylindres, sphères de couleurs vives, etc. La mission des nouvelles écoles enfantines froebeliennes du XIX^e siècle, était de favoriser le développement de l'enfant à travers le jeu, les chants, les rondes et la culture de petits jardins. L'école enfantine de Riesbach (Zurich aujourd'hui) fut la première de Suisse à adopter la pédagogie de Froebel en 1845. En Suisse romande, le professeur Edouard Raoux (1817-1894) ouvrit, en 1860, un jardin d'enfants frœbélien dans sa campagne des Charmettes à Lausanne. Il déploya une grande activité afin de propager cette pédagogie. Le mouvement était lancé. Suivirent les cantons de Genève en 1861 et de Neuchâtel en 1862.

De 1870 à la première guerre mondiale, la méthode de Froebel sera enseignée aux maîtresses d'école enfantine de nombreux cantons tant en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Dès la fin du siècle, Genève, Neuchâtel, Vaud, Bâle-Ville, Zurich firent de l'école enfantine frœbélienne une institution cantonale au même titre que l'école primaire. Partout ailleurs, les écoles enfantines relevaient de l'initiative privée. Le Valais, dans sa loi du 1^er juin 1907, demandait aux communes d'ouvrir des jardins d'enfants mixtes si les parents en faisaient la demande et si quarante enfants au moins allaient les fréquenter.

Au Tessin : Maria Montessori

Le Tessin fut le premier canton de Suisse à ouvrir, en 1844, une école enfantine à Lugano appelée *asilo d'infanzia*. Cette initiative humaniste vint de deux riches commerçants, les frères Filippo et Giacomo Ciani. Ceux-ci avaient visité la filature de coton de Robert Owen (1771-1858) sise à New Lanark en Ecosse. Ils avaient été impressionnés par les idées de ce fabricant visionnaire qui avait ouvert une école pour les enfants dès l'âge de trois ans. Ses buts étaient de régénérer les mœurs populaires par une bonne éducation. Les frères Ciani parvinrent à convaincre la commune de Lugano de leur fournir un bâtiment afin d'y créer une telle institution. En 1855, une centaine d'enfants fréquentaient l'*asilo*. Dès 1914, les communes ou les particuliers reçurent des subventions de l'Etat s'ils ouvraient des écoles enfantines. Les maîtresses étaient formées à la méthode de Maria Montessori, fondée sur le respect de la liberté enfantine et de toutes ses manifestations spontanées. Les enfants de trois à six ans s'activaient à leur guise mais devaient appliquer des règles communes de vie, d'ordre et de rangement. L'enfant avait la liberté de choisir la tâche qui l'intéressait et de s'y livrer aussi longtemps qu'il le souhaitait. Le matériel éveillait ses sens et l'instruisait. Contrairement à Froebel, Maria Montessori préconisait l'apprentissage de la lecture dès 4 ans. Les lettres de papier d'émeri, par exemple, permettaient d'associer les sensations visuelles et tactiles au son. Les enfants de 6 ans qui quittaient *l'asilo* savaient lire, écrire et calculer jusqu'à vingt.

Espace de liberté ou école avant l'école ?

Depuis 1970, toutes les législations cantonales reconnaissent le droit à une éducation préscolaire d'une année ou de deux ans. L'école enfantine est facultative mais 98 % des enfants la suivent l'année qui précède leur entrée à l'école primaire. Quelque 63 % y passent deux ans. La durée moyenne de fréquentation s'élève à 1,8 an. Les horaires de deuxième enfantine vont de 14 heures 15 par semaine (Genève) à 19 heures 30 dans certaines régions du canton de Berne ou à 18h 45 dans le canton du Jura. Au Tessin, les enfants commencent à trois ans et les horaires sont continus de 8 heures 45 à 15 h 45, soit 24 heures par semaine (cf. tableau ci-contre).

La Conférence des chefs de département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) publia, en 1972, un premier plan d'études romand qui mettait l'accent sur l'épanouissement et le développement de l'enfant et sur les acquisitions des démarches intellectuelles utiles à sa scolarité. On parlait de prélecture, de préécriture, de jeux et de manipulations mathématiques. En 1992, la CIIP approuva un nouveau document « Objectifs et activités préscolaires ». Les objectifs centrés sur l'enfant sont dépouillés de leur aspect scolaire. Il s'agit de créer les conditions qui permettent à l'enfant d'agir pour construire ses connaissances, de structurer sa pensée à travers des situations variées où le jeu tient une large place. On revient donc à l'apprentissage inventif des pionniers. Les enfants apprennent à la manière des enfants, c'est-à-dire en jouant avec sérieux.

Depuis quelque temps toutefois, les choses changent. Le projet sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) de la CDIP stipule clairement que l'école enfantine doit initier les enfants à « l'apprentissage scolaire ». Depuis les résultats de l'étude PISA, les cantons s'accordent à dire que l'école enfantine doit jouer un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Ses missions sont aussi le dépistage précoce des handicaps, la lutte contre l'échec scolaire, la compensation des inégalités. Elle doit également faciliter l'intégration des enfants d'origine étrangère. Sa mission redevient scolaire.

Vers une école enfantine obligatoire ?

Le projet HarmoS va rendre l'école enfantine obligatoire dès l'âge de quatre ans. Les cantons veilleront à mettre en place des structures parascolaires afin que les horaires de classe coïncident avec ceux du travail des parents. La Convention scolaire romande de la CIIP s'inscrit dans le même courant : obligation scolaire dès quatre ans et création de cycles pédagogiques. Le premier cycle va de la première enfantine à la deuxième année primaire (- 2 à + 2).

Depuis 1999, la deuxième année d'école enfantine est obligatoire dans le canton de Lucerne. D'autres cantons comme ceux de Vaud et de Genève débattent de cette question. Le parti libéral vaudois et la Fédération patronale vaudoise ont pris position : avant d'instituer l'obligation, il faut définir et fixer les missions et les objectifs de l'école enfantine. Le débat sur l'obligation d'une école enfantine de deux ans est lancé en Suisse. Il risque de devenir un débat de société.

Horaires des écoles enfantines en Suisse romande et au Tessin

Âge	3-4 ans			4-5 ans			5-6 ans		
	sem./an	jours/sem.	heures/an	sem./an	jours/sem.	heures/an	sem./an	jours/sem.	heures/an
Berne				38 / 39	3 à 4	619 /733	38 / 39	3 à 4	619 à 733
Fribourg							38	4	623 à 692
Genève				38,5	4	545	38,5	4	545
Jura				39	2.5	445	39	4.5	720
Neuchâtel				39	2.5	312	39	4 à 4.5	603
Tessin	36.5	4.5	876	36.5	4.5	876	36.5	4.5	876
Valais				38	4.5	684	38	4.5	570
Vaud				38	4	684	38	4.5	672

Tableau comparatif de Françoise Landry

Bibliographie

BRIOD, Louise .-La méthode Montessori au Tessin.- Annuaire de l'instruction publique. Lausanne : Payot 1920
LUC Jean-Noël.- L'invention du jeune enfant au XIXe siècle.- Paris : Belin 1997
GRIN, Micha.- Histoire imagée de l'école vaudoise.- Yens/Morges : Cabédita 1990
Pâtamodlé. L'éducation des plus petits 1815-1980. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie, 2001

Une scolarité obligatoire plus précoce : quelques enjeux d'un vaste chantier

Gérard Dyens
Chef du service des écoles primaires
et secondaires de la ville de Lausanne

Une évolution accélérée

Qui aurait pensé, au début des années 2000, qu'à peine cinq ans plus tard un projet d'accord intercantonal proposerait tout simplement une harmonisation au niveau national du début de la scolarité obligatoire à l'âge de 4 ans ? L'évolution est saisissante lorsqu'on sait que, il y a quelques années encore, parmi les mesures d'économie proposées dans plusieurs cantons et dans les programmes de certains partis politiques figuraient encore des propositions de suppression d'une des deux années facultatives d'école enfantine ! Parmi les facteurs convergents qui expliquent et justifient cette évolution vers une scolarité, mais aussi vers une prise en charge extrafamiliale plus importante et plus précoce, on peut rappeler brièvement : la promotion de l'égalité, la nécessité de concilier vie professionnelle et vie familiale, l'importance économique de la main-d'œuvre féminine, l'évolution démographique, et en particulier le vieillissement de la population, l'intégration indispensable des enfants issus de la migration ou l'accroissement des inégalités sociales entraînant un risque de paupérisation et de marginalisation d'une frange croissante de la population.

Un projet qui dépasse les frontières de l'école

Dans un tel contexte, on assiste à un triple phénomène.

Tout d'abord, suite aux débats qui ont entouré les résultats des enquêtes PISA, on prend conscience du caractère prioritaire d'une politique de formation qui met l'accent sur les premières années de la scolarité, en y incluant la scolarité dite enfantine.

En deuxième lieu se consolident et se développent partout en Suisse, sous des formes très diverses, des structures de prise en charge extrafamiliale qui constituent de plus en plus une des priorités essentielles des politiques publiques. Ces prises en charge sont jusqu'à aujourd'hui conçues avant tout comme des mesures d'appui et de soutien aux familles dont les deux parents ou l'adulte responsable exercent une activité professionnelle (« familienergänzende Betreuung »). Ils sont conçus le plus souvent comme des mesures relevant essentiellement de la politique familiale et/ou sociale.

Apparaît une troisième problématique qui est au cœur d'un débat depuis 2 à 3 ans. La question est désormais soulevée d'une politique qui englobe l'encadrement, l'éducation et la formation des enfants, aussi bien pour la période préscolaire (soit avant 4 ans) que durant la scolarité. Le champ de réflexion se déplace progressivement. D'un concept actuel d'encadrement extrafamilial tel qu'il existe, déjà très largement développé, dans les centres urbains – qui comprend une prise en charge préscolaire et un encadrement « parafamilial » dès le début de la scolarité enfantine – on passe à un concept d'encadrement pré- et parascolaire plus intégré. L'objectif est de mettre en cohérence, pour les enfants concernés, la prise en charge, l'éducation et la formation avant et durant la scolarité obligatoire. Une scolarité plus précoce contribue donc à déplacer le centre de gravité du champ de la politique sociale et familiale vers celui de la politique de formation et d'éducation[1].

On l'aura donc compris, le projet d'instituer dès que possible un début de scolarité obligatoire plus précoce en Suisse dépasse très largement le strict domaine de l'école : il ne s'agit pas simplement de confirmer et d'harmoniser un début de scolarité permettant de donner les meilleurs chances possibles à l'ensemble des élèves. Il s'agit aussi de relever un double défi : celui de consolider les bases d'une formation scolaire plus précoce et celui d'articuler le système scolaire avec l'évolution des structures et des besoins en matière de prise en charge, d'éducation et de formation. C'est les enfants, et non plus seulement les élèves qui sont placés au centre des préoccupations et des projets de formation.

1 Lire à ce sujet l'excellent rapport de la CDIP intitulé Educare : encadrer – éduquer – former CDIP, Etudes et rapports 24B, Berne 2006

Les fondements d'une nouvelle politique

Le projet d'un renforcement des premières années de la scolarité touche donc au fondement même d'une politique de formation et d'éducation pour ces prochaines décennies. Il sert à la fois de révélateur et d'amplificateur de changements dont les enjeux sont considérables.

Le premier enjeu concerne l'impact d'un changement apparemment simple de la structure scolaire. Pour plusieurs cantons, on pourrait croire qu'il s'agit d'un changement mineur, puisqu'il suffit de rendre obligatoire une école enfantine qui draine déjà plus du 95 % de la population de cette classe d'âge. Mais en dehors des questions soulevées par la nécessaire redéfinition des objectifs et des programmes d'enseignement, c'est la relation avec l'environnement familial et éducatif qui est en jeu. Contrairement à d'autres réformes scolaires, on touche à la petite enfance, et donc plus que jamais aux frontières mêmes du système scolaire et à son lien avec le rôle éducatif de la prise en charge parascolaire.

Avec une scolarité obligatoire dès 4 ans, une relation plus immédiate tend à s'établir entre la prise en charge préscolaire et le début de la scolarité. C'est donc non seulement le lien horizontal entre le scolaire et le parascolaire qui tend à se renforcer, mais c'est aussi l'importance de la continuité du cadre éducatif des enfants pris en charge avant le début de l'école qui est mise en évidence.

Encadrer – éduquer – former

Et c'est là le deuxième enjeu d'un début précoce de la scolarité obligatoire : il offre d'une part aux enfants dès 4 ans les avantages d'un cadre de formation favorable au processus d'intégration des élèves migrants ainsi qu'à une meilleure égalité des chances pour les enfants issus des milieux défavorisés. Mais il offre aussi l'occasion de mettre en place de manière cohérente une vision nouvelle des notions d'encadrement, d'éducation et de formation, tant au niveau de la prise en charge périscolaire, qu'à celui de l'éducation précoce dans les structures de la petite enfance. C'est la chaîne encadrer – éduquer – former, à laquelle on peut ajouter « intégrer » qui se met en place, ou se consolide partout où l'on travaille déjà dans cette perspective.

Politique sociale ou de formation ?

Le troisième enjeu, directement en lien avec le précédent, est d'ordre conceptuel et organisationnel. Les champs traditionnels de la formation, de l'éducation et de l'encadrement extrafamilial se déplacent et se modifient. En complément du lieu central de formation qu'est la scolarité, les structures d'accueil extrafamilial qui se développent peuvent devenir, même si elles ne concernent qu'une partie des enfants, un espace d'éducation et de formation à la fois différent et complémentaire. La conséquence de cette approche est le déplacement du secteur social vers le secteur éducatif de la gestion du préscolaire et du parascolaire. Aujourd'hui déjà, la gestion de la petite enfance, liée jusque-là très souvent au secteur social, se rapproche tendanciellement du secteur de l'éducation et de la formation.

Les défis institutionnels

Le quatrième enjeu est d'ordre fonctionnel et institutionnel. En effet, la complexité des défis à relever dans les domaines de la prise en charge, de l'éducation et de la formation ne permet plus un fonctionnement cloisonné des services et instances concernés, mais conduit à la mise en réseau des professionnels et des responsables des domaines de l'école, de l'enfance et de la petite enfance. Une redéfinition des compétences et des modalités de gestion est nécessaire et doit conduire à dépasser les clivages de la répartition existante entre les entités politiques responsables. Une telle démarche peut en outre entraîner un développement et une clarification du cadre et des possibilités de partenariat entre public et privé, particulièrement important dans ce domaine. A titre d'exemple on peut dire que l'enjeu n'est plus de savoir qui du canton ou des communes doit à tout prix « prendre la main » sur la gestion des domaines scolaire et éducatif. Il s'agit plutôt de définir, en tenant compte d'abord des réalités et des contraintes locales ou régionales, comment l'enchevêtrement inévitable des différents niveaux de compétence doit être géré et comment on peut dépasser, de manière spécifique selon le contexte local ou régional, les querelles traditionnelles de territoires et de compétences.

La diversité : une chance et non un obstacle

Certes, dans un système fédéraliste comprenant au moins trois niveaux de compétence, on pourrait craindre que la diversité des situations entre cantons et, dans les cantons, entre les régions urbaines et rurales, ainsi que la multiplicité des niveaux de décisions possibles constituent un obstacle insurmontable à la réalisation d'un projet d'harmonisation.

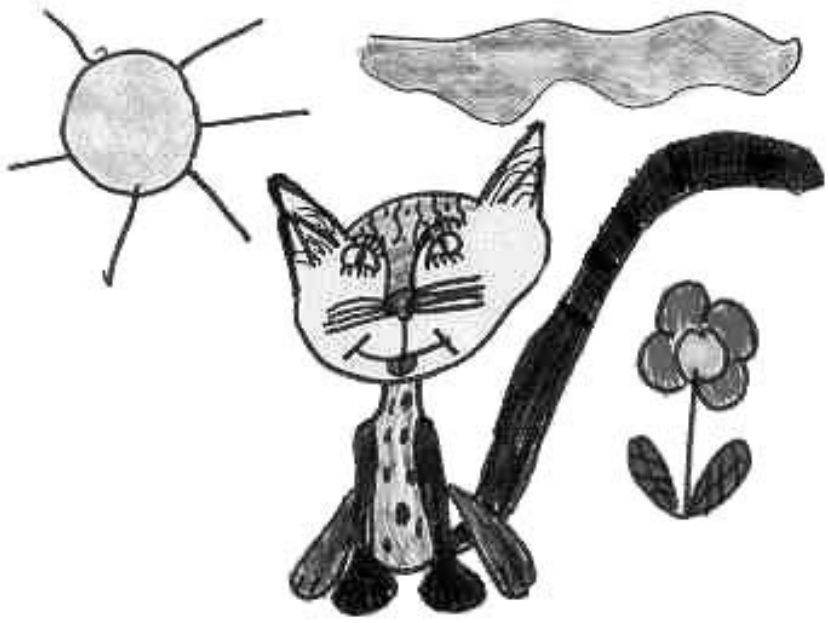
Mais si cette réalité permet d'emblée d'exclure – et c'est tant mieux – l'idée d'un modèle unique dans un domaine où les cantons et les communes sont en première ligne, un tel projet représente avant tout une chance. En effet, la somme des réflexions et des projets possibles pour concevoir les modalités de prise en charge, de formation et d'éducation dans le domaine de la petite enfance et de la scolarité précoce constituent une richesse et un potentiel de mobilisation des milieux concernés, et donc des collectivités publiques locales, régionales ou cantonales autour de projets concrets. Ces projets auront alors plus de chances d'aboutir, par la nature même des démarches qu'ils auront suscitées, et des modalités de fonctionnement qu'il aura fallu adapter ou créer.

La nature même de la loi vaudoise sur l'accueil de jour qui entre en vigueur actuellement en est un bon exemple. Quelques années après une décision politique de nouvelle répartition des tâches entre le canton et les communes – qui s'avère à plusieurs égards trop centralisatrice dans le domaine scolaire – la mise en place de réseaux d'accueil diversifiés dans l'ensemble du canton va conduire progressivement à un rééquilibrage des pouvoirs et des compétences. Cette loi pionnière et inventive pourrait bien conduire à redonner aux communes et aux régions une meilleure implication dans le vaste domaine de l'éducation, dans lequel une gestion de proximité est l'une des clefs de la réussite, notamment afin de mieux tenir compte de la diversité des réalités socio-économiques des populations concernées.

Les collectivités locales en première ligne

Un dernier exemple de l'importance de l'impulsion que peut donner l'introduction prochaine d'une scolarisation obligatoire plus précoce concerne les infrastructures. Elles sont en majeure partie l'apanage des communes. Mais le seul fait que l'évolution en cours ait fait l'objet d'un projet d'accord intercantonal et qu'il soit indirectement lié au nouvel article constitutionnel sur la formation adopté par le peuple en 2006 aura, qu'on le veuille ou non, un impact important sur l'ensemble des décisions et des planifications en matière d'équipement public. Quelle collectivité publique osera désormais concevoir une quelconque construction scolaire, un équipement public important ou un plan de quartier dans une commune sans inclure d'emblée la double et inéluctable nécessité de prévoir non seulement l'espace et les investissements nécessaires à la scolarisation des enfants dès 4 ans, mais aussi des espaces destinés à la prise en charge pré- et parascolaire ?

Un vaste chantier est en route qui pourrait bien modeler durablement les contours mêmes du système éducatif et réorienter à tous les niveaux les politiques publiques dans ce domaine.



L'enfant et les loisirs : des enjeux pour l'école, la santé et la société

Paul Bouvier, Service de santé de la jeunesse,
Office de la jeunesse, DIP, Genève

Les loisirs jouent un grand rôle dans la vie quotidienne et le développement des enfants et des jeunes. Au delà du simple amusement ou du divertissement, ils sont liés à des enjeux de première importance pour le développement, la santé et le bien-être de l'enfant.

Jeux et loisirs

La notion de loisirs est récente. Le sociologue Dumazedier[a] les définissait en 1962 comme du « temps social à soi ». Il observait que les penseurs sociaux du XIX[e] siècle, qui en avaient pressenti l'avènement, avaient des loisirs une conception utilitaire. Cette vision marque encore les milieux de l'enfance : il faut que l'enfant occupe son temps libre de façon intelligente et constructive, que les jeux soient éducatifs… « Je ne joue pas, je fais des activités ludiques à visée éducative »[b], disent des éducateurs.

Ce souci de loisirs intelligents confine parfois à l'obsession. Des enfants doivent gérer un emploi du temps sur-occupé, à l'image de leurs parents qui n'ont plus guère de temps à consacrer à leur enfant... Dans son livre « Papa, Maman, laissez-moi le temps de rêver » [c] Etty Buzyn décrit des enfants surchargés d'activités qui meublent leurs loisirs, et ne disposent plus de temps libre. Le temps organisé par les adultes « ne laisse guère à l'enfant le loisir de s'octroyer des espaces de jeux ou des moments de rêverie. » « J'aimerais avoir du temps pour ne rien faire », dit un de ces enfants. Or, c'est dans ce temps « inutile » que l'enfant pourrait se construire un monde à lui. Mais les parents et le système éducatif ont tendance à « émousser les désirs et les rêves des enfants, dans le but sans doute de les rendre conformes à des intérêts de société et de rassurer les adultes sur leur avenir. » Cette organisation des loisirs vise ainsi une éducation rentable pour une société efficace. L'enfant a besoin de loisirs. Il a besoin de temps pour lui, pour rêver, pour donner libre cours à son imagination.

La reconnaissance du besoin de loisirs est entérinée par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, qui reconnaît que les loisirs, le jeu, le repos et les activités récréatives sont réellement des droits de l'enfant.

Du jeu au sport

Le jeu de l'enfant est essentiel dans son développement. Or notre société le considère souvent comme une occasion de profit commercial, comme une activité pas sérieuse, ou même comme une nuisance. Le jeu est trop rarement vu comme une priorité dans les projets politiques. Les enfants ont besoin d'espaces de jeu. Cependant l'évolution urbaine se fait souvent au détriment des parcs, des préaux et des espaces ouverts au jeu. Dans de nombreuses régions les aires de jeu manquent ou ne sont pas adaptées. Parfois même ces espaces sont vendus par les autorités locales... L'envahissement de l'espace public par les voitures cause de nombreux accidents et limite les possibilités de jeu. La situation se dégrade rapidement dans de nombreuses régions, et cela touche surtout les milieux sociaux défavorisés. Dans certains pays de nombreux enfants n'ont pratiquement plus de possibilités de jouer dans le voisinage sans supervision.

L'activité physique et sportive régulière favorise l'épanouissement de l'enfant, sa santé et son développement physique, mental et social[d]. C'est un facteur d'intégration et de prévention des violences et des conduites à risques. L'activité physique régulière dans l'enfance diminue le risque de maladies chroniques de l'adulte. Elle contribue au bien-être émotionnel et à l'estime de soi, renforce les liens sociaux et favorise un style de vie sain[e].

Au plan scolaire, l'activité physique est liée à de meilleurs résultats[f]. Elle améliore le développement social et moral des enfants et adolescents. L'éducation physique et sportive à l'école est une priorité, par son impact sur l'activité physique et la santé publique[g]. L'accent doit être mis sur l'engagement de l'enfant, et non sur la compétition et les performances.

La pratique sportive intensive doit s'accompagner de précautions, de façon à éviter des risques, tels que des traumatismes, des surcharges psychologique et des abus. La Charte des droits de l'enfant dans le sport est un instrument remarquable pour la sensibilisation des parents, des entraîneurs et des responsables sportifs.

L'enfant a le droit
- de faire du sport
- de faire du sport pour le plaisir et de jouer comme un enfant
- de bénéficier d'un milieu sain
- d'être respecté et traité avec dignité
- d'être entraîné et entouré par des personnes compétentes
- de participer à des entraînements et à des compétitions adaptés à ses capacités
- de se mesurer à des jeunes qui ont les mêmes probabilités de succès
- de faire du sport pour la santé, en toute sécurité et sans dopage
- d'avoir des temps de repos
- d'être ou de ne pas être un champion

Charte des droits de l'enfant dans le sport (SLJ et SSJ, Genève) [h]

Médias, école et santé de l'enfant

Les médias occupent une place de plus en plus importante dans la vie des enfants. La télévision, les jeux vidéos, les ordinateurs et Internet, les appareils musicaux sont devenus des objets de la vie courante. Ces médias sont positifs à bien des égards, très appréciés par l'enfant, et lui donnent des occasions de divertissement et de développer des compétences. Cependant un usage excessif a des répercussions sur la scolarité et la santé, notamment sur le sommeil, l'obésité, les comportements agressifs.

Scolarité. Le temps passé devant les écrans retentit sur la scolarité et la santé. Une étude néo-zélandaise[i] montre que le temps passé devant la télévision, entre 5 et 11 ans, sera inversement lié au niveau d'étude atteint à l'âge adulte. Cet effet se rencontre quelque soient les conditions économiques et sociales, et les capacités intellectuelles de l'enfant.

Cette influence négative sur les résultats scolaires est due à une diminution du temps consacré aux devoirs et à des activités éducatives comme la lecture ou des jeux imaginatifs, une augmentation de l'hyperactivité et des troubles de l'attention, et des difficultés de sommeil.

Sommeil. Le temps devant les écrans est associé à des difficultés de sommeil chez l'enfant et l'adolescent. Une durée de sommeil insuffisante est une cause de somnolence à l'école, de déficits d'apprentissage et de difficultés scolaires[j].

Obésité. L'obésité est une priorité de santé publique, liée à l'évolution du mode de vie et de l'environnement dès la petite enfance. Les facteurs clé sont le manque d'activité physique, l'usage excessif des médias, les changements alimentaires. La surcharge pondérale est proportionnelle au temps passé devant les écrans ; à l'inverse la limitation de l'usage de la TV diminue l'excès pondéral[k]. Ceci est dû à la réduction de l'activité physique, au grignotage et à l'impact de la publicité pour des aliments riches en calorie. La prévention de l'obésité se base sur la promotion de l'activité physique, la limitation du temps devant les écrans et la promotion d'une alimentation saine.

Violences. Les comportements agressifs dans l'enfance et l'adolescence sont des phénomènes complexes, liés notamment à l'usage de la télévision et de jeux vidéo. Cet effet est lié au temps passé devant les écrans [l,m], et aux contenus de violence des programmes et des jeux. Il est renforcé dans les jeux vidéos violents par la participation active de l'enfant dans des scènes cruelles. Les images et scènes violentes conduisent à une désensibilisation à la violence, et peuvent causer chez l'enfant des cauchemars et des peurs qu'on lui fasse du mal et que le monde est méchant.

Vers un bon usage des médias

Face aux intérêts commerciaux en jeu, l'action préventive et éducative est difficile. Elle passe par la régulation des contenus violents, la limitation du temps devant les écrans, et l'éducation aux médias à l'école et auprès des parents. Des règles de base pour le bon usage des médias devraient être largement diffusées auprès des parents, des enseignants, des enfants et adolescents.

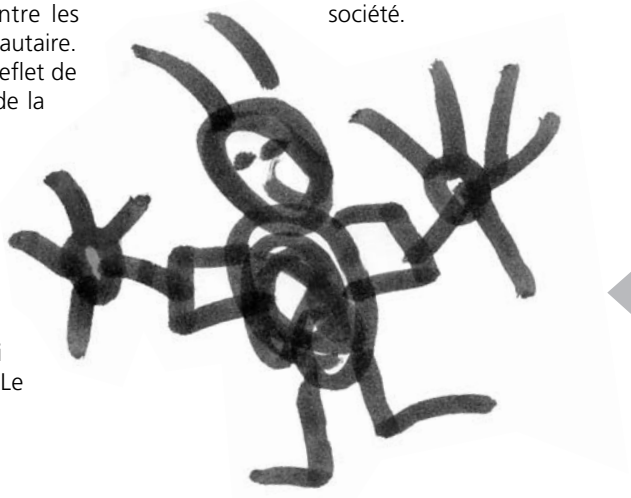
1. Choisir soigneusement les médias proposés aux enfants
2. Éviter les films et jeux vidéo violents - en particulier pour les jeunes enfants
3. Pas d'écran pour les enfants de moins de 2 ans
4. Pas d'écran ou de média électronique dans la chambre de l'enfant.
5. Limiter à 1 - 2 heures par jour, au maximum, le temps devant les écrans
6. Planifier les moments devant les médias.
7. Eteindre les médias et la TV : – pendant les repas; – avant l'accomplissement des devoirs et des tâches domestiques; – en présence de visiteurs; – à l'heure fixée pour le coucher
8. Regarder les médias, jouer aux jeux vidéos et explorer Internet avec l'enfant
9. Commenter et discuter les contenus avec l'enfant. Dialoguer et trouver un bon message… même si le programme n'était pas bon.
10. Aider l'enfant à résister au messages commerciaux.
11. Encourager d'autres activités comme des jeux, des sports, la lecture, un hobby, des jeux créatifs, un art.
12. Veiller à l'exemple donné comme parent, par son propre usage des médias

L'enfant et les médias : recommandations aux parents [n]

Conclusions

Ce bref parcours illustre l'importance des enjeux liés aux loisirs pour la santé et la scolarité de l'enfant. Ces enjeux sont encore largement sous estimés. Notre société qui valorise beaucoup les loisirs, semble peiner à trouver un équilibre entre les loisirs, le travail et la vie communautaire. Or, les loisirs des enfants sont le reflet de ceux des parents et des valeurs de la société.

Une civilisation des loisirs heureuse et pacifique est certainement possible. On peut évoquer la société Bochimane traditionnelle, qui montre un goût marqué pour les jeux, à tout âge et avec des règles précises, et qui valorise fortement le lien social [o]. Le temps libre des loisirs n'est pas du temps perdu ! Ce temps permet de construire d'autres expériences, d'ouvrir des possibles et des imaginaires, d'établir des liens et construire une société.



Notes

a Dumazedier Joffre. Vers une civilisation du loisir ? Seuil, Collection « Esprit », Paris 1962, 320 p.
b Guise Élisa. Apprend-on à jouer aux professionnels ? Enfances et psy 2001,15:127-132
c Buzyn Etty. Papa, Maman, laissez-moi le temps de rêver. Paris: Albin-Michel 1995; Éditions J'ai Lu, 1997.
d David Paolo. Projet pour l'établissement du Centre International pour les Droits de l'Enfant dans le Sport (CIDES). Sion: Institut international des Droits de l'enfant (IDE), mai 2000.
e Maffeis C, Tato L. Quel rôle jouent l'activité physique et la sédentarité dans le développement et le maintien de l'excès de poids chez l'enfant ? Arch Pédiatr 1998 ;5:1191-6
f Dwyer Terence, Sallis James F, Blizzared Leigh, Lazarus Ross, Dean Kimberlie. Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. Pediatric Exercise Science 2001;13:225-237
g Sallis JF. Sports for all or physical activity for all? Lancet 1996;347:1779
h http://www.geneve.ch/slj/Manifestations/chartescalad.html
i Hancox R et coll. : «Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement». Arch Pediatr Adolesc Med 2005
j Carskadon MA. Sleep Difficulties in Young People. Arch Pediatr Adolesc Med.158, JUNE 2004 597-598
k Robinson Thomas N. Reducing children's television viewing to prevent obesity. JAMA 1999;282:1561-1567
l Johnson JK, Cohen P, Smailes EM, Kasen S, Brook JS. Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. Science, 29 mars 2002
m Robinson Thomas N, Wilde Marta L, Navracruz Lisa C et al. Effects of reducing children's television and video game use in aggressive behavior. Arch Pediatr adolesc Med 2001;155:17-23
n American Academy of Pediatrics, Committee on Public Education. Media Violence. Pediatrics 2001;108:1222-1226.
o Eibl-Ebesfeldt Irenäus. Par-delà nos différences. Étude de 5 tribus dites primitives. Paris: Flammarion 1979.

Kindergarten *vs* école enfantine ou socialiser *vs* scolariser

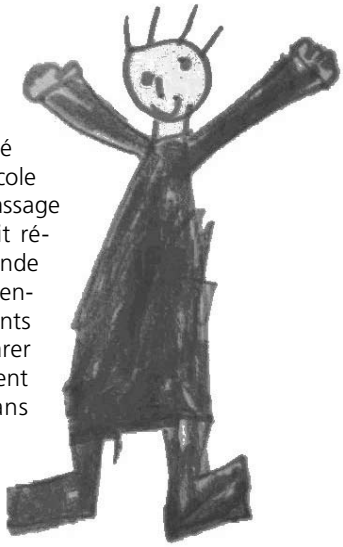
Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

L'école enfantine en Suisse renoue avec une vocation scolaire. Elle a pour mission de préparer les enfants à l'école primaire. Cette évolution s'inscrit dans la culture des cantons latins mais elle heurte les traditions des cantons de Suisse alémanique.

Traditionnellement, l'école enfantine était un espace d'apprentissage par le jeu. On y exerçait son métier d'enfant selon l'expresssion de Pauline Kergomard (1838-1925), célèbre inspectrice française des écoles enfantines. Les enfants devaient s'aventurer librement sur les chemins des découvertes avant d'être instruits avec rigueur. Il n'était pas question d'un apprentissage précoce des rudiments (lire, écrire, compter). Pourtant dès l'aube du XX^{e} siècle, dans les pays du Sud de l'Europe, on passa insensiblement du métier d'enfant à celui d'élève. L'école enfantine devint en quelque sorte l'antichambre de l'école primaire.

L'école enfantine : un passage obligé

Après la seconde guerre mondiale, dans les années 1950, les femmes de toutes conditions se mirent à travailler. Le patriarcat céda la place à une famille plus affective qui déléguait à l'école une partie de sa mission : celle de former les enfants à vivre en société. L'éclatement des structures familiales, les séparations et les divorces renforcèrent encore cette tendance. La garde des enfants hors de la famille devint un impératif éducatif. L'école enfantine socialisait, développait les facultés créatrices, favorisait l'épanouissement des enfants qui lui étaient confiés. Les classes sociales aisées n'apprirent plus guère à lire à leurs enfants. Elle déléguèrent cette mission à l'école mais s'inquiétèrent de l'efficacité des méthodes. Peu à peu l'école enfantine devint donc un passage obligé. Aujourd'hui, elle doit répondre à une double demande sociale : celle de garder les enfants pendant que leurs parents travaillent et celle de préparer à l'école primaire. Elle devient donc le premier degré, sans doute bientôt obligatoire, du parcours scolaire.



Deux cultures en Suisse

Cette évolution ne s'inscrit pas dans les traditions culturelles des cantons de Suisse alémanique et de nombreux pays d'Europe du Nord. L'école enfantine y est considérée comme un espace privilégié de construction et d'épanouissement de la personnalité. Elle n'a pas de vocation scolaire. Il est vrai que, dès les années 1870, la Suisse romande et la Suisse alémanique pratiquèrent la pédagogie froebelienne qui se fonde sur l'apprentissage par le jeu. Les différences d'interprétation étaient cependant manifestes. Les Kindergarten respectaient les idées et les consignes à la lettre. Les écoles enfantines de Suisse romande faisaient certes usage des jeux froebeliens mais ils étaient souvent détournés de leurs objectifs et servaient à des acquisitions scolaires. Il fallait anticiper, préparer les choses sérieuses à venir. Il en allait de même dans les asili d'infanzia du Tessin, qui appliquaient la pédagogie de Maria Montessori. Le premier Annuaire de l'instruction publique de 1910 relevait ces différences. Les écoles enfantines froebeliennes de Suisse alémanique excluaient tout apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ces disciplines formaient par contre « une partie importante du plan d'études des écoles enfantines de la Suisse française » (Annuaire de l'instruction publique, 1910, p 219).

Les Kindergarten de Suisse alémanique sont un espace de vie et de jeux, une île pour de petits Robinsons insouciants, au large du continent de l'école obligatoire. Pas question de prélecture, de préécriture et de calcul. Tout cela viendra plus tard, vers 7 ans, quand les enfants seront mûrs pour de tels apprentissages. Lors d'un congrès à la fin des années 1990, une maîtresse enfantine de Genève expliqua qu'elle apprenait à ses élèves à composer des numéros de téléphone. Cet objectif pédagogique souleva une vague d'indignation chez ses collègues de Suisse alémanique. Une Kindergärtnerin saint-galloise déclara qu'il n'était pas dans la vocation des jardins d'enfants d'apprendre les chiffres. Le 8 par exemple n'était pas un 8 mais un petit bonhomme avec une ceinture. Il est vrai que Saint-Gall a ouvert en 1873 un institut très réputé de formation des jardinières d'enfants freobeliennes. En Suisse alémanique, il est considéré, aujourd'hui encore, comme le berceau du mouvement des Kindergarten.

Ces différences de culture vont sans doute s'estomper avec l'application du plan d'études HarmoS qui se tourne résolument vers des objectifs scolaires. Certains cantons de Suisse alémanique sont en train de tester cette réforme.

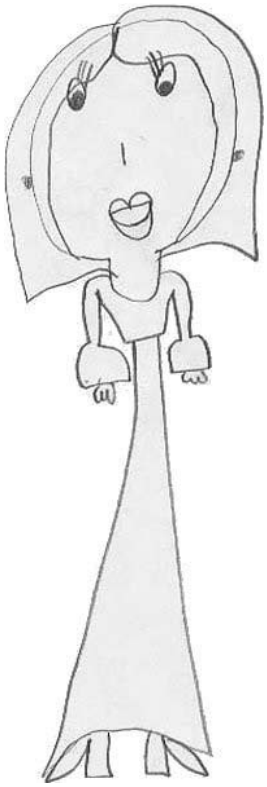
Le cycle initial (CIN) : un sujet de recherche

George Hoefflin
Directeur de l'Institut de Recherche et de Développement
Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud

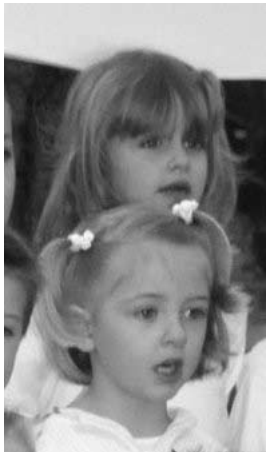
Les recherches européennes en éducation consacrent beaucoup d'énergie à des thèmes qui intéressent notamment les degrés élevés des curriculums scolaires. L'étude PISA[1] concentre, par exemple, son évaluation sur les élèves de 15 ans ; la prochaine biennale de l'Association européenne pour la recherche dans les apprentissages et l'enseignement (EARLI), qui se tiendra à Budapest, sera consacrée au développement des potentiels d'apprentissage : « Developing Potentials for Learning »[2] qui laissent entendre que les finalités des apprentissages scolaires sont visées.

Développer la recherche dans les premiers degrés scolaires

A priori, de telles préoccupations semblent éloignées de l'école dite « enfantine », son statut, qui à l'heure actuelle est le plus souvent non-obligatoire, contribue certainement aussi au déficit de la recherche dans le domaine. Toutefois, la recherche n'a pas déserté les premiers pas de l'enfant à l'école ; à cet égard, on ne saurait oublier les travaux piagétiens qui ont éclairé l'importance du fonctionnement cognitif du très jeune enfant. Dans la même filiation, les travaux de recherche sur l'acquisition de la litéracie[3], comme ceux menés par Laurence Rieben à Genève à la « Maison des petits »[4], sont exemplaires. Ils conjuguent une meilleure compréhension des compétences mises en œuvre par de très jeunes apprentis lecteurs/scripteurs et l'effet d'instructions spécifiques comme des feedback correctifs de l'adulte après des productions écrites spontanées et non normées de ces mêmes apprentis (Rieben, Fayol, Ntamakiliro & Gonthier, 2005). Plus spécifiquement, dans le canton de Vaud, l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) a contribué à ouvrir la voie par une recherche consacrée à l'observation de l'organisation du travail au préscolaire (Gilliéron, 2004). Comme la chercheuse concernée le relève, dans le contexte social et politique actuel, l'école est souvent remise en question alors que la connaissance des pratiques enseignantes reste lacunaire ou anecdotique. Cette première recherche a donc tenté de rendre plus visibles les spécificités de la profession d'enseignant-e au cycle initial (CIN). Cette même recherche met en lien l'observation de pratiques effectives d'enseignant-e-s du préscolaire avec les attentes institutionnelles définies au niveau cantonal, romand ou international. Elle montre la part importante de l'expérience de l'enseignant-e dans l'organisation du travail de la classe, plus que l'application d'objectifs formalisés. Nous disposons également d'une étude centrée sur l'évaluation formative des très jeunes élèves (Katz, 2003). Cette étude montre des résultats positifs sur le plan des apprentissages ainsi que des conduites d'autoévaluation et de réflexion métacognitive. Les jeunes élèves interrogés sont capables de prendre des informations, de les interpréter et parfois de proposer des régulations. Ils sont également capables d'expliciter des connaissances sur eux-mêmes, de désigner des apprentissages stabilisés et les progrès accomplis. Ils savent également indiquer des difficultés rencontrées en situation d'apprentissage. Leurs réflexions reflètent le succès rencontré dans des situations d'apprentissage dont l'effet est susceptible de développer la motivation à apprendre. En effet, la pratique observée indique que la capacité des jeunes élèves à s'auto-évaluer et à mener une réflexion sur leurs apprentissages est liée au choix et à l'encadrement pédagogique de l'enseignant-e ainsi qu'à la place accordée au « portfolio » dans la classe. Plus récemment, une recherche a été menée par la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (Hoefflin, Cusinay, Pini, Rouèche & Gombert, 2006[5]) en collaboration avec les universités de Genève et de Rennes pour évaluer les effets de la sensibilisation à l'écrit durant la 2e année du cycle initial chez des élèves de 5-6 ans. Il s'agit d'évaluer les retombées possibles



[1] http://www.oecd.org/document/8/0,2340,fr_2649_34515_2675408_1_1_1_1,00.html
[2] http://earli2007live.nqcontent.net/nqcontent.cfm?a_id=1
[3] Apprentissages de la lecture/écriture
[4] Ecole enfantine publique genevoise où Jean Piaget a mené en son temps une partie de ses propres recherches.
[5] http://sig-writing.publication-archive.com/show?repository=1&article=25



de stimulations pédagogiques explicites en rapport avec l'écrit chez de très jeunes élèves. Ce qui ressort en premier lieu, c'est l'importante hétérogénéité des résultats entre les différents élèves qui font leurs premiers pas dans la littéracie. Toutefois, des progrès significatifs sont observés au niveau des 3 groupes observés (90 élèves du CIN). Entre le début de l'année scolaire et la fin de celle-ci, la moyenne des élèves progresse non seulement dans les composantes nécessaires aux apprentissages de la litéracie (connaissance du nom et du son des lettres, segmentation syllabique, vocabulaire etc.), mais également sur un plan plus global comme l'identification de prénoms et de mots simples. Un autre objectif de cette recherche est de tenter de cerner les apports plus spécifiques des styles d'enseignement. Il en ressort qu'après appariement, les élèves des diverses classes[6] progressent sans différences significatives dans l'ensemble des épreuves proposées. Toutefois, cette recherche prolonge son investigation à l'aide de la méthode dite des « sosies » (Clot, 2001) pour vérifier si au-delà des approches pédagogiques déclarées on peut observer des styles d'enseignements plus efficaces que d'autres, ce qui n'a pas pu être observé à ce stade dans les classes enfantines vaudoises étudiées (90 élèves sélectionnés dans 9 classes différentes). Il se peut aussi qu'une observation plus fine nous permette de constater que notre hypothèse de départ se vérifie d'une autre manière que celle que nous avions prévue initialement. Il se peut que les pratiques enseignantes soient moins hétérogènes qu'on ne le pense et que des approches combinées, centrées à la fois sur l'acculturation et l'apprentissage du code alphabétique soient généralisées, même si les directives proposées aux enseignant-e-es de l'école enfantine ne suggèrent pas explicitement l'apprentissage du code alphabétique au CIN.

Il va sans dire que les recherches émergentes recensées ici demandent à être développées. Cela ne pourra naturellement pas se faire dans un contexte strictement cantonal, dans la mesure où les diverses harmonisations mises en chantier[7] nécessitent, de fait, une compréhension des phénomènes de l'éducation qui va au-delà de nos frontières cantonales. Certaines initiatives sont en cours sur le plan scientifique (rencontres intercantonales d'équipes de recherche), mais elles devront trouver une formalisation institutionnelle plus grande pour répondre aux défis qui nous attendent.

Ce qu'il faut chercher à mieux connaître

Rappelons que le cycle initial, dans le canton de Vaud, qui se déroule sur deux ans, est facultatif comme dans la plupart des cantons de la Confédération. En outre, il a la particularité d'être multi-âges (enfants de 4 et 5 ans dans une même classe). Bien que l'obligation ne soit pas encore passée dans les faits, 90 % des enfants sont déjà inscrits à l'école enfantine où ils vivent une transition entre la vie familiale et la vie scolaire. Cette transition spécifique comprend naturellement une mission d'éducation et de socialisation que les premiers résultats de recherche évoqués invitent à compléter par des objectifs d'apprentissage mieux définis et une formalisation des modalités d'organisation de l'enseignement. Toutefois, ce processus ne peut se faire de manière volontariste ; il s'agit encore qu'il soit adapté aux besoins du jeune enfant qui fait ses premiers pas à l'école, et l'on sait l'importance de ceux-ci pour l'avenir scolaire qui se présente devant lui. Nous devons donc avoir recours à des recherches qui nous permettent, non seulement de mieux mesurer l'impact des différentes modalités d'organisation de cette phase sensible du début de la scolarité, mais aussi celui des pratiques de l'enseignement au seuil de la scolarité. En effet, l'ère des méthodes semble maintenant clairement dépassée, au sens où les études effectuées démontrent plutôt une inconsistance du produit des apprentissages au niveau des individus du groupe classe (forte hétérogénéité entre élèves d'une même classe, quelle que soit la méthode utilisée). Il est donc temps de développer des recherches, même exploratoires, dans les différents domaines d'apprentissage concernés : arts, corps et mouvement, langue, mathématiques et sciences de la nature, science de l'homme et de la société et enfin formation générale (socialisation). Le bénéfice recherché étant de mieux comprendre les postures d'enseignement susceptibles d'offrir les chances les plus équitables possibles aux très jeunes élèves débutant une carrière scolaire qui sera très vraisemblablement obligatoire dès 4 ans dans un proche avenir. Un enseignement différencié (Rieben & Elliott, 1996) semble particulièrement

[6] Groupe d'enseignant-e-s qui déclarent pratiquer une pédagogie faisant une large place à une approche où la correspondance phonographique est explicitement enseignée versus groupe d'enseignant-e-s qui pratiquent une approche « acculturative » qui prend surtout en compte l'entrée dans la culture de l'écrit.

[7] Les récentes consultations organisées par la CIIP et la CDIP révèlent de fortes attentes, tant pour la construction d'un « Espace romand de la formation » que pour la réalisation de plans d'études harmonisés sur l'ensemble de la Suisse, conformément à ce que prévoit l'Accord HarmoS pour chaque région linguistique.

bien adapté à cette première phase d'entrée dans la vie scolaire, mais là encore, une exploration approfondie mérite d'être entreprise, notamment par l'observation plus systématique des pratiques d'enseignement qui ont cours (Bayer & Ducrey, 1998). Les contraintes des enseignant-e-s, si elles sont intuitivement bien connues (par exemple : place importante de la socialisation, du respect des règles de vie de la classe, etc.), sont aussi peu étudiées, notamment dans leur mise en relation avec les possibilités effectives d'apprentissage des élèves de l'école enfantine. Dans le contexte actuel où le canton de Vaud souhaite formaliser les objectifs de formation de son cycle initial en vue d'une scolarité obligatoire dès 4 ans[8], l'élargissement de projets de recherches est impératif pour documenter les prises de position des décideurs qui souhaitent formaliser le début du curriculum scolaire.

Des recherches au service du jeune enfant

La nécessité du développement de la recherche dans le domaine spécifique de l'école enfantine ne doit pas nous faire perdre de vue qu'elle se doit d'être au service du jeune enfant lui-même. En effet, l'étude des compétences, voire des performances présentes chez les enfants de 4-5 ans, n'a de sens que si celles-ci peuvent s'épanouir dans un contexte psycho-éducatif susceptible d'assurer un développement harmonieux dans le respect de la diversité qui caractérise ces jeunes enfants construisant progressivement leur identité d'élève. Ce que les chercheurs impliqués dans les études effectuées dans le canton de Vaud auront pu observer à l'occasion de leur relevé de données, c'est également l'engagement et la forte motivation du corps enseignant du Cycle initial vaudois. Comme Patricia Gilliéron le relève, l'organisation du travail de la classe dans ces premiers degrés scolaires est encore souvent peu formalisée et l'on constate « la présence forte d'un état d'esprit et d'une approche de l'apprentissage propres au préscolaire. Il s'agit donc bien pour ce cycle, de conserver ses spécificités par rapport aux cycles primaires ». Néanmoins, cette même chercheuse rappelle que « des réflexions plus intenses doivent toutefois être menées concernant notamment les objectifs d'apprentissage et les modalités d'organisation de l'enseignement ». C'est dans cet esprit qu'une observation plus fine des pratiques enseignantes peut nous renseigner quant aux effets de l'enseignement sur les apprentissages possibles chez les jeunes enfants en tout début de scolarité. Cette discussion sur les points de vue épistémologiques de la recherche en éducation chez le très jeune élève et sur les modalités mêmes de la mise en œuvre de nouvelles recherches dans le domaine, nécessitent de trouver assez rapidement un lieu institutionnel élargi d'échanges. Cet élargissement devrait se concrétiser tant dans le cadre de la Suisse romande et du Tessin que sur le plan fédéral avec nos collègues suisses alémaniques ; en effet, ceux-ci travaillent dans ce même domaine de recherche où le développement de standards fédéraux pour l'école progresse de façon significative. Les divers instituts de recherche concernés, auront certainement, au travers de leur coordination accrue (nouvelles conventions de collaboration), l'occasion de mettre en synergie leurs différentes compétences spécifiques en rapport avec la recherche au sein de l'école enfantine.

Références bibliographiques

Bayer, E., & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter et al. (Eds.), *Raisons éducatives* (pp. 243-276). Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago & G. Rouan (Eds.), *Méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 124-147). Paris : Dunod.

Gilliéron, P. (2004). Observation de l'organisation du travail au préscolaire. Entre attentes institutionnelles et pratiques de classe au cycle initial. Lausanne : URSP 04.

Katz, N. (2003). *Le dossier d'apprentissage au cycle initial de l'enseignement primaire : un outil au service de l'autoévaluation et de la métacognition.* Mémoire de licence non publié, Université de Genève, Genève.

Le dossier de l'élève au cycle initial, un dossier de l'élève mais de quelle nature ? In *Itinéraires pour construire ; classeur de l'enseignant*. Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse.

Rieben, L., & Elliott, N. (1996). Régulations didactiques dans une situation de lecture/écriture ou comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire. In. C. Garcia-Debanc, M. Grandaty, & A. Liva (Eds.), *Didactique de la lecture – Regards croisés* (pp. 129-145). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Rieben, L., Fayol, M., Ntamakiliro, L., & Gonthier, B. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific studies of reading*, 9(2), 145-166.

[8] http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/Forum_CIN_RapportCIN_final.pdf

HarmoS renforce les premières années de la scolarité

Olivier Maradan
Secrétaire général adjoint de la CDIP

Depuis 2001, la CDIP a inscrit dans son programme d'activité le principe d'abaisser l'âge d'entrée à l'école, d'assouplir et d'individualiser la scolarisation, et enfin de répondre à des besoins d'apprentissage spéciaux par des mesures de soutien pédagogique.

Une conviction forte

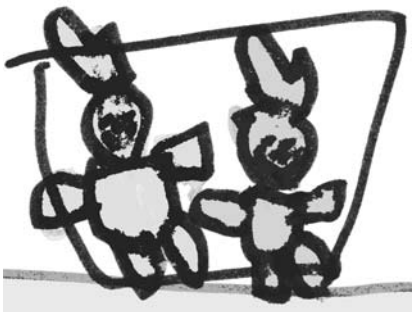
L'analyse des résultats de PISA à partir de 2002 a encore consolidé cet objectif et la conviction d'avoir à réaffirmer l'importance et la qualité des premières années de scolarité. Sur le plan juridique, l'affaire est désormais en bonne voie dans le cadre de l'élaboration de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS). Parmi les réponses reçues lors de la consultation entreprise au cours de l'année 2006 sur ce projet, une très forte majorité se dégage en faveur d'une entrée à l'école obligatoire dès 4 ans révolus. Cette anticipation se serait sans doute encore confrontée à une grande opposition voici quelques années, mais, depuis le vote populaire historique sur les articles constitutionnels sur la formation, le 21 mai 2006, l'expression de certaines attentes sociales et leur résolution dans les dispositions scolaires de niveau national sont montées en puissance.

Une mûre réflexion

On ne peut cependant décider tout de go d'avancer de deux ans le début de l'obligation scolaire sans se poser de multiples questions de mise en œuvre. Depuis de nombreuses années ces réflexions sont en cours dans tout le pays comme à l'échelle internationale. En décembre dernier, la CDIP a publié un document de la série « Etudes et Dossiers » consacré à un état des lieux du début de la scolarité et à la mise en exergue des perspectives et nécessités de développement en cas d'anticipation généralisée de celui-ci. Une série de paramètres sont analysés en ce sens par les auteures[1], dont :

- l'âge effectif d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire,
- l'ancrage dans la loi et les organes responsables selon les degrés scolaires (préscolaire-primaire),
- les droits et obligations des parents,
- les plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire,
- le passage de l'école enfantine au primaire,
- l'usage de la langue standard dans l'enseignement en Suisse alémanique,
- l'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers,
- l'emplacement et les espaces nécessaires dans les bâtiments scolaires,
- la structure horaire et la prise en charge extrafamiliale,
- la formation initiale et la formation continue des enseignants,
- les conditions d'engagement du personnel enseignant.

Diverses informations relatives aux positions exprimées en Suisse sur les premières années de scolarité et sur l'organisation de celles-ci dans divers pays de la Communauté européenne accompagnent encore ces données. Sans que la CDIP prône un modèle d'organisation plutôt qu'un autre, un intérêt particulier de ce dossier réside dans l'analyse comparative des divers paramètres selon que la scolarité commence par deux années d'école enfantine auxquelles succède le degré primaire ou par un cycle élémentaire de trois (*Grundstufe*) ou de quatre (*Basisstufe*) années, plaçant un groupe multiâge sous la responsabilité d'un duo ou d'une petite équipe pédagogique.



[1] Wannack Evelyne, Soerensen Barbara & Gilliéron Patricia (2006). Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. Etat de situation et conséquences. Berne : CDIP (Etudes & Dossiers n° 26B).

[2] http://www.edk-ost.sg.ch/home/projekte/grundstufe_basisstufe/aktuelles/schulversuche.html

Une vaste étude pilote

En août 2000, la CDIP avait édicté des recommandations relatives à la scolarisation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Elle y prônait une adaptation des plans d'études, se fondant sur une continuité et un glissement de l'apprentissage par le jeu à l'acquisition plus systématique de connaissances, et sur un environnement favorisant l'apprentissage, notamment chez les enfants issus de milieux culturellement ou socialement défavorisés. La CDIP appelait de ses vœux des expériences pilotes, ainsi que des réflexions sur le plan de la formation des enseignants. Les cantons de la Suisse orientale (EDK-Ost) se sont rapidement lancés dans un tel projet, qui s'est progressivement élargi à toute la Suisse alémanique. A l'heure actuelle, 21 cantons y participent ; dans 10 cantons (AG, AR, BE, FR, GL, LU, NW, SG, TG, ZH) et la Principauté du Liechtenstein, 151 communes ou établissements testent l'une ou l'autre forme de cycle élémentaire, impliquant plus de 3000 élèves. Une évaluation scientifique de l'opération est conduite auprès de 550 élèves du cycle élémentaire et 450 élèves du groupe témoin passé par l'école enfantine, de manière à suivre l'évolution des apprentissages de ces élèves jusqu'au terme du degré primaire. Le rapport final de cette évaluation ne sera de ce fait publié qu'en 2009 et aucune décision quant à l'organisation de ces structures scolaires ne saurait être prise avant 2010. La conception de ce projet est tout à fait exemplaire et mérite que l'on y regarde de plus près[2]. Apports et difficultés d'un cycle élémentaire sont réellement analysés avec objectivité et dans des situations très concrètes. Le matériau amassé par cette expérimentation sera des plus précieux pour l'avenir (voir aussi article p. 24).

Des standards précoces

Il faut placer dans ce contexte l'intérêt de la CDIP à définir des standards de formation pour la fin de la 2e année également (en plus de la 6e et de la 9e)[3]. Ce n'est donc pas sur une organisation pédagogique et structurelle harmonisée du premier cycle, mais bien sur la définition commune d'objectifs devant être atteints par les jeunes élèves avant la poursuite du parcours au degré primaire que les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique souhaitent s'entendre. Force est toutefois de constater que la plupart des pays ayant déjà édicté des standards de formation l'ont fait à partir de la fin de 4e année et non de la 2e. Il est en effet difficile de fixer et bien plus encore de valider de manière empirique les niveaux de compétence atteignables après quelques années d'école seulement, tout particulièrement à cause de la maîtrise encore élémentaire de la lecture/écriture. Les pré-tests réalisés au printemps 2006 par les consortiums HarmoS ont d'ailleurs conduit la CDIP à renoncer à une validation d'aussi grande ampleur que celle conduite ce printemps dans des classes de 6e et de 9e, mais à confirmer simultanément l'importance pour notre pays de s'entendre sur les objectifs correspondant au terme du premier cycle d'apprentissage. De ce fait, la construction des modèles et niveaux de compétence actuellement en cours débouchera, pour trois disciplines en fin de 2e (langue de scolarisation, mathématiques, sciences naturelles), sur des « standards » qui n'en porteront peut-être pas le nom (des « points de convergence » ?) et qui auront pour première finalité d'influencer fortement la reconstruction des plans d'études intégrant les années préscolaires et les deux premières années du primaire. Dans les compétences langagières, lecture-écriture incluses, cet *aggiornamento* est de première importance. Par ailleurs, les mêmes problèmes méthodologiques vont se rencontrer lorsqu'il s'agira de s'interroger dans le cadre du monitorage national : serait-il plus utile d'investir dans le développement d'instruments d'évaluation formative et diagnostique tout au long du cycle élémentaire que dans l'élaboration et la conduite de tests permettant de vérifier les compétences atteintes à la fin de la 2e année ? Sans trancher encore

[3] Pour toute information relative au projet HarmoS : http ://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainAktivit_f.html

[4] Voir notamment une partie des contributions présentées dans les cahiers 11 et 12 (août 2005) du Service genevois de la recherche en éducation, constituant les Actes du Colloque « Scolariser la petite enfance» tenu en septembre 2003

sur cette question, le Comité de la CDIP a autorisé la direction du projet HarmoS à étudier, avec l'EDK-Ost, sur la base d'un projet-pilote réalisé en 2005/2006, et en lien avec les travaux de développement des plans d'études conduits dans les régions linguistiques, la possibilité d'élaborer des guides d'évaluation diagnostique *(Einschätzungsraster)* dans les trois disciplines mentionnées.

Si l'on considère l'ensemble de la problématique, la question fondamentale demeure celle de l'approche pédagogique et de son évolution en parallèle avec la croissance et la maturation des enfants. Le terme allemand de *Frühförderung* est difficilement traduisible, mais il exprime parfaitement le mixage entre soutien, encouragement et encadrement spécifiques qui doivent être apportés aux jeunes élèves lors de cette période de socialisation et d'apprentissages premiers. Au travers de l'adaptation des plans d'études pour les 4-8 ans et de la formation des enseignants pour le cycle élémentaire, cette question centrale devra trouver des solutions concrètes, prenant en compte le champ éducatif complet et les diverses typologies d'élèves. De nombreux résultats de recherches et d'expérimentations en Suisse et à l'étranger pourraient y contribuer[4]. Les solutions seront régionales, cantonales et locales.

En résumé, les décisions prises par la CDIP dans le cadre du concordat HarmoS ne font que remplir les obligations d'harmonisation du système scolaire données aux cantons par l'article 62 al. 3 de la Constitution fédérale selon la révision adoptée par le peuple et les cantons le 21 mai 2006. Les standards adoptés à la suite du concordat détermineront les points de convergence, eux-mêmes fondés sur un cadre de référence, qui porteront leurs effets sur les plans d'études régionaux. Ils déboucheront également sur des instruments d'évaluation, vraisemblablement de type diagnostic, qui permettront aux enseignants de s'assurer de la progression des élèves jusqu'à l'atteinte des objectifs de base ainsi précisés en fin de 2e année primaire (selon le décompte actuel). La promotion des apprentissages précoces devient centrale du fait de la nécessité d'organiser les quatre années de scolarité touchant désormais tous les élèves. Cependant, l'ensemble des questions pédagogiques, didactiques, structurelles, financières et juridiques ainsi soulevées ne trouvent pas leur résolution dans le cadre des instruments d'HarmoS, mais dans le travail et les décisions réparties subsidiairement entre les régions linguistiques, les cantons (principalement), les établissements scolaires et leurs équipes pédagogiques. A ces aspects pédagogiques va encore s'ajouter l'organisation d'une prise en charge extrascolaire et facultative dans des structures de jour relevant de la politique locale.

Un vaste chantier pour l'institution scolaire, avec de grandes marges de manœuvre et, bien sûr, sous réserve de l'adoption prochaine du concordat HarmoS.

Sondage : des résultats très encourageants !

Entre décembre 2006 et janvier 2007, nous avons mené une enquête de satisfaction auprès des abonné-e-s à ce bulletin. Un bon nombre lecteurs et lectrices ont répondu au questionnaire ; nous les en remercions vivement.

Plus de la moitié des sondé-e-s jugent ce moyen de communication de la CIIP utile (56 %), voire très utile (15 %).

Les numéros consacrés au « PECARO : plan cadre romand » (13), à la « Transition école - emploi » (19) et à « l'Ecole harmonisée » (18) forment le trio de tête des plus intéressants, selon nos lecteurs.

La majorité de ces derniers considèrent la présentation du bulletin (couverture, mise en page et illustrations) comme bonne.

Enfin, plusieurs thèmes intéressants ont été suggérés pour d'éventuels numéros à venir. Relevons parmi les plus récurrents :

- l'autorité et la discipline à l'école ; la gestion de la violence ;
- l'intégration des TIC dans l'enseignement ; l'école dans la société de l'information ;
- le métier d'enseignant-e (droits et devoirs, perfectionnement, adaptation de la profession) ;
- le pilotage des systèmes éducatifs (standards de formation, systèmes de qualité).

Vos remarques, tant positives que négatives, sont précieuses ; elles nous aideront à progresser, dans un souci d'amélioration constante.

Expérimentation du cycle élémentaire en Suisse romande[1]

Patricia Gilliéron Giroud
Chargée de mission-SG/CIIP

Le cycle élémentaire (CE) est constitué des 3 ou 4 premières années de la scolarité (2 ans d'école enfantine et 1re année primaire ou 2 ans d'école enfantine et 1re et 2e année primaire) et regroupe dans une même classe des enfants de 4 à 7 ans ou de 4 à 8 ans. Un modèle de cycle élémentaire est décrit dans le rapport 48B de la CDIP (1997). Les auteurs du rapport relèvent les principaux objectifs de cette organisation.

Il s'agit notamment de :

- faciliter la transition entre l'école enfantine et l'école primaire ; l'enfant reste dans la même classe, avec une enseignante[2] qui connaît bien le niveau de connaissance de chaque élève ;
- favoriser le travail en équipe ; l'enseignement en duo est la règle, 2 enseignantes se partagent un poste de 150 à 200 pour cents par classe ;
- exercer la différenciation interne, principe fondamental du cycle élémentaire, selon le niveau de développement, ainsi que les intérêts et les aptitudes de l'enfant en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- organiser des classes de manière adaptée aux besoins des enfants et permettant la mise en oeuvre des principes didactiques spécifiques à ce cycle ; il convient ainsi de disposer de locaux supplémentaires pour les groupes ;
- intégrer dans la classe des enfants nécessitant une prise en charge particulière ; l'une des deux enseignantes devrait avoir accompli une formation en pédagogie spécialisée ; les cours sont dispensés, au besoin, par des logopédistes, des enseignants chargés de cours de langue et de culture pour les enfants migrants et d'autres spécialistes ;
- offrir une prise en charge parascolaire avant et après les phases d'enseignement, pendant la pause de midi et, en cas de besoin, pendant les après-midi libres d'enseignement.

Il est spécifié par ailleurs que suivant son lieu d'implantation le cycle élémentaire peut présenter un profil différent. Lors de l'élaboration de ce profil, les contraintes des autorités locales ainsi que les besoins des enfants et des parents devraient être pris en compte.

Expérimentation en Suisse romande

Le cycle élémentaire fait l'objet de projets pédagogiques dans les cantons de Berne, de Fribourg et de Neuchâtel. Les cantons du Jura, du Valais et de Vaud n'annoncent pas d'expérimentation pour cette année scolaire ou pour 2007-2008. Le canton de Genève nomme les quatre premières années de la scolarité *Cycle élémentaire*. L'organisation de l'enseignement de ces classes reste toutefois traditionnelle. Ce canton, pour l'instant, n'annonce pas d'expérimentation du cycle élémentaire selon le modèle de la CDIP.

[1] Le contenu de cet article est tiré d'une publication parue en janvier 2007 sous le titre *Le cycle élémentaire : Expérimentation dans les cantons et constats actuels*. P. Gilliéron Giroud, pour le SG-CIIP

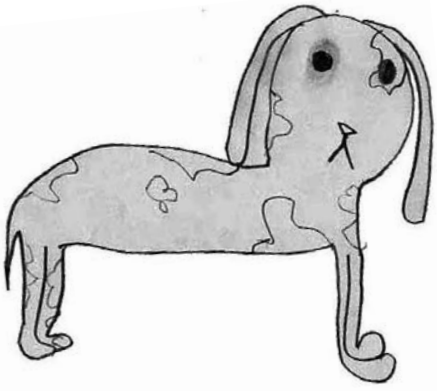
[2] Le corps enseignant de l'école enfantine et de l'école primaire étant majoritairement constitué de femmes, le féminin est utilisé dans l'article à titre générique

Communes concernées et durée de l'expérimentation

	Communes concernées	Année scolaire 2004-05	Année scolaire 2005-06	Année scolaire 2006-07	Année scolaire 2007-08	Durée
BE	La Neuveville	-	-	x	x	2006-2011
	Les Reussilles & Tramelan	-	-	En préparation	x	2007-2011
FR	Barberêche	-	x	x	x	2005-2009
NE	Noiraigue	x	x	*(x)*	*(x)*	2004-2006
	Crêt-du-Locle	-	x	x	*(x)*	2005-2007

Les projets concernent cinq communes différentes. Trois réalisations sont en cours actuellement dans les communes de La Neuveville (BE), de Barberêche (FR) et du Crêt-du-Locle (NE). Trois expérimentations (dont une nouvelle dans le canton de Berne) sont prévues pour l'année scolaire 2007-2008. Le projet de la commune de Noiraigue (NE) est terminé, celui du Crêt-du-Locle (NE) se terminera en 2007 alors que celui de Barberêche (FR) s'achèvera en 2009 et celui de La Neuveville (BE) en 2011. Dans la commune de Noiraigue, la classe de CE se poursuit cette année scolaire mais n'est plus considérée comme étant en expérimentation. Ce sera également le cas de la classe du Crêt-du-Locle dès fin 2007.

Une expérimentation était prévue à Bienne (BE) en 2006-2007. Elle n'a pas pu se dérouler car le regroupement, dans un même bâtiment, des classes enfantines et primaires n'a pas été possible. Au début 2006, le canton de Fribourg a fait un appel dans l'ensemble du canton pour élargir l'expérience à d'autres classes. Aucune enseignante ne s'est inscrite. Selon la responsable du projet, la formation en allemand se déroulant à Lucerne (pour les projets rattachés à celui de l'EDK-Ost[3]) était fortement dissuasive.



Types de classes, locaux alloués et taux d'encadrement des élèves en 2006-07

	Commune et Type de classes	Locaux à disposition	Taux d'encadrement des élèves
BE	La Neuveville Les classes enfantines et primaires sont **homogènes**	**4 salles** pour 4 classes homogènes	400 % pour les 4 classes + 25 % par une enseignante itinérante
FR	Barberêche La classe est **hétérogène** Elle accueille des enfants de 4 à 8 ans (-2+2)	**2 salles** pour 1 classe hétérogène	150 % pour la classe avec 3 enseignantes, selon les conditions cadre de l'EDK-Ost ; si un enfant handicapé est intégré à la classe, des périodes supplémentaires d'appui pourraient être allouées
NE	Crêt-du-Locle La classe est **hétérogène** Elle accueille des enfants de 4 à 8 ans (-2+2)	**1 salle** pour 1 classe hétérogène	90 % pour la classe avec une enseignante

[3] Une expérimentation du cycle élémentaire se déroule actuellement dans plusieurs cantons suisses alémaniques ; des informations détaillées figurent sur le site www.edk-ost.sg.ch

Les expérimentations menées dans les trois cantons en 2006-2007 sont de nature très différentes. Dans le canton de Berne, les quatre classes concernées sont homogènes et les élèves conservent leur classe d'appartenance. Le projet favorise le décloisonnement et le travail modulaire entre les élèves de degrés différents. Dans le canton de Fribourg, la classe est hétérogène et accueille des enfants d'âges différents (de 4 à 8 ans), tout comme dans le canton de Neuchâtel. Seule l'expérimentation fribourgeoise de Barberêche est rattachée au projet suisse alémanique EDK-Ost.

Toutes les enseignantes participant à un projet de cycle élémentaire sont volontaires. Les classes hétérogènes des cantons de Fribourg et de Neuchâtel bénéficient d'un contexte particulièrement favorable (écoles de campagne, proximité des familles). Pour les besoins du projet, les communes de Barberêche (FR) et de La Neuveville (BE) ont intégré des enfants de quatre ans dans les classes pilotes.

Pourquoi une expérimentation ?

Les raisons qui ont motivé les cantons à se lancer dans l'expérimentation d'un cycle élémentaire sont très différentes. A Neuchâtel, les effectifs de la classe enfantine et de la classe primaire de Noiraigue et du Crêt-du-Locle étaient en diminution. La mise sur pied de classes multi-âges épargnait aux jeunes enfants des transports en bus trop longs et permettait de tester le cycle élémentaire. Le projet du canton de Fribourg découle, par contre, d'une volonté de participer au projet de l'EDK-Ost, y compris à son évaluation scientifique. La responsable de l'expérimentation du canton de Berne, quant à elle, souhaitait tester un projet en dehors du cadre alémanique, jugé inadéquat. Gardant une organisation de classe traditionnelle, tout en favorisant le décloisonnement et les activités modulaires, le projet bernois se situe, en quelque sorte, en amont du cycle élémentaire 4-8 ans tel que défini par la CDIP. L'un des arguments motivant le choix du canton de Berne francophone est de pouvoir introduire des modifications plus souples et plus légères que celles proposées dans le modèle alémanique. La responsable estime par ailleurs que le corps enseignant bernois étant sollicité par des réformes importantes le risque d'un rejet du projet alémanique était grand.

Aucune expérimentation ne propose un horaire continu permettant aux élèves de manger à l'école à midi. Pour tous les projets, les horaires des enseignantes comportent des périodes supplémentaires permettant de participer à des colloques, de préparer la planification de l'enseignement ou de pratiquer l'intervision. Selon les projets, un taux d'encadrement plus élevé des élèves est également mis à profit pour du travail individuel ou par groupe en classe. La possibilité d'entreprendre des activités uniquement avec les plus jeunes enfants ou avec les élèves du primaire est ainsi garantie.

Formation des enseignantes

Dans tous les projets, l'expérimentation s'accompagne d'une formation spécifique à la gestion de classe ou aux didactiques propres aux enfants de 4 à 8 ans. Les enseignantes des cantons de Berne et de Neuchâtel ont suivi ou suivent des cours à la HEP-BEJUNE. Cette formation n'est pas reconnue par le projet EDK-Ost. Les enseignantes du canton de Fribourg, de par leur rattachement au projet alémanique, se forment à la HEP de Lucerne, en allemand. La formation a commencé en 2005 et dure quatre ans ; la responsable du projet fribourgeois estime celle-ci très lourde pour les enseignantes francophones.

La formation proposée par la HEP de Lucerne est riche en matériel, en méthodologie et en documents pour l'enseignement aux élèves de 4 à 8 ans, tous en langue allemande, leur équivalent n'existe pas en français et les enseignantes passent énormément de temps à les adapter ou à trouver leur équivalent pour pouvoir les utiliser dans leur classe.

Relevons qu'actuellement toutes les HEP de Suisse romande proposent une formation destinée aux enfants des classes enfantines et primaires. Cependant, le contenu de celle-ci n'aborde pas forcément la gestion de classes multi-âges (4-8 ans) comprenant des élèves de classes enfantines et des deux premières années primaires.

Quelques préoccupations actuelles

Contrairement à la Suisse alémaniques, les cantons romands se sont peu investis dans l'expérimentation du cycle élémentaire. Les responsables des différents projets en cours évoquent l'intérêt et la richesse de celui-ci, tout en relevant les conditions matérielles et pédagogique extrêmement exigeantes qui doivent accompagner sa mise en application dans les classes. Leurs préoccupations portent notamment sur les points suivants :

▸ Le regroupement d'enfants de 4 à 8 ans ne doit pas signifier **une primarisation** des premières années d'école. Le cycle élémentaire doit laisser une place importante à la socialisation, à l'exploration, à la découverte et à l'apprentissage par le jeu. Les apprentissages sociaux et l'estime de soi sont déterminants pour l'acquisition de savoirs plus structurés.

▸ Une prise en charge commune du cycle élémentaire, assortie d'une formation de durée et de contenu identiques, implique une révision et un ajustement **du statut horaire et salarial** des enseignantes de l'école enfantine par rapport à celui des enseignantes primaires.

▸ L'enseignement dispensé à des enfants de 4 à 8 ans demande **une formation spécifique**. Une offre de formation continue en allemand est dispensée dans le cadre du projet de l'EDK-Ost. Elle pose des difficultés aux enseignantes romandes intéressées par le projet ; elle est même dissuasive pour certaines d'entre elles. Une offre de formation continue en français est proposée par la HEP-BEJUNE ; elle n'est pas reconnue par l'EDK-Ost. Une formation romande spécifique pour les enfants de 4 à 8 ans manque actuellement (travail en équipe, planification de l'enseignement, organisation du travail des élèves, suivi des apprentissages, évaluation diagnostique, etc.).

▸ Le travail en cycle bisannuel n'est pas généralisé dans les cantons romands. Le regroupement des élèves par degré, à l'école enfantine comme à l'école primaire, est encore pratiqué en Suisse romande. La gestion d'un cycle de deux, trois ou quatre années, en classes hétérogènes, entraîne des changements importants pour les enseignantes. Les réformes de l'école primaire entreprises dans certains cantons, ont montré toutes les difficultés que posent actuellement la différenciation pédagogique, le suivi des activités et l'évaluation des apprentissages dans des classes multi-âges. Comme dans toute implantation d'innovations pédagogiques, **les résistances des enseignantes** sont à prendre en compte.

▸ En cas d'expérimentations plus étendues du cycle élémentaire dans les cantons romands, **les ressources dans les Services pédagogiques cantonaux** sont à renforcer. La préparation des expérimentations, le suivi des projets et l'évaluation de ceux-ci impliquent que des forces supplémentaires soient attribuées à la réalisation des projets.

▸ **Le soutien des autorités locales** est également nécessaire à la réalisation d'un projet si novateur**.** La mise sur pied d'un cycle élémentaire selon le modèle de la CDIP est une entreprise ambitieuse. Si l'adhésion des enseignantes au projet est essentielle, l'accord des autorités politiques et scolaires locales l'est tout autant. L'une des premières conditions d'expérimentation du cycle élémentaire est le regroupement des classes enfantines et primaires concernées dans le même bâtiment scolaire. Pour certaines communes, cet impératif demande des changements de lieux importants.

▸ **La confiance** que les autorités scolaires et les parents accordent aux enseignantes engagées dans le projet est tout aussi importante. Si ces dernières sont perçues positivement en ayant fait leurs preuves dans l'école, l'adhésion au projet est facilitée.

▸ **Le coût** de l'école enfantine et des deux premières années primaires est plus conséquent. L'expérimentation du cycle élémentaire engendre des coûts supplémentaires en charges salariales, en postes d'enseignement ou de spécialistes, en locaux et en formation spécifique pour les élèves de 4 à 8 ans.

▸ **Les objectifs d'apprentissage** des élèves au cours du cycle élémentaire n'existent pas, ils sont rédigés par certaines équipes pédagogiques expérimentant le projet. Certains travaux d'élaboration d'objectifs pour le préscolaire ont eu lieu, notamment dans les cantons de Vaud et du Valais. La rédaction actuelle du Plan d'études régional (PER), regroupant les cantons de Berne, de Fribourg, de Ge-

nève, du Jura, de Neuchâtel et du Valais, proposera des attentes fondamentales de fin de 2P ainsi que des contenus à acquérir au cours de la première partie du cycle (école enfantine actuelle) et des 2 premières années primaires. Selon le calendrier prévu, ce plan d'études pourrait entrer en vigueur en 2008.

▸ **L'espace à disposition** des élèves du cycle élémentaire est primordial**.** Sa réussite tient notamment aux locaux mis à disposition. La diversité des activités proposées à des élèves si hétérogènes en niveaux de connaissance et l'étendue des besoins individuels nécessitent un espace plus important que dans une classe traditionnelle.

▸ Le cycle élémentaire implique **un taux important d'encadrement** des élèves. Dans un cycle pluriannuel de 4 ans, la gestion des activités différenciées selon le niveau d'apprentissage des élèves est réalisée par une équipe constituée de plusieurs enseignantes, d'une maîtresse d'appui et, le cas échéant, d'un enseignant spécialisé ou d'un spécialiste.

▸ **L'effectifs des classes** est un élément important de la gestion du cycle élémentaire. L'hétérogénéité des âges des élèves ainsi que le nombre important d'activités et d'échanges proposés par cette organisation suggèrent que le nombre d'élèves par classe ne soit pas au dessous de 18 et ne dépasse pas 24.

▸ **La communication avec les familles** est primordiale. Les parents des élèves du primaire s'inquiètent des acquisitions de leurs enfants dans le cadre du cycle élémentaire. Le jeu est souvent considéré comme n'étant pas porteur d'apprentissages scolaires. L'explicitation du projet, l'ouverture des classes, les entretiens avec les parents prennent du temps et sont indispensables lors de l'expérimentation d'un cycle pluri-annuel.

Pour ne pas conclure…

L'expérimentation du cycle élémentaire ne fait que commencer dans quelques cantons romands. Dans le cadre de l'avancement de l'obligation scolaire à 4 ou 5 ans, des décisions devront être prises quant à l'organisation structurelle et pédagogique des premières années de la scolarité. Il s'agira dès lors de faire des choix prenant en compte notamment les spécificités de l'enseignement dispensé jusqu'ici dans les classes enfantines, les difficultés actuelles dans la transition entre le préscolaire et le primaire, les avancées en matière de gestion de la différenciation en classe et de la psychologie du développement de l'enfant. Les expérimentations menées dans certains cantons alémaniques apporteront, par ailleurs, un éclairage bienvenu sur les bénéfices et les difficultés rencontrés dans la gestion de classes hétérogènes, constituées d'enfants de 4 à 8 ans.

Grundstufe (-2+1) und Basisstufe (-2+2)
Une étude pilote en Suisse alémanique

Evelyne Wannack et Barbara Sörensen Criblez

Dès 1978, la CDIP s'est penchée sur les premières années de la scolarité. En 1986 paraît le rapport SIPRI « Ecole primaire suisse. Une école pour apprendre. Vingt-deux thèses pour le développement de l'école primaire »[1], qui englobe la transition entre l'école enfantine et le niveau primaire. C'est la première fois, au niveau suisse, que l'éducation préscolaire est prise en compte dans le cadre d'une réflexion pédagogique et politique.

Un état des lieux

Le rapport commence par l'évocation des transformations en cours dans les systèmes scolaires et des nouveautés qui s'ensuivront ; il présente les professions de maîtresse d'école enfantine et d'enseignant-e du primaire et recense les problématiques liées à l'entrée à l'école. Les auteurs esquissent des solutions propres à appuyer les enseignants des deux degrés, ainsi que les parents et les enfants dans la situation de transition.

Le rapport soulève la question de savoir si la distinction entre les deux niveaux est vraiment pertinente ou si elle se justifie uniquement par des raisons historiques ; il relève l'importance de l'école enfantine en tant qu'institution de formation préscolaire et met en discussion publique le passage à l'école primaire, souvent jugé problématique. Les milieux concernés sont ainsi invités à repenser les liens entre école enfantine et école primaire.

En l'absence de dispositions institutionnelles, le renforcement de la collaboration entre les deux ordres d'enseignement reste du ressort des enseignants, un fossé subsiste entre ce que les Suisses alémaniques nomment « jardin d'enfant », que de larges milieux considèrent comme un lieu de jeu, et l'école primaire vue comme un lieu d'apprentissage. Bien que des rapprochements s'observent quant aux finalités, aux contenus et aux didactiques des deux niveaux, les efforts d'harmonisation sont encore à l'ordre du jour au 21e siècle.

La comparaison avec des modèles étrangers d'entrée à l'école, notamment avec la *basisstufe* hollandaise (probablement à l'essai) sera déterminante pour l'évolution de la situation en Suisse. Les enseignantes (l'association des maîtresses enfantines de Suisse) ne sont plus seules pour mener la réflexion sur la façon de rapprocher les deux niveaux scolaires, par le renforcement d'activités en collaboration, par l'adoption d'un répertoire didactique et de contenus communs, par un dialogue qui conduira à des modifications structurelles profondes. Le nombre croissant d'enfants maintenus à l'école enfantine dans de nombreuses communes, alors que d'autres commencent à acquérir dès l'âge préscolaire des savoirs tels que la lecture, l'écriture, le calcul indiquent la nécessité de chercher des solutions nouvelles.

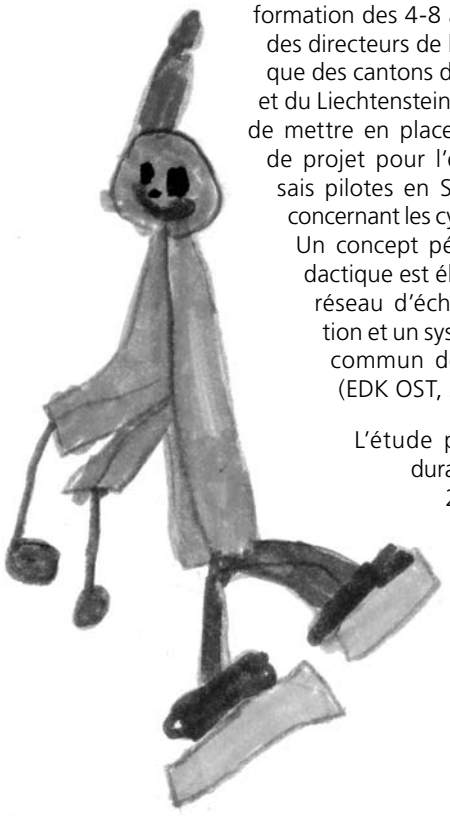
En 1997 la CDIP a mis sur pied un groupe d'études pour la réalisation d'une recherche prospective (CDIP 48a, 2004)[2] sur le développement d'un nouveau modèle de formation pour les enfants de quatre à huit ans. L'objectif d'assurer une plus grande continuité dans les processus d'apprentissages conduit à une fusion des deux niveaux dans le cycle élémentaire ou cycle initial. Cette étude exploratoire apporte des argument à la création du cycle élémentaire et les éléments d'une didactique pour les enfants de quatre à huit ans. Publiée dans le dosier CDIP 48a, elle constitue une base importante pour les études pilotes qui seront lancées dans les écoles primaires. En 2000 l'institut de formation des maîtres *Seminar Unterstrass* à Zurich ouvre le premier cycle –2+1. En 2001 le campus *Muistalden* à Berne ouvre le premier cycle –2+2.

[1] Ecole primaire suisse. Une école pour apprendre. Vingt-deux thèses pour le développement de l'école primaire Projet SIPRI. Réd. : Jean-Pierre Salamin. Berne, CDIP, 1986

[2] Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans : le point sur l'évolution actuelle Premier rapport (juin 2004) Groupe de coordination de la CDIP « Débuts de la scolarité » Silvia Grossenbacher, CSRE Aarau.

Etudes pilotes pour le cycle initial dans l'est de la Suisse

Suite à une consultation au sujet de ce dossier 48 a, sont publiées les premières recommandations pour la formation des enfants de 4 à 8 ans (CDIP, 2000) par lesquelles les cantons sont appelés à tester les modèles de cycle initial des études pilotes.



En 2002, environ 2 ans après la publication des premières recommandations sur la formation des 4-8 ans, la conférence des directeurs de l'instruction publique des cantons de l'est de la Suisse et du Liechtenstein (EDK OST) décide de mettre en place une oganisation de projet pour l'ensemble des essais pilotes en Suisse alémanique concernant les cycles –2+1 et –2+2. Un concept pédagogique et didactique est élaboré, ainsi qu'un réseau d'échanges d'information et un système d'évaluation commun des études pilotes (EDK OST, 2003).

L'étude pilote commence durant l'année scolaire 2003-2004, dans les cantons d'Argovie, de Glaris, de Thurgovie et de Saint-Gall, avec 8 classes –2+1 et 11 classes –2+2. Depuis lors, l'étude pilote a pris de l'ampleur, elle concerne 97 classes –2+1 et 57 classes –2+2 dans 10 cantons alémaniques et au Liechtenstein. Les onze cantons alémaniques restants ont un statut dit « d'observateurs » ; ils sont entièrement intégrés dans l'organisation du projet mais n'ont pas de classe d'essai.

Comment se présentent concrètement les conditions cadres structurelles de l'étude dans les différents cantons ? Comme les cantons organisent les essais pilotes de façon autonome, des différences sont apparues : le tableau 1 montre que certains cantons testent à la fois l'option –2+1 et l'option -2+2, et d'autres une seule forme de cycle initial. Tous les cantons ont prévu pour l'étude une durée variable, et, contrairement aux recommandations du dossier 48a, la plupart des cantons s'accrochent à des transitions fixées au début de l'année scolaire (les recommandations prévoient qu'un enfant qui est prêt dans le courant de l'année scolaire peut passer à un niveau supérieur, et ceci par branche). Un autre caractère commun est la structure temporelle, qui prévoit quatre périodes le matin, alors que la fréquentation de l'après-midi est réglée de façon variable. La moitié des cantons se basent sur les horaires officiels de chaque degré, tandis que l'autre moitié permet à tous les enfants, selon le groupe de niveau auquel ils appartiennent, de se rendre à l'école un ou deux après-midi par semaine.

Aperçu des caractéristiques structurelles des essais pilotes des deux types de cycle initial

Thématique	Variantes	Cantons
Essai pilote et modèles	-2+2	AR , BE, FR*, GL, LU
	-2+1	NW , ZH
	Les deux	AG, SG, TG
Entrée au cycle initial	Début de l'année scolaire	AG, AR, BE, FR, GL, NW, ZH
	Possible à chaque début de semestre	LU, SG, TG
Passage au primaire	Fin de l'année scolaire	AG, AR, BE, FR, GL, NW , SG**, TG**, ZH
	Chaque fin de semestre	LU
Durée de la fréquentation du cycle initial	-2+1 : 2 à 4 ans	AG, NW , SG, TG, ZH
	-2+2 : 3 à 5 ans	AG, AR, BE, FR, GL, LU, SG, TG
Horaires	4 périodes le matin pour tous les enfants	Tous les cantons
	1 ou 2 après-midi, selon l'année scolaire dans laquelle se trouve l'enfant	AG, GL, NW , SG, ZH
	1 ou 2 après-midi selon le groupe de niveau d'apprentisage, indépendamment de l'âge des enfants	AR, BE, FR, LU, TG
Lieu	Etablissement primaire ou école enfantine	Tous les cantons

* le canton de Fribourg a 3 classes alémaniques et 3 classes francophones

** le passaage du cycle initial à l'école primaire est en général prévu au début de l'année scolaire. Les cantons laissent libre choix aux communes de réaliser le passage au degré supérieur de façon semestrielle.

Dans tous les cycles initiaux les classes sont constituées de façon hétérogène sur le plan de l'âge et de l'intégration, c'est à dire qu'elles intègrent les enfants qui relèveraient d'une scolarisation en classe à effectif limité ou en classe d'accueil. Notons aussi qu'outre la présence enseignante à 150 %, des enseignants spécialisés sont mis à disposition en cas de besoin.

Les premiers résultats d'évaluation sont déjà disponibles (EDK OST, 2005-2006). Ils montrent que les parents jugent de façon positive les nouveaux modèles scolaires et trouvent que leurs enfants se sentent à l'aise dans les classes de cycle initial. Les enseignants ont également une perception positive de l'étude pilote, de l'enseignement en partenariat et de l'échange entre les enseignants d'enfantine et de primaire. Certains aspects nécessitent encore une attention particulière, notamment l'élaboration d'un concept pédagogico-didactique commun qui doit aller au-delà d'une simple mise en commun d'approches pédagogiques enfantines et primaires. Ainsi, au début de l'année 2006, l'EDK-Ost a délégué à des spécialistes l'élaboration de prises de positions au sujet de certains thèmes. Leurs rapports peuvent être téléchargés sur le site internet http://www.edk-ost.sg.ch/home/projekte/grundstufe_basisstufe.html/.

Perspectives

Les rapports finaux des études pilotes doivent être livrés à l'EDK-Ost au début de l'année 2010. Ils seront cruciaux pour la décision des cantons de généraliser ou non les cycles initiaux en Suisse alémanique. Jusqu'à cette date, les écoles enfantines et primaires seront dirigées comme des institutions séparées (CDIP, 2006). Les cantons auront à prendre deux aures options décisives: l'introduction d'une scolarisation plus précoce (cf. Wannack, Sörensen Criblez, Gilliéron Giroud 2006), et, comme en Suisse romande, un plan d'études cadre commun est élaboré pour la suisse alémanique selon les objectifs d'harmonisation de l'école publique (HarmoS). La coordination par région linguistique des projets de réformes en cours sera probablement le grand défi de l'avenir de la politique éducative suisse.

Du côté du SER

GEORGES PASQUIER, PRÉSIDENT DU SER

Le développement de l'individu au travers de son parcours scolaire a toujours été une préoccupation majeure des associations romandes d'enseignants. Avant même la constitution du SER (qui s'étend à la scolarité obligatoire et post obligatoire), la SPR (essentiellement primaire) avait focalisé son attention aussi sur l'école enfantine.

Une base ...

Une commission « école enfantine » créée en 1996 fut chargée de donner suite au rapport final du séminaire de l'Internationale de l'Education Europe (Porto, sept 95) sur l'éducation préscolaire. Au travers d'un large questionnaire, la commission mesura l'ampleur des disparités en Suisse romande, mais aussi la convergence des questions et des sujets de préoccupation. Quatre ans après la parution des « Objectifs de l'éducation préscolaire » de la CIIP, leur mise en œuvre restait un problème ouvert et un chantier à peine entamé. Pour donner une bonne assise aux réflexions de la SPR, la commission mit alors sur pied une journée d'étude intitulée « Quelle école enfantine à l'aube du 3e millénaire ? » qui eut lieu le 14 mars 1998 à Yverdon et permit à quelque deux cents collègues de travailler, dans sept ateliers, sur des questions touchant autant à la philosophie de l'école enfantine qu'à ses missions, à son articulation avec le parascolaire, aux cycles d'apprentissage et au travail en équipe. Une conférence de Léo Barblan avait précédé ce travail, traçant quelques perspectives pour l'école enfantine du XXIe siècle.

... à prendre au sérieux !

Au moment de la conclusion, Josianne Thévoz rappelait qu'en 1877 déjà, le congrès SPR avait reconnu l'école enfantine comme « indispensable au développement de l'instruction public dont elle [devait] devenir la base ». Il avait demandé que le préscolaire soit public, assumé par l'Etat « dont le devoir est de créer de telles écoles sans les rendre obligatoires », que l'école enfantine reçoive les enfants de trois ans et que les maîtresses de l'école enfantine « perçoivent un traitement en rapport avec l'importance attachée à leur fonction. »

Un siècle plus tard, l'école enfantine reste qualifiée de « préscolaire », n'est pas offerte complètement dans tous les cantons (ou toutes les communes) et ne reçoit les élèves que dès l'âge de quatre ans. Par ailleurs, le Tribunal Fédéral a débouté en 2003 une demande salariale légitime des maîtresses enfantines fribourgeoises.

Les « petits degrés » plus importants que jamais

L'école enfantine est l'un des premiers lieux de l'intégration, en ce sens elle n'est pas « préscolaire ». Au moment où, suite au rapport PISA, la question s'est posée sérieusement de faire entrer les enfants à l'école à trois ans, le SER a poursuivi ses efforts pour une école enfantine réellement intégrée, harmonisée et reconnue dans le système scolaire, respectueuse des objectifs de 92. Bien que facultative jusqu'ici, elle semble être un passage obligé, le lieu privilégié de l'apprentissage des fondements mêmes de la scolarité, et souvent de la socialisation.

Près de dix ans après la journée d'étude, la situation s'est encore compliquée et la part éducationnelle de l'école enfantine a encore augmenté. Il est temps de faire le point sur les postulats de 1998 et urgent de tracer les perspectives d'avenir, notamment avec le parascolaire.

Chaque jour les enseignants de tous les degrés mesurent les effets bénéfiques d'un début de scolarité serein et harmonieux, et les conséquences souvent dramatiques d'une petite enfance mal vécue et perturbée. L'investissement consenti dans les tout petits degrés est payant pour la vie entière.

HarmoS est arrivé

L'avancement de la scolarité obligatoire à 4 ans, proposé par HarmoS, ne pose pas de problème à la grande majorité des enseignants romands qui ont dans leurs cantons respectifs des taux de fréquentation de l'école enfantine souvent proches de 100 %. Si l'adoption du concordat ne va pas changer grand chose dans les faits (sauf dans le canton de Fribourg pour le premier degré), l'insertion des deux ans « moins » (-2, -1) dans la scolarité obligatoire, autrement dit dans le parcours global du développement de l'individu, devrait être un pas marquant qui amène tout le monde à considérer ce qui se passe durant ces deux premières années comme essentiel et extrêmement déterminant.

Dans une société qui semble ne plus pouvoir trouver de consensus sur les valeurs d'éducation, dans une conjoncture éducative très paradoxale où les parents attendent parfois de l'école une fermeté et une rigueur qu'ils se refusent d'avoir avec leurs propres enfants, avancer l'âge d'entrée à l'école obligatoire apparaît comme une solution d'avenir et une formule magique.

Pourtant cette simple mesure ne suffira pas à harmoniser les choix éducatifs sociétaux et familiaux. Un travail important reste à faire au niveau de la société civile et dans l'information et la formation des parents, voire des enseignants. Comment pourrait-on considérer l'avancement de l'âge d'entrée à l'école comme une panacée absolue quand on constate qu'en Finlande par exemple (fameux premier de classe dans les classements PISA) les enfants n'entrent à l'école obligatoire qu'à sept ans ?

Plus de formation pour un canari que pour un enfant ?

Avec cette mesure, l'accent mis sur la quantité devrait l'être aussi sur la qualité. Si l'on veut réussir les premières années de la vie scolaire d'un individu, il faut miser sur les compétences des gens qui l'entourent et, partant, sur leur niveau de formation. Depuis des années, le SER demande un niveau minimal commun de formation pour toutes les enseignantes et tous les enseignants de l'école obligatoire (même, et d'autant plus, si celle-ci commence à quatre ans). Depuis le lancement du processus de Bologne, il prône que ce minimum commun soit de niveau Master et il vient de déposer une pétition dans ce sens munie de 3600 signatures. Un bel écho à Jacques-André Tschoumy qui demandait en 1991 « Pendant combien de temps encore le soin d'un canari va-t-il postuler plus de compétence que le soin des enfants ? ».

La PEPE est un objectif mondial

En étant membre de l'Internationale de l'Education (plus de 30 millions d'enseignants dans 169 pays), le SER regarde au-delà des murs cantonaux et même nationaux. Il suit avec attention le développement de la campagne Education pour tous EPT, (objectifs adoptés par 164 pays à Dakar en 2000), dont le rapport qui vient de sortir met l'accent sur la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE). « C'est une période d'extrême vulnérabilité et d'immense potentiel, durant laquelle une protection et une stimulation appropriées sont essentielles pour jeter les bases du bien-être et du développement de l'enfant. Le premier objectif de l'EPT demande aux gouvernements de développer et d'améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés, ceux qui ont le moins accès à ces possibilités et qui peuvent en tirer le plus grand bénéfice ».

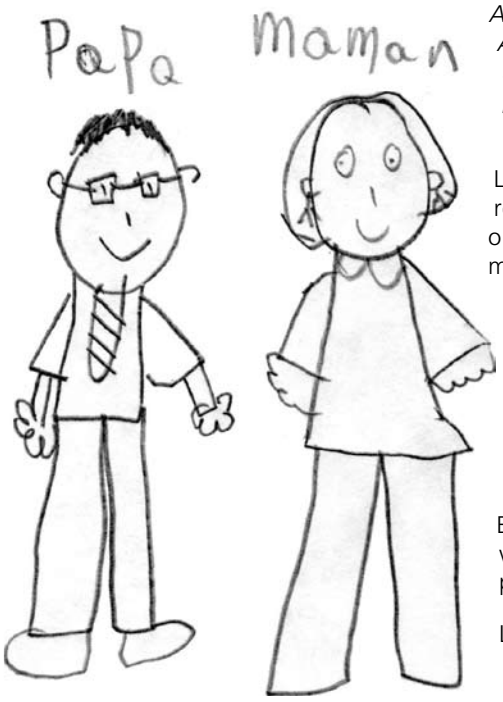
Entre 1999 et 2004, le nombre des enfants non scolarisés a diminué de 21 millions, mais le chiffre actuel est encore inacceptable, puisqu'il s'élève à 77 millions. L'objectif de 2015 de l'éducation pour tous va être très difficile à honorer. Si l'Internationale de l'Education (IE) salue avec satisfaction l'accent mis sur la protection et l'éducation de la petite enfance, qui vise au développement physique, cognitif et social des enfants avant leur entrée à l'école primaire, elle montre, par contre, une grande inquiétude devant l'apparente approbation du rapport en question à la privatisation des services de la PEPE. L'inquiétude fait place à l'anxiété, lorsque l'IE doit constater, au niveau mondial, une tendance à réduire la formation des enseignants (pour pallier un risque de pénurie).

On avance

Si le fait qu'HarmoS propose l'école obligatoire à quatre ans est une reconnaissance de l'importance des apprentissages faits à cet âge, alors c'est une avancée, mais ce n'est qu'une avancée et il ne faudra pas s'en contenter. Le SER en est conscient et il continuera à se battre sur tous les autres dossiers pour que ce début si important de la carrière scolaire ait un jour toute l'attention qu'il mérite.

Scolariser les enfants dès quatre ans ?

ANNE SEYDOUX
PRÉSIDENTE DE LA FAPERT



A titre préliminaire, il convient de relever que la Fédération des Associations de Parents d'Elèves de Suisse romande et du Tessin (FAPERT) a pris position en faveur du Plan d'études cadre romand (PECARO), se prononçant ainsi pour un cycle élémentaire.

Le cycle élémentaire réunit des élèves de 4 ou 5 jusqu'à 8 ans et met l'accent sur la socialisation (scolaire et sociale), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue de l'école, le repérage des difficultés d'apprentissage et des handicaps (PECARO, Edition provisoire – Janvier 2004, chapitre 2, page 10).

La FAPERT soutient également la création d'un « Espace romand de la formation », avec le PECARO comme outil central de coordination et d'harmonisation (Déclaration de la CIIP du 15 avril 2005). A terme, cet Espace devrait notamment se caractériser par le début de l'école obligatoire à quatre ans.

La FAPERT adhère par ailleurs au projet d'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS) qui prévoit, en son article 4 al. 1, que l'élève est scolarisé dès l'âge de quatre ans révolus (le jour de référence étant le 30 juin).

Il en va de même avec le projet de Convention scolaire romande, dont l'article 4 correspond à l'article 4 du Concordat HarmoS.

Réticences des parents

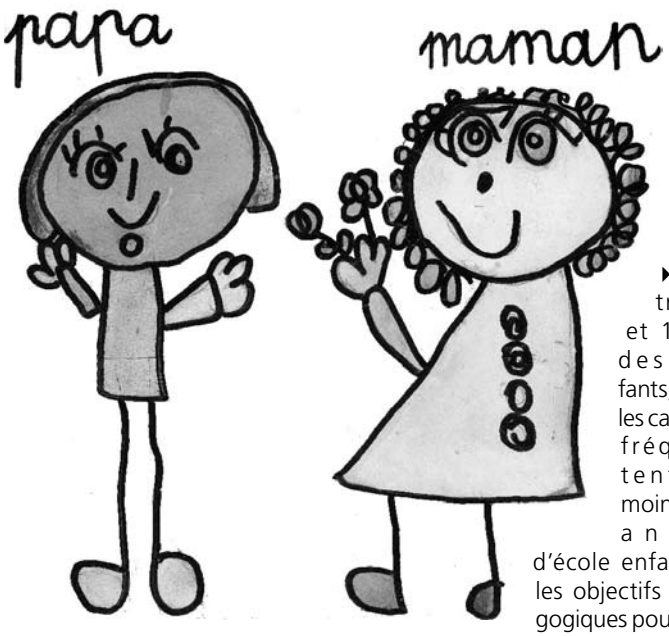
Cependant, les délégué-e-s de la FAPERT sont conscient-e-s des réticences exprimées par un certain nombre de parents par rapport à une scolarisation de leurs enfants à cet âge-là :

- La fréquentation de l'école enfantine, facultative dans la majorité des cantons, relève d'un choix éducatif des parents. Ceux-ci sont suffisamment responsables pour prendre la meilleure décision en fonction du développement intellectuel et de la maturité affective de leur enfant.
- L'école enfantine n'étant pas obligatoire, il est possible de passer plus de temps avec son enfant, sans contraintes scolaires.
- Certains parents craignent un manque de flexibilité des autorités scolaires en ce qui concerne l'âge des enfants en début et en fin de cycle. Ils souhaitent bénéficier d'une plus grande souplesse en cas de demande de dérogation.
- Ils se demandent par ailleurs si l'école prendra suffisamment en compte le développement intellectuel de l'enfant, sa maturité affective et ses processus d'apprentissage. Les garanties avancées par les textes légaux (art. 4 al. 2 Concordat HarmoS) ne les convainquent pas.
- Il y a également la crainte d'une « primarisation » de l'école enfantine, au détriment de l'aspect ludique des apprentissages.
- Des parents redoutent enfin qu'il s'agisse d'un moyen d'introduire peu à peu la sélection dès l'école enfantine, avec comme corollaire le refus de toute évaluation sommative et des redoublements.

Les avantages l'emportent...

Les délégué-e-s de la FAPERT estiment cependant que les avantages d'une scolarisation dès quatre ans l'emportent sur les doutes (légitimes) des parents :

- A cet âge, les capacités d'apprentissage, la curiosité et l'envie d'apprendre des enfants sont très grandes. Il s'agit d'exploiter ce potentiel et de permettre une sensibilisation à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques.
- Commencer l'école à quatre ans pour tous les élèves permettra d'améliorer et de faciliter l'intégration, notamment des enfants allophones ou étrangers de cultures différentes. Par exemple, acquérir le français comme première langue étrangère demande du temps.
- Une scolarisation précoce devrait permettre un dépistage précoce des difficultés ou des dons particuliers des élèves.



▸ Si entre 90 et 100 % des enfants, selon les cantons, fréquentent au moins une année d'école enfantine, les objectifs pédagogiques poursuivis varient énormément d'un canton à l'autre, d'un établissement à un autre, d'un-e enseignant-e à un-e autre ! Cela va de l'intégration dans les plans d'études et les objectifs d'apprentissage du cycle élémentaire à la liberté quasi-totale ! Une harmonisation des concepts pédagogiques est nécessaire, associée à des moyens d'enseignement adéquats. L'évaluation des élèves ne peut être que formative.

▸ Il s'agit par ailleurs de faciliter le passage entre l'école enfantine et l'école primaire, pour éviter des ruptures parfois difficiles à assumer pour les enfants.

▸ Cela permettrait également d'éviter la sélection, qui existe à l'heure actuelle, au moment de l'entrée à l'école primaire (report d'une année ; placement en classe de développement ou en classes enfantines ou primaires spécialisées.) Ce type de décision peut être très stigmatisant et démotivant pour l'enfant.

▸ Le dialogue et la collaboration seraient susceptibles de s'instaurer plus tôt entre les enseignant-e-s et les parents, permettant à certaines familles d'adhérer avec plus d'entrain et de conviction aux valeurs de l'école.

... sous certaines conditions

Si les avantages d'une scolarisation dès quatre ans semblent l'emporter aux yeux des délégué-e-s de la FAPERT sur les doutes, voire les peurs des parents, il faut par ailleurs que certaines conditions-cadres soient réalisées, dont notamment :

▸ Améliorer et harmoniser la formation initiale, continue et complémentaire des enseignant-e-s de l'école enfantine, particulièrement en ce qui concerne la différenciation pédagogique.

▸ Un dépistage plus précoce des difficultés des élèves implique la mise en place d'un système d'encadrement et d'appui correspondant, y compris en ce qui concerne l'apprentissage de la langue d'enseignement.

▸ L'harmonisation des horaires scolaires entre l'école enfantine et l'école primaire doit être réalisée au moins à 3 moments sur 4 de la journée scolaire. L'hétérogénéité villes-campagnes, de moins en moins perceptible en ce qui concerne l'activité professionnelle des familles, ne doit pas servir de prétexte pour ne rien imposer !

▸ L'amélioration et le développement des structures d'accueil extra-scolaires sont bien entendu nécessaires, sans toutefois en faire une condition sine qua non de la mise sur pied d'un cycle élémentaire.

▸ Une information claire et compréhensible à l'intention des parents d'élèves sur les objectifs pédagogiques et d'apprentissage du cycle élémentaire doit être diffusée.

Trois variantes

Les cantons sont (encore) souverains s'agissant des structures scolaires.

Selon le projet de concordat HarmoS, trois variantes sont possibles en ce qui concerne la scolarisation dès quatre ans :

▸ l'école enfantine sur deux ans

▸ le cycle élémentaire en trois ans (« Grundstufe »)

▸ le cycle élémentaire en quatre ans (« Basisstufe »).

A notre avis, le cycle élémentaire de quatre ans (-2/+2) paraît plus adapté aux objectifs pédagogiques liés à une scolarisation dès quatre ans que le maintien d'une spécificité de l'école enfantine.

Il permettra par ailleurs une meilleure harmonisation aux niveaux romand et suisse.

Evidemment, la scolarisation précoce a un coût. Cependant, celui-ci doit être mis dans la balance avec les coûts engendrés par l'échec scolaire et par le nombre de jeunes en « salle d'attente » à la fin de la scolarité obligatoire, voire à l'assistance publique[1].

[1] 3,9 % des jeunes Suisses de 18 à 25 ans ! – Le Temps, 1.2.07

Les mathématiques à l'école enfantine : rupture ou continuité ?

Chantal Tièche Christinat
HEP/IPS Lausanne

« L'objectif de l'enseignement des mathématiques (…..) c'est surtout la volonté d'ouvrir les mathématiques au plus grand nombre de personnes qui dès le départ vivront cette discipline dans des situations qui lui donnent sens. » (Dossier 98, CDIP, p. 44).

Construction du sens

La pertinence et l'actualité didactiques de ce propos ne peuvent être esquivées lors de la réflexion sur l'enseignement mathématique à l'école enfantine. Ces mots rappellent non seulement l'importance de l'ancrage dans des situations qui confèrent un sens à l'usage des mathématiques, mais désignent surtout la nécessité de donner à l'élève « *dès le départ* » l'occasion de construire du sens. En d'autres termes, quel que soit le degré d'enseignement et de maîtrise du savoir mathématique en jeu, il ne saurait y avoir de savoir dissocié du milieu dans lequel celui-ci prend racine. Dès lors présenter des mathématiques qui soient tout à fait des mathématiques, et pas seulement des bribes partielles et disséminées de celles-ci est une des missions confiées à l'école enfantine. Il convient dès le plus jeune âge de permettre à l'enfant de faire véritablement des mathématiques dans la classe, en tenant compte de son intérêt, de son développement cognitif, de sa langue et de sa culture. Faire des mathématiques, suivre un raisonnement logique, chercher, valider, prouver sont autant de démarches que le jeune élève doit acquérir et qui font partie des balbutiements scientifiques dont l'école enfantine doit garantir l'émergence.

Le sens à construire constitue le paradigme principal de l'enseignement des mathématiques. Pour les didacticiens[1] auxquels les programmes de l'école romande se réfèrent, la résolution de problèmes permet aux élèves, par l'entremise de la recherche qu'ils doivent mener pour trouver une solution adéquate à la situation problème, de donner du sens au savoir mis en jeu.

Une telle perspective nécessite d'adopter une nouvelle posture de l'acte d'enseigner (Bassis, 2004). Les savoirs et leur progression sont abordés de manière à conjuguer sens et fonctionnalité et tournent le dos « à un pragmatisme figé et à une linéarité segmentée de la succession des notions ». Planifier un enseignement des mathématiques qui remplisse cette mission ne peut se réduire à un apprentissage de séquences mathématiques dites utilitaires, même si chez le jeune enfant, les situations proposées font appel au concret et à des réalités imaginables. Il ne peut non plus se confondre avec la manipulation de matériels divers. L'activité mathématique consiste à questionner les objets et les phénomènes, les manipulations et les solutions trouvées. Elle doit permettre aux élèves d'engager des connaissances et de les mettre à l'épreuve, de les articuler les unes aux autres afin de passer à un niveau de conceptualisation supérieure (Baruk, 1986 ; Nimier, 1976 et 2006) et de progressivement se détacher des situations particulières pour entrer dans des conceptualisations plus générales, plus scientifiques et plus abstraites. C'est par cette démarche que peuvent se construire les savoirs dont l'école se porte garante.

L'orientation pédagogique et didactique que nous préconisons s'inscrit ainsi dans la continuité des programmes romands (CIIP/SR-TI, 1997). Elle partage l'objectif d'amener les élèves à construire et à s'approprier de nouvelles connaissances qui dépassent les cadres de pensée développés antérieurement. Elle a aussi pour mission de permettre aux élèves d'acquérir des bases communes et partagées qui sont nécessaires pour entrer dans des apprentissages plus ciblés et plus formels proposés dans le cycle primaire.

[1] Les sources d'inspiration de ces propos sont nombreuses : les travaux des didacticiens romands, français et belges, les réflexions de la commission CIN-Vaud composée d'enseignants et de professeurs HEP, la consultation des programmes actuels des écoles enfantines de plusieurs cantons suisses et des structures scolaires de pays voisins ou didactiquement proches. Ce texte bref m'empêche de les nommer, mais ils sont en partie consultables dans le document paru à l'IRDP et intitulé Proposition de plan d'études MATHEMATIQUES au cycle initial. (août 06).

Trois domaines à retenir

Le paradigme didactique explicité ci-dessus s'ancre parfaitement dans les trois domaines retenus pour l'enseignement des mathématiques chez les jeunes enfants : le domaine numérique, le domaine de la mesure et le domaine géométrique. En lien avec le monde physique qu'il s'agit d'appréhender et de conceptualiser, ces domaines sont explorés par la mise en place d'activités et d'apprentissages qui tiennent compte du développement cognitif et affectif de l'enfant, suscitant à la fois curiosité et imagination et menant progressivement à la maîtrise de processus et de raisonnement de plus en plus abstraits.

Le domaine numérique ne relève pas seulement d'un apprentissage par cœur des chiffres et des nombres ou d'un apprentissage d'algorithmes. Si connaître la suite des nombres s'avère nécessaire et utile, il faut cependant rappeler l'actualité des travaux déjà anciens de Resnick (1989) et Kamii (1990) qui démontrent que savoir dénombrer ne se réduit pas à l'apprentissage de la comptine numérique. Savoir réciter les nombres de 1 à 100 ne garantit en aucun cas de savoir dénombrer une collection de quinze objets. Les jeunes enfants construisent petit à petit le système numérique et parviennent à le conceptualiser grâce à différentes situations que les enseignants s'efforceront de mettre en place en différentes occasions et dans différents contextes. Jeux de dés, comptines, dénombrement, appariement de collections, repérage de chiffres et de nombres dans le quotidien sont autant de moments où l'élève des classes enfantines sera confronté au système numérique et pourra à l'aide de l'enseignant et de ses pairs construire et structurer les représentations des nombres naturels.

Le domaine de la mesure établit un lien entre les grandeurs et les quantités. Le jeune enfant est imprégné des notions de mesure dès son plus jeune âge. Ainsi il est plus jeune que son frère de 7 ans, mesure 1m10 à la toise de son école, met 15 minutes pour aller à l'école et 4 heures pour voir sa grand-mère, et pèse 23 kilos. Les mesures l'entourent, mais leur perception est globale et imprécise. Les diverses expériences que l'école propose, visent à l'établissement d'un moyen fiable et généralisable pour mesurer différents objets ou différentes caractéristiques du monde et ce au moyen de différentes unités de mesure. Permettre de comparer des grandeurs entre elles, les classer et les sérier, incite l'élève à construire ou à choisir une unité de mesure adéquate et à la reporter le nombre de fois nécessaire pour mesurer l'objet. Le programme de l'école enfantine doit inclure cette approche de la mesure.

Le domaine de l'espace relève chez les enfants de 4 à 6 ans prioritairement d'une activité du corps et de son positionnement dans l'espace vécu. Dès lors que l'enfant pourra élargir ses expériences singulières et les confronter à celles des autres élèves, des notions géométriques plus abstraites (par exemple la droite, le carré) et ne comportant que deux dimensions pourront être abordées. L'école enfantine doit ainsi renforcer les expériences de l'enfant dans le micro-espace aussi bien que dans le méso– et le macro-espace, lui donner des repères pour se situer et situer des objets, passer de l'espace au plan. L'objectif, initialement de nature mathématique, est ici aussi et de manière très marquée un objectif permettant la construction de l'identité de l'élève.

Rupture et continuité

Nous ne saurions terminer ces propos sans rappeler l'esprit qui anime et traverse l'enseignement des mathématiques. Faire des mathématiques s'accompagne à l'heure actuelle de technologies et d'outils qui font partie de l'environnement scolaire. L'âge de l'enfant ici aussi ne doit en aucun cas le priver d'une manipulation, d'une découverte et d'une connaissance de ces outils. Ils ne sont à considérer ni comme une béquille, ni comme un pis-aller, mais comme un instrument au service de la résolution de problèmes, instrument que l'élève va découvrir, comprendre et grâce auquel il va également pouvoir attribuer et construire un sens aux objets de savoir qui lui sont proposés.

Dans un tel programme, la résolution de problèmes qui constitue le terreau nécessaire à la construction des savoirs et savoir-faire mathématiques s'inscrit dans une perspective de continuité avec les moyens didactiques récents utilisés dans les cantons romands.

Le développement de compétences générales liées à l'éducation mathématique et scientifique que l'école entend transmettre et développer nécessite construction et mobilisation de notions, de démarches et de connaissances protoscientifiques. L'école enfantine en favorisant la construction du sens des savoirs mathématiques dote le jeune enfant de trois compétences essentielles. La première consiste à se représenter et à résoudre des situations-problèmes en mettant en place des procédures de raisonnement et de représentation. La seconde relève du développement logico-mathématique et des relations entre ac-

tions et connaissances et en élaborant les prémisses du raisonnement mathématique inductif, déductif et créatif. La troisième compétence, et non la moindre, relève de la communication et de l'acquisition d'un langage mathématique adéquat et spécifique afin de communiquer procédures et résultats. Si ces trois compétences font depuis plusieurs années partie des objectifs de l'école ordinaire, leur poids et leur importance légitiment leur place dans un programme adapté à de jeunes enfants. Toutefois, ces compétences ne pourront être atteintes qu'à condition que l'institution scolaire offre du temps d'apprentissage aussi bien pour l'élève que pour le maître et sa formation.

Bibliographie
Baruck, S. (1985). L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques. Paris : Seuil.
Bassis, O. (2004). *Concepts clés et situations-problèmes en mathématique. Tome 2 : Géométrie, mesures et processus cognitifs.* . Paris : Hachette.
CDIP (1998). Espaces de liberté - lignes directrices - point de convergences : l'enseignement des mathématiques durant la scolarité obligatoire. *Dossier 49*. Berne : CDIP.
CIIP/SR + TI (1997). *Plan d'études romand de mathématiques, Degré 1-6*. Neuchâtel : COROME.
Kamii, C. (1990). *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique.* Berne : Peter Lang.
Nimier, J. (1976). *Mathématique et affectivité*. Paris : Stock.
Nimier, J. (2006). *« Camille a la Haine et ...Léo adore les maths » L'imaginaire dans l'enseignement.* Paris : Aléas.
Resnick, L. (1989). Developing Mathematical Knowledge. *American Psychologist*, 44 (2), 162-169.
Tièche Christinat, C. (coordinatrice) (2006). Proposition de plan d'études MATHEMATIQUES au cycle initial. *Document de travail 06.1004 (août 2006).* Neuchâtel : Institut de recherché et de documentation pédagogique.

L'école enfantine dans les pays industrialisés

Simone Forster
collaboratrice scientifique IRDP

L'école enfantine devient un enjeu de société et un sujet de débats dans les pays industrialisés car il est de plus en plus question d'en faire une étape obligatoire du parcours scolaire.

L'origine des classes maternelles remonte à 1770 quand le pasteur Jean-Frédéric Oberlin ouvrit dans sa paroisse de Ban-de-la-Roche (Vosges) de *petites écoles à tricoter* appelées aussi *poêles à tricoter*. Leur but était de venir en aide aux enfants déshérités. Au programme : tricot, fabrication de charpie, alphabet, calligraphie, calcul mental, chant et récitation. Les maîtresses appelées *conductrices de la petite enfance* étaient des bourgeoises instruites, rapidement formées par le pasteur et sa femme.

Ce modèle se répandit peu à peu dans l'Europe du XIX[e] siècle, bouleversée par l'avènement de la société industrielle. Robert Owen, propriétaire d'une grande filature à New Lanark en Ecosse, ouvrit en 1816 une école qui accueillait quelque 300 enfants de 3 à 10 ans. L'instruction commençait à 5 ans. Les enfants ne travaillaient pas dans son usine avant l'âge 10 ans et leurs horaires étaient allégés afin qu'ils puissent suivre les cours du soir. Owen pensait que « l'Etat qui possédait le meilleur système d'éducation aurait aussi le meilleur gouvernement ». Cette œuvre philanthropique fit des émules en Angleterre et sur le continent (Tessin 1844).

En 1826, Jean-Denys Cochin avocat et maire du XII[e] arrondissement de Paris fit ouvrir des salles d'asile pour les enfants de 2 à 6 ans. Elles avaient la mission de former les enfants à la droiture et au respect de l'ordre social. Le 28 avril 1848, un arrêté décréta que ces institutions porteraient désormais le nom d'écoles maternelles et en 1881, elles furent intégrées à l'école publique gratuite et laïque. La France fit œuvre de pionnier car dès 1885, les communes furent contraintes d'ouvrir des écoles maternelles pour les enfants de 2 à 6 ans. Pauline Kermoran, première femme élue au conseil supérieur de l'instruction publique en 1886 insuffla un dynamisme remarquable aux écoles maternelles qui développèrent leur propre identité.

Une panoplie de modèles

Il existe quantité de modèles d'organisation du degré préscolaire dans les pays de l'OCDE car ce secteur demeure très lié à l'histoire et à la culture des Etats. Aujourd'hui, l'école enfantine est l'objet de débats animés. On discute de plus en plus de son statut (facultatif ou obligatoire), de l'âge d'entrée des enfants et de la pertinence d'un curriculum.

En Europe, seules la France et la Belgique acceptent les enfants dès l'âge de deux ans. En France, 95 % des enfants de trois ans sont à la maternelle et 35 % des enfants de deux ans. Les enfants des autres pays de l'OCDE commencent en général l'école enfantine entre trois et quatre ans. Celle-ci est facultative. Elle est toutefois obligatoire dès l'âge de quatre ans, au Luxembourg, en Irlande du Nord et dès 5 ans aux Pays-Bas. En Hongrie, les *Kindergarten* commencent à 3 ans. Ils sont obligatoire pour les enfants de 5 ans à 6 ans mais l'enseignement formel de préparation à l'école primaire ne doit pas excéder quatre heures par jour. Au Danemark et en Angleterre, l'école est obligatoire dès l'âge de 5 ans. En Angleterre, les écoles maternelles publiques (les *nursery schools*) pour les moins de 5 ans sont relativement peu nombreuses. Les enfants fréquentent plus souvent des garderies privées.

La Nouvelle-Zélande pratique diverses formules pour les petits : centres d'accueil, *playgroups* animés par des enseignants ou par des parents formés, *Kindergarten* dirigés par des comités de parents. Ces derniers regroupent les enfants de 2 ans et demi à 5 ans. Les plus petits s'y rendent trois fois par semaine l'après-midi, les plus grands, cinq jours par semaine le matin. Les parents paient une contribution. En Nouvelle-Zélande, la plupart des enfants commencent l'école primaire à 5 ans, dès qu'on estime qu'ils sont assez mûrs pour les choses sérieuses.

Les horaires des classes enfantines sont d'une grande variété. En France, les enfants de 3 à 6 ans vont à l'école maternelle 40 heures par semaine. Il en va de même pour ceux de 2 ans des quartiers défavorisés. En Allemagne et en Finlande, le *Kindergarten*

est en général d'une année. Les enfants de 6 à 7 ans le fréquentent de 20 à 30 heures par semaine en Allemagne, 18 à 20 heures en Finlande. En Espagne, les *Escuelas de educacion infantil* intégrées au système scolaire scolarisent les enfants de 3 à 6 ans, 25 heures par semaine. En Italie, les enfants de la même tranche d'âge fréquentent la *sculola dell'infanzia* 48 heures par semaine, soit de 8 heures 30 à 16 heures 30. Les parents paient une modeste contribution pour les repas. Au Danemark, les enfants commencent le degré préscolaire, intégré à l'école primaire, dès 4 ans. A 5 ans, l'instruction est obligatoire soit au Kindergarten soit à l'école primaire. Tout dépend de la maturité des enfants.

Les *Kindergarten* aux Etats-Unis sont de la compétence des Etats. Ils sont souvent privés et payants. Toutefois, certains Etats accueillent les enfants dès 4 ans et pratiquent les mêmes horaires que l'école primaire. D'autres proposent un accueil par demi-journées durant 2 ou 3 trimestres. En général, le *Kindergarten* dure deux ans. Un mouvement se dessine pour une préscolarisation des enfants de 3 à 4 ans (*pre-Kindergarten* ou *pre-k*) afin d'améliorer les performances et de combler les écarts entre les milieux sociaux. Quinze Etats ont développé de nouvelles structures pour les enfants de 3 à 5 ans en 2005. Les exigences de formation du corps enseignant vont du bachelor spécialisé en éducation précoce à un simple baccalauréat.

Dans les pays de l'OCDE, ce sont surtout les femmes qui travaillent dans les écoles enfantines. Elles ont en général la même formation que les enseignants du degré primaire soit Bac plus 3 ou plus 4. L'Italie vient de mettre sur pied une formation universitaire de 4 ans. Le Ministère de l'éducation estime qu'il est plus important de bien former les enseignants de ce degré que de prescrire un plan d'études.

Un curriculum pour les petits ?

Les pays industrialisés sont divisés sur la pertinence d'un curriculum pour les enfants des classes enfantines. Certains pays d'Europe du Nord, ainsi que l'Allemagne, les Etats-Unis et la Nouvelle-Zélande ne prisent guère les plans d'études formels et préfèrent des écoles attentives aux rythmes de développement de chaque enfant. Ils sont favorables à des espaces de liberté sans obligation de résultats. Le curriculum devrait suivre le développement des enfants plutôt que de les soumettre à ses contraintes. Les années de *Kindergarten* ne sont pas une préparation à l'école primaire mais une période de développement de la personnalité. La plupart des pays de l'OCDE ont défini les objectifs généraux de la préscolarité plutôt qu'un curriculum. Ils mettent l'accent sur le développement de l'autonomie, de la citoyenneté et de la confiance en soi.

L'Angleterre, la France, l'Irlande, les Pays-Bas, la Finlande, la Suède et le Japon ont édité des plans d'études formels pour les écoles enfantines. Ceux-ci traitent en général de grands domaines qui se divisent ensuite en objectifs d'apprentissage plus précis : développement personnel, social et émotionnel, communication, langage et lecture, mathématiques, connaissance du monde, développement physique et créativité. Toutefois, aujourd'hui, face à la compétitivité croissante des économies, tous les pays industrialisés se posent la question de la mise en œuvre de plans d'études pour les classes enfantines.

Bibliographie

Bertram, Tony et Pascal, Chris : *Early Years Education : An International Perspective* QCA, London, July 2002
Early Childhood Education and Care - Country Profiles OCDE http ://www.oecd.org
L'éducation avant 6 ans. Lettre d'information N° 11 octobre 2005 INRP http ://www.inrp.fr.vst
L'école en Angleterre, mini dossier Cahiers pédagogiques juin 2005 n° 434 http ://www.oec
L'enseignement aux USA, Cahiers pédagogiques, Mars 2001 n° 392
Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005, Commission européenne, Eurydice, 15 novembre **2006**
Robert Owen. Perspectives. Unesco : Paris 1994 (vol XXIV N° 1-2)

Nouvelles de la CIIP

Caroline Codoni-Sancey
Collaboratrice scientifique CIIP

Convention scolaire romande

La Conférence a pris connaissance en février des résultats de la consultation menée en 2006 sur l'avant-projet de Convention scolaire romande. Les résultats sont très positifs : la plupart des instances consultées saluent cette convention et se disent favorables à la construction d'un « Espace romand de la formation ». En particulier, l'attente est forte pour : des plans d'études harmonisés sur l'ensemble de la Suisse romande, conformément à ce que prévoit l'Accord HarmoS pour chaque région linguistique ; des moyens d'enseignement communs ; une formation coordonnée des enseignants et des cadres scolaires.

Les travaux à venir seront calqués sur ceux de la CDIP pour l'Accord HarmoS. D'ici fin avril, la CIIP analysera, avec ouverture, les amendements au texte en vue d'élaborer un projet définitif, qui sera transmis aux cantons pour ratification. De son côté, l'Assemblée plénière de la CDIP a procédé, le 1.3.2007, à une première lecture de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS). Sur la base des résultats très obtenus lors de la consultation, les éléments essentiels du projet de concordat se sont vus confirmés. La 2e lecture et, selon toute vraisemblance, l'adoption de ce texte sont prévues pour l'Assemblée plénière du 14.6.07.

Semaine des médias à l'école

La « Semaine des médias à l'école » en Suisse romande a eu lieu du 19 au 23 mars 2007 sur le thème « Dis-moi ce que tu lis, écoutes, regardes ». Cette 4ème édition a été celle des records : plus de 410 classes inscrites (+35% par rapport à 2006) ; plus de 6000 visites en mars sur le site www.e-media.ch ; entre 2 et 4Go de documents téléchargés par jour; cette quantité montre que le nombre de classes engagées excède de loin le chiffre officiel (l'activité de décodage des photos d'enfants a été téléchargée plus de 6200 fois!) ; 100 « unes » proposées pour le concours (+10% par rapport à 2006). Des élèves ont aussi proposé des interviews et des critiques de films, sur le blog mis en place en collaboration avec le Festival de Fribourg. La Télévision Suisse Romande a diffusé tout au long de la Semaine cinq portraits de jeunes gens qui détaillent leur rapport aux nouveaux médias. La Radio Suisse Romande, dans son émission « Les Zèbres », a accordé une large place aux enjeux développés pendant la Semaine. Les enseignants ont la possibilité de poursuivre la réflexion grâce à la plaquette « Ouvrir mon quotidien » (voir ci-contre).

Semaine de la langue française et de la francophonie

La 12e Semaine de la langue française et de la francophonie s'est déroulée en Suisse du 17 au 25 mars derniers. De Bâle à Lugano et de Genève à Zurich, en passant par Neuchâtel ou Berne, une soixantaine de manifestations ont été proposées - le plus souvent gratuitement - à un public curieux. La Délégation à la langue française, qui coordonne les événements avec l'appui de ses partenaires du Comité pour la Semaine de la langue française et de la francophonie, se réjouit de la qualité d'ensemble du programme qui a mis à l'honneur Blaise Cendrars et les mots voyageurs. Rendez-vous en mars 2008 pour de nouvelles célébrations francophones !

Mathématiques

Création d'un groupe de référence

Un groupe de référence pour l'enseignement des mathématiques (GREM) a été institué en février dernier. Mandatée pour trois ans (reconductibles), cette commission est un organe de proposition et de référence aux plans scientifique et didactique dans le domaine des mathématiques.

Développement durable

Conformément à son programme d'activité, la CIIP a créé un Groupe de référence pour l'éducation vers le développement durable (GREDD). Cette commission, non permanente, sera notamment chargée de : définir un concept de l'éducation vers le développement durable ; définir des critères de qualité (en collaboration avec la commission romande d'évaluation) et des besoins en matière de ressources didactiques ; suivre les travaux menés au plan romand et assurer la coordination avec ceux menés sur le plan suisse ; orienter la CIIP sur les questions touchant au domaine de l'éducation vers le développement durable.

Nouvelles publications de l'IRDP

FAVRE, Alain. (2006). *Un projet d'auto-formation assistée : éléments de statistiques et pratique du tableur*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail ; 06.1008)

INSTITUT DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (IRDP). (2006). *Rapport annuel 2005*. Neuchâtel : IRDP (06.5)

LANDRY, Françoise. (2006). *Enseignantes et enseignants de Suisse romande et du Tessin : temps de travail, mandat, statut, formation et perfectionnement.* Neuchâtel : IRDP (06.9)

LANDRY, Françoise. (2006). *Grilles-horaires officielles, temps scolaire effectif des élèves : éducation préscolaire et scolarité obligatoire : Suisse romande et Tessin : année scolaire 2006-2007*. Neuchâtel : IRDP (06.10)

LANDRY, Françoise. (2006). *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Suivi de, Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes : année scolaire 2006-2007*. Neuchâtel : IRDP (06.8)

LANDRY, Françoise. (2006). *Structures de l'enseignement : Suisse romande et Tessin, Belgique, France, Luxembourg et Québec : année scolaire 2006-2007*. Neuchâtel : IRDP (06.6)

MONS, Nathalie & PONS, Xavier. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : une analyse comparative / préface de Matthis Behrens*. Neuchâtel : IRDP

Avec l'introduction de standards de formation pour l'école obligatoire, les autorités éducatives suisses ont lancé un vaste chantier qui, à terme, devrait leur permettre de piloter les systèmes de formation cantonaux sur la base de résultats. Or, la notion anglophone de standard est peu utilisée dans le débat éducatif francophone. Que faut-il entendre par standards ? Quelles sont les équivalences francophones de ce concept ? En quoi les pratiques et dispositifs de pilotage connus dans le monde francophone se distinguent-ils d'une approche basée sur des standards ?

POCHON, Luc-Olivier. (2006). *De la possibilité d'usage d'ontologies pour la gestion de contenus mathématiques : version 04.05*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail ; 06.1007)

POCHON, Luc-Olivier, BRUILLARD, Eric & MARECHAL, Anne (éds). (2006). *Apprendre (avec) les progiciels : entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*. Neuchâtel : IRDP ; Lyon : INRP

GUIGNARD, Ninon & TIECHE CHRISTINAT, Chantal. (2007). Mathématiques : les élèves romands entre connaissances et compétences. *Le Point sur la recherche, février*, 8 p.

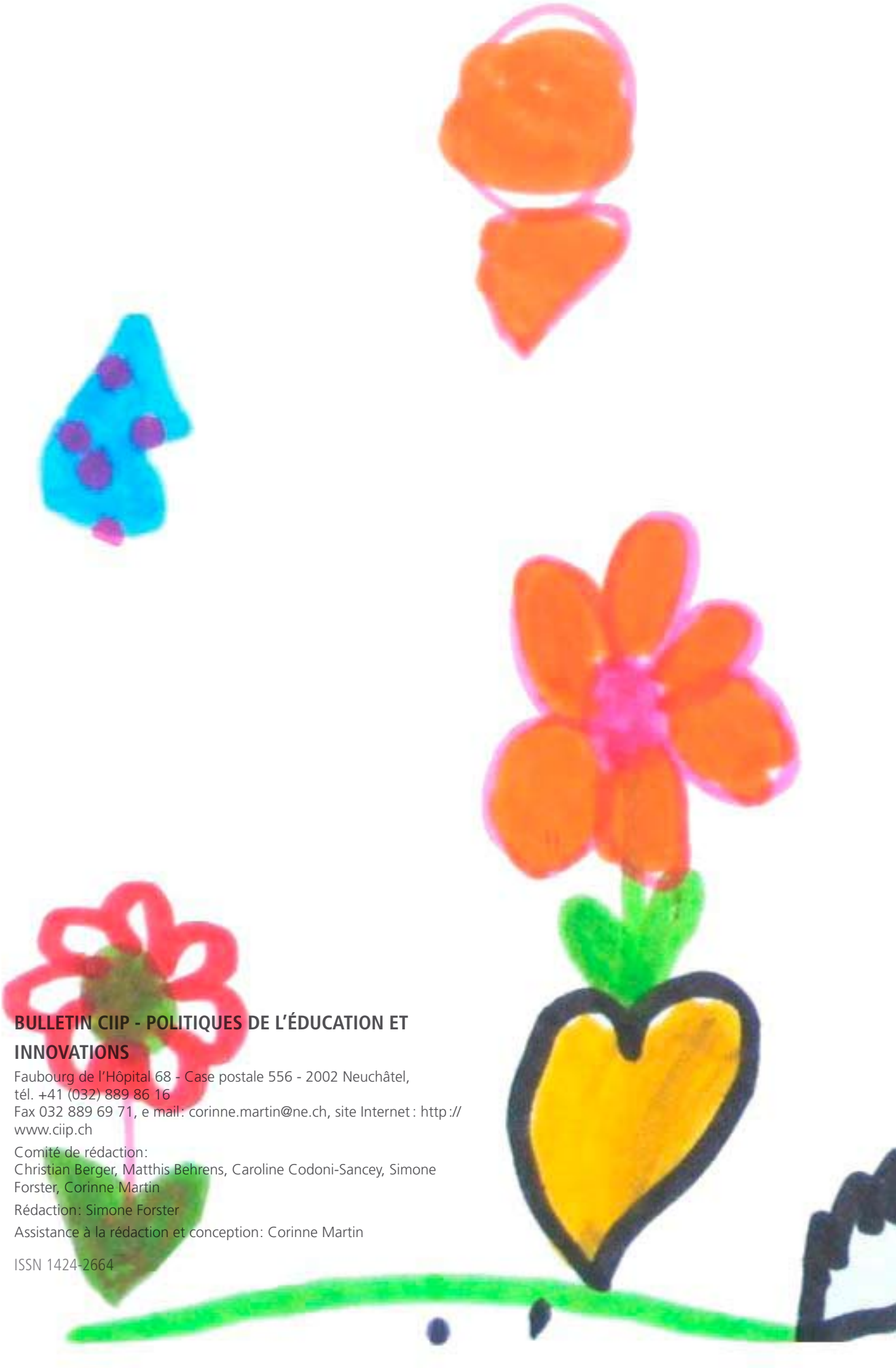
Commandes à l'IRDP, Documentation, Faubourg de l'Hôpital 43, c.p.54, 2007 Neuchâtel, tél. 032 889 86 18 - email irdp.doc@ne.ch - site www.irdp.ch

et de la CIIP

CHUARD, C. & JUNG, M. (2007). *Ouvrir mon quotidien*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP ; Neuchâtel : CIIP.

Publiée en co-édition avec Loisirs et Pédagogie (LEP), cette brochure présente les étapes de la fabrication d'un journal et le travail des journalistes. Support en éducation aux médias destiné en priorité aux élèves de 6e et 7e année, elle est à disposition, gratuitement, des classes romandes depuis février 2007.

Commandes auprès du Secrétariat général de la CIIP - emedia@romandie.com.



BULLETIN CIIP - POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

Faubourg de l'Hôpital 68 - Case postale 556 - 2002 Neuchâtel,
tél. +41 (032) 889 86 16
Fax 032 889 69 71, e mail: corinne.martin@ne.ch, site Internet : http ://www.ciip.ch

Comité de rédaction:
Christian Berger, Matthis Behrens, Caroline Codoni-Sancey, Simone Forster, Corinne Martin

Rédaction: Simone Forster

Assistance à la rédaction et conception: Corinne Martin

ISSN 1424-2664