



L'ECOLE ENFANTINE EN SUISSE ROMANDE ET AU TESSIN

ÉTAT DE SITUATION ET QUESTIONS ACTUELLES

Patricia Gilliéron Giroud

130 / Janvier 2007



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



SOMMAIRE

PREAMBULE	5
SYNTHESES THEMATIQUES ET CONSTATS	7
CONDITIONS CADRE GENERALES	7
<i>Valorisation de l'identité professionnelle</i>	7
<i>Développement global de l'enfant</i>	7
<i>Cohésion sociale et communication</i>	8
<i>Spécificités de l'école enfantine</i>	8
<i>Ressources humaines et financières</i>	9
<i>Bases légales et réglementaires de l'école enfantine</i>	9
MISSIONS, OBJECTIFS ET EVALUATION	10
<i>Missions et programme du préscolaire</i>	10
<i>Objectifs généraux du préscolaire</i>	11
<i>Evaluation interne et externe des apprentissages à l'école enfantine</i>	11
SCOLARISATION PLUS PRECOCE	12
<i>Effets d'une scolarisation obligatoire plus précoce</i>	12
<i>Craintes concernant une obligation scolaire plus précoce</i>	13
<i>Contexte politique en Suisse romande</i>	13
CYCLE ELEMENTAIRE –2 +2	14
<i>Cycle élémentaire pluriannuel</i>	14
<i>Travaux préparatoires à l'introduction de cycles pluriannuels</i>	15
<i>Classes homogènes ou hétérogènes</i>	16
<i>Date limite et assouplissement du début de la scolarité obligatoire</i>	16
CONDITIONS CADRE INSTITUTIONNELLES	17
<i>Approche systémique de la formation des enfants de 0 à 8 ans</i>	17
<i>Offre scolaire théorique et réelle au préprimaire</i>	17
<i>Harmonisation des horaires du préscolaire</i>	18

<i>Taux d'encadrement des élèves</i>	18
<i>Age d'entrée au primaire</i>	19
TRANSITION ENTRE L'ECOLE ENFANTINE ET L'ECOLE PRIMAIRE	19
<i>Transition entre le préscolaire et le primaire</i>	19
<i>Dépistage des difficultés</i>	20
<i>Mesures d'aide intégrées ou non à la classe</i>	20
<i>Droits et devoirs des parents</i>	21
DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES	21
<i>Formation des enseignants</i>	21
<i>Diagnostic à l'aptitude à suivre l'école primaire</i>	22
RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT	22
<i>Apprentissage de la lecture</i>	22
<i>Création d'un pôle de compétence</i>	23
BIBLIOGRAPHIE	24
ANNEXE 1	
REFLEXIONS SUR LE PRESCOLAIRE	26
AU NIVEAU INTERNATIONAL	26
<i>Rapports de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)</i>	26
<i>Résultats de l'enquête internationale PISA 2003</i>	27
AU NIVEAU EUROPEEN	27
AU NIVEAU SUISSE	28
<i>Suites de l'enquête PISA</i>	28
<i>Rapport national de la Suisse sur le développement de l'éducation et de la formation au cours de la dernière décennie du XX^e siècle</i>	28
<i>Travaux de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)</i>	29

AU NIVEAU ROMAND ET TESSINOIS	30
<i>Sources pédagogiques de l'école enfantine</i>	30
En Suisse romande	30
Au Tessin	31
<i>Travaux de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP+ Ti)</i>	31
<i>Déclaration sur les Finalités de l'école publique et le projet de Plan d'études cadre romand (PECARO)</i>	32
<i>Prise de position de la CIIP relative au développement coordonné du cycle élémentaire</i>	32
POINT DE VUE DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS (SER)	32
POINT DE VUE DES ASSOCIATIONS, FEDERATIONS OU GROUPEMENTS DE PARENTS D'ELEVES	33
ANNEXE 2	
ETAT DE SITUATION DU PRESCOLAIRE DANS LES CANTONS ROMANDS ET AU TESSIN	35
Canton de Berne	46
Canton de Fribourg	47
Canton de Genève	48
Canton du Jura	48
Canton de Neuchâtel	49
Canton du Tessin	49
Canton du Valais	50
Canton de Vaud	50
ANNEXE 3	
SITUATION DU PREPRIMAIRE DANS QUELQUES PAYS EUROPEENS	63

Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation et de la Jeunesse.

Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.

PREAMBULE

L'école enfantine et, plus largement, la petite enfance (définie comme une période de vie allant de 0 à 6 ans par l'UNESCO), ont rencontré un intérêt politique et social important dans les années 70. Puis d'autres préoccupations ont occupé le devant de la scène pendant une vingtaine d'années. Dès le début des années 90, les réflexions et les propositions concrètes se sont alors intensifiées à nouveau, tant au niveau régional (CIIP : 1992, 1993; SRED : 2005) que national (CDIP : 1993, 1994, 1997, 1999) et international (PISA 2000 et 2003; OCDE 2001; UNESCO 2006). Les analyses figurant dans ces diverses études sont convergentes sur un point : les apprentissages réalisés dans la petite enfance sont primordiaux pour la suite du parcours scolaire et pour la formation tout au long de la vie : il faut lui consacrer davantage de réflexions, de moyens financiers et de ressources humaines.

Les propositions actuelles du nouvel accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) s'inscrivent dans cette préoccupation et, par le principe de subsidiarité, dans la nouvelle convention scolaire romande, tous deux mis en consultation dans les cantons au cours de l'année 2006.

Le contenu de cette publication est un prolongement du mandat sur le préscolaire, attribué à l'auteure au printemps 2005 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Le mandat de la CDIP a donné lieu à un rapport faisant un état de la situation du préscolaire en Suisse, publié à la fin de l'année 2006 (Wannack, Sørensen Criblez, & Gilliéron Giroud, 2006). Ce rapport s'inscrit dans le cadre du projet HarmoS, dont l'un des éléments concerne l'anticipation de l'âge d'entrée dans la scolarité obligatoire (à 4 ans), combinée à l'assouplissement du parcours individuel durant les premières années de la scolarité (notion de cycle élémentaire).

La présente publication reprend, sous une autre forme, certains éléments du rapport CDIP. Ciblée essentiellement sur la Suisse romande, elle propose des informations à la fois plus étendues et plus détaillées sur :

- les réflexions menées ces dernières années sur le préprimaire au niveau international (OCDE, PISA, Déclaration de Bologne), national (CDIP) et régional (CIIP);
- des avis exprimés par le Syndicat des enseignants romands (SER) et par les Associations de parents d'élèves de Suisse romande et du Tessin (FAPERT);
- la situation de l'école enfantine dans les 7 cantons romands et dans le canton du Tessin;
- la situation du préprimaire dans 11 pays européens.

Les informations ont comme sources différents documents publiés par l'OCDE, la CDIP ou la CIIP, la banque de données IDES de la CDIP (les données les plus récentes datent de 2002), le Rapport national suisse publié par l'UNESCO en 2001,

ainsi que la base de données EURYDICE de la Commission européenne de 2002. Des informations plus récentes, permettant notamment une comparaison entre les situations des cantons romands et du Tessin ou entre différents pays européens ne sont actuellement pas disponibles.

Cet état de situation a été complété, voire, le cas échéant, mis à jour, par des informations récoltées dans les textes légaux et réglementaires récents, ou directement auprès de personnes en charge du thème préscolaire dans les différents départements cantonaux.

De manière peu usuelle, l'ensemble de ces informations ont été placées en annexe. Elles sont à disposition du lecteur souhaitant connaître leur contenu de manière détaillée. La partie principale de la publication est constituée d'une série de synthèses organisées par thème. Les synthèses ne reprennent qu'une partie des nombreuses informations figurant en annexe. Chacune d'entre elles est suivie d'un constat (en italique).

Les thèmes ont été choisis en fonction de leur intérêt dans les réflexions actuelles sur l'école infantine et leur contenu et, bien entendu, en fonction des informations recueillies. Ils constituent, à notre sens, une partie des questions qui se posent aujourd'hui dans le champ préscolaire, notamment en vue de l'avancement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire et de l'engagement de certains cantons dans l'expérimentation du cycle élémentaire (-2 à +1 ou -2 à +2).

Les synthèses thématiques et les recommandations qui vont suivre ont été rédigées dans un objectif d'aide au pilotage du système pédagogique, répondant ainsi aux missions de l'URSP. Elles s'adressent prioritairement aux responsables de la prise en charge scolaire des jeunes enfants et n'engagent que leur auteure. Document de synthèse et d'analyse, visant à documenter les réflexions actuelles sur le préscolaire, il ne contient pas de conclusion. La question de la formation du jeune enfant dans les cantons romands et tessinois, tout comme en Suisse et dans d'autres pays industrialisés, est en pleine réflexion. Jamais elle ne s'est posée aussi clairement et à autant de niveaux différents. Les multiples défis que pose cette formation sont de mieux en mieux perçus. Pour y répondre, les tâches à réaliser sont importantes et nécessitent une attention particulière à la petite enfance, non seulement ces prochaines années, mais probablement pour longtemps encore.

SYNTHESES THEMATIQUES ET CONSTATS

Les synthèses et les analyses qui vont suivre s'appuient sur les informations figurant dans la première annexe Réflexions sur le préscolaire¹ au niveau international, national et régional, dans la deuxième annexe Etat de situation du préscolaire dans les cantons romands et au Tessin et dans la troisième annexe Situation du préprimaire dans quelques pays européens.

Les synthèses sont organisées par thème et chacune d'entre elles est suivie d'un constat.

CONDITIONS CADRE GENERALES

Valorisation de l'identité professionnelle

L'enquête PISA 2003 relève que, si l'objectif des systèmes scolaires est d'augmenter les performances des élèves, la reconnaissance identitaire du secteur de la petite enfance, par rapport aux autres secteurs du système éducatif, est cruciale. La valorisation, au sein même du système de formation, de l'importance des apprentissages effectués à l'école infantine, du travail réalisé dans les classes et de l'identité professionnelle des enseignantes est actuellement insuffisante. Cette reconnaissance constitue cependant l'une des conditions indispensables à l'augmentation de la qualité de la formation du jeune enfant.

L'importance, reconnue actuellement, des premiers apprentissages scolaires engage à renforcer l'image des enseignantes des premiers degrés, en particulier au sein même du système scolaire, en rendant notamment plus visible leur travail et en valorisant celui-ci.

Développement global de l'enfant

L'OCDE (2001a) relève que les sociétés diffèrent en fonction du degré d'importance qu'elles accordent à l'enfance (période spéciale, devant être appréciée en tant que telle, ou période de préparation à l'avenir). Certaines politiques d'accueil et d'éducation sont orientées très tôt vers la nécessité de compenser les handicaps, afin de favoriser la réussite scolaire, alors que d'autres privilégient un enseignement intégré, visant le développement global de l'enfant et tenant compte de ses points forts, de ses potentialités et de ses intérêts.

La notion de «capital humain» s'est élargie et englobe des caractéristiques qui permettent à chacun de développer, de gérer et d'utiliser au mieux ses compétences. L'importance d'expériences précoces de qualité, tant pour le développement cognitif, émotionnel et social de l'enfant que, dans le long terme, pour sa réussite à l'école et dans la vie, fait largement consensus. Les perceptions et les émotions interviennent

¹ Le préscolaire se réfère ici aux années d'école facultatives (1, 2 ou 3 années selon les cantons), qui précèdent l'enseignement primaire obligatoire. Il concerne donc les enfants de 3, 4 et/ou 5 ans.

également dans la manière dont les élèves utilisent leurs stratégies d'apprentissage. L'importance de la motivation, du climat de travail et de l'estime de soi dans les résultats obtenus par les élèves est confirmée par l'enquête PISA 2003.

Dans cette optique, la scolarisation plus précoce de l'enfant ne devrait pas le priver de son enfance et de certains développements identitaires et sociaux nécessaires à la construction d'apprentissages plus formels; l'école enfantine constitue une phase particulière dans laquelle l'enfant doit prendre nettement le pas sur l'élève. Les deux années du début de la scolarité (école enfantine) devraient dès lors viser au développement global de l'enfant (cognitif, social et émotionnel) et ne pas adopter une perspective essentiellement ciblée sur une préparation au primaire.

La décision de considérer l'enfance comme une période en soi, avec ses propres impératifs, ou fortement tournée vers une préparation à l'avenir est un choix de société. L'école enfantine a privilégié jusqu'ici, et devrait continuer à poursuivre, une approche globale de l'enfant, faisant une large place au développement de l'identité et aux échanges sociaux.

Cohésion sociale et communication

Les préoccupations sur la formation du jeune enfant relèvent notamment du bien-être individuel de chacun. D'autres aspects collectifs sont également en cause. Le Conseil de l'Europe (1999) évoque la nécessité de conserver une cohésion sociale dans nos sociétés, et de développer la capacité de celles-ci à assurer le bien-être de tous, particulièrement de ceux qui sont menacés par la pauvreté ou l'exclusion, à réduire le plus possible les disparités et à éviter la polarisation. La compétition en matière de croissance économique des pays, l'accroissement du taux d'activité des femmes et la nécessité de juguler les coûts de la prise en charge d'enfants ou de jeunes jugés «à risque» sont autant de préoccupations (qui sont) sous-jacentes au débat sur la formation du jeune enfant. Ces préoccupations ne sont pas récentes.

L'obligation scolaire dès l'âge de 4 ans, l'introduction de cycles pluriannuels, la création d'objectifs d'apprentissage, l'évaluation interne et externe des acquisitions, etc. ne sont pas des aspects du préscolaire «allant de soi». Ils impliquent un dialogue fort entre les partenaires concernés (politiques, responsables scolaires, enseignants, parents).

Malgré les nombreuses difficultés à trouver des solutions efficaces dans le cadre scolaire, les préoccupations actuelles (et tout particulièrement le risque accru d'une perte de la cohésion sociale) devraient être mieux explicitées auprès des enseignants et des parents, car l'adhésion de ceux-ci, même partielle, est aujourd'hui indispensable pour mettre en œuvre de nouveaux changements structurels ou pédagogiques.

Spécificités de l'école enfantine

L'histoire et l'influence de certaines pédagogies ont ancré un état d'esprit propre à l'école enfantine. Des études montrent que cet état d'esprit est encore actuel, tant dans les textes officiels que dans les pratiques enseignantes.

Malgré les pressions visant davantage d'efficacité, l'école enfantine gagnerait à pouvoir conserver les spécificités et les attitudes professionnelles qui la caractérisent. Ces particularités ont permis au préscolaire de conserver des pratiques proches des innovations valorisées actuellement dans l'ensemble de la scolarité obligatoire : une approche globale de l'enfant, un enseignement individuel ou par groupes, des mesures de différenciation internes à la classe, une écoute active et réflexive, un enseignement interdisciplinaire, des activités par projet, une évaluation formative, une ouverture sur l'extérieur, etc.

L'école enfantine jouit actuellement d'un état d'esprit qui lui est propre. Le respect des spécificités de cet enseignement (premiers apprentissages réalisés en milieu scolaire, transition entre la famille et l'école, développement de compétences transversales, importance de la socialisation, etc.) est à favoriser, et ceci malgré le rattachement de l'école enfantine aux premières années de la scolarité obligatoire.

Ressources humaines et financières

Les études consacrées au préscolaire ces vingt dernières années sont nombreuses, tant au niveau international que national. Les conclusions sont convergentes : la formation de la petite enfance est essentielle, il faut lui consacrer davantage de ressources humaines et financières. Si cette affirmation est récurrente depuis plusieurs années, il convient toutefois de relever que ces mesures sont nécessaires, mais pas suffisantes en elles-mêmes pour élever le niveau de performance des élèves car d'autres facteurs (utilisation efficiente des ressources, climat d'apprentissage, identité professionnelle, formation) sont déterminants pour obtenir une école enfantine de qualité (résultats PISA 2003).

Les attentes de plus en plus fortes sur la formation du jeune enfant impliquent que soient prises en compte les demandes récurrentes d'une augmentation substantielle de la part financière dévolue à cette formation et ceci conjointement à la détermination des facteurs essentiels à son développement.

Bases légales et réglementaires de l'école enfantine

La majorité des cantons romands et du Tessin ont intégré l'école enfantine dans les lois et règlements d'application de l'école obligatoire (voir annexe 2). Si celle-ci devait débiter à l'âge de 4 ans, les textes devraient être modifiés. Les modifications ne concerneraient pas uniquement l'âge d'entrée, mais également l'organisation pédagogique des premières années de la scolarité. Des décisions devront être prises quant à l'apparition ou non des spécificités actuelles de l'enseignement préscolaire par rapport à l'enseignement primaire.

L'obligation scolaire à 4 ans pose la question des contenus à modifier dans les textes institutionnels. Dans le cadre de ces changements, l'école enfantine devrait conserver ses spécificités et ne pas être totalement assimilée au fonctionnement de l'école primaire.

MISSIONS, OBJECTIFS ET EVALUATION

Missions et programme du préscolaire

Pour l'OCDE (2001 a), l'un des principaux moyens de veiller à la qualité des prestations est d'élaborer des cadres pédagogiques nationaux pour les jeunes enfants. Les lignes directrices officielles de dix pays sur les onze observés évoquent des objectifs spécifiques détaillés concernant le développement socioaffectif, l'apprentissage de la vie scolaire (à l'exception du Portugal), le développement physique, le développement des capacités intellectuelles, le développement de la créativité et la relation à l'environnement. L'Allemagne est le seul pays à ne pas annoncer d'objectifs spécifiques détaillés. L'Autriche, la Belgique et la France définissent les objectifs généraux en termes de compétences.

En Suisse romande, un plan d'études romand (CIRCE I) a été rédigé en 1972. Des études ont été faites par la CIIP dans les années 90. Depuis une dizaine d'années, la Conférence des chefs de Département s'est peu préoccupée du préscolaire. Dans le plan d'études, les missions de l'école enfantine sont définies en termes généraux : elle assure une transition harmonieuse entre le milieu familial et le milieu scolaire, prépare l'insertion de l'enfant dans la société, favorise l'épanouissement et le développement de chacun et seconde la famille dans l'éducation des enfants. Le préscolaire ne suit pas un programme rigide. Le temps imparti aux activités n'est pas fixé selon un horaire hebdomadaire strict, ni selon un découpage quotidien minuté. Les champs d'activité (socialisation, langagier, artistique, exploration de l'environnement, mathématiques et corporel) ont partout un statut de substantif ou un adjectif, mais ne pas faire de mélange) sont d'égale importance. L'interdisciplinarité est un principe organisateur de l'enseignement préscolaire. Dans la double mission sociale et éducative de l'école enfantine, aucune des deux ne peut être isolée ou prendre le pas sur l'autre.

Dans les textes légaux ou réglementaires, les missions de l'école enfantine comportent notamment le développement de compétences transversales (le respect de l'autre, le jugement personnel, le sens des responsabilités). La mission consistant à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire apparaît dans deux cantons (GE, JU). La référence à l'entrée à l'école obligatoire est évoquée dans trois cantons (BE, VS, NE). Deux d'entre eux estiment que le préscolaire prépare à l'école obligatoire, alors que le troisième (NE) indique que l'école enfantine ne doit pas anticiper sur le programme primaire.

Des études montrent que les représentations des missions actuelles de l'école enfantine sont extrêmement diverses et parfois polarisées autour d'un préscolaire surtout dévolu à la socialisation ou privilégiant le développement cognitif.

La définition des missions de l'école enfantine au niveau romand, dans le cadre d'un curriculum constituant un tout cohérent (objectifs éducatifs généraux, matières et activités souples et variées, approches pédagogiques, modalités d'observation et de suivi), manque actuellement. Les parts dévolues à la socialisation, à l'instruction et à l'éducation doivent être déterminées plus

clairement, en fonction des objectifs attribués aux premières années d'école, sur la base des documents existants et des diverses avancées cantonales.

Objectifs généraux du préscolaire

Tous les pays observés annoncent des objectifs éducatifs généraux relatifs à l'enseignement dans les établissements préprimaires. Un pays (l'Autriche) définit aussi les modalités d'évaluation et un autre (le Danemark) évoque la présence d'une approche pédagogique. Six pays (la Belgique, l'Espagne, la France, la Finlande, le Luxembourg et le Portugal) sur onze définissent non seulement des objectifs éducatifs généraux, mais également des matières et des activités, une approche pédagogique et des modalités d'évaluation. L'Allemagne est le seul pays qui ne définit que des objectifs éducatifs généraux.

En Suisse, des objectifs préscolaires généraux ont été rédigés au niveau romand en 1972, puis en 1992. Ils sont centrés sur l'activité de l'enfant et insistent sur la création de conditions d'apprentissage permettant à tous les enfants de construire leurs connaissances, de structurer leur pensée à travers des situations d'apprentissage variées. Le jeu y tient une large place. Dans ces documents, l'un des objectifs essentiels du préscolaire et d'égaliser le plus tôt possible les chances de réussite de chacun.

Un important travail de précision des objectifs du préscolaire est nécessaire et gagnerait à être fait au niveau romand. Les documents rédigés par la CIIP (Plan d'études cadre romand, version provisoire, Déclaration sur les Finalités éducatives, Objectifs et activités préscolaires de l'IRDP), ainsi que les travaux entrepris ces dernières années dans les cantons pourraient constituer les bases des réflexions à mener.

Evaluation interne et externe des apprentissages à l'école enfantine

Dans les cantons romands, l'évaluation sommative des apprentissages des élèves au préscolaire n'est pas pratiquée. Par contre, l'évaluation formative (visant à aider l'élève dans ses apprentissages) est une pratique courante. Des entretiens pour informer les parents de la situation de leur enfant sont pratiqués.

L'évaluation de la formation du jeune enfant par des épreuves communes est pratiquée de manière variable en Europe et aux Etats-Unis. Dans les pays où les systèmes sont davantage axés sur le développement de l'enfant plutôt que sur l'enseignement scolaire, la demande d'évaluation externe est faible. Un rapport de l'OCDE (2001b) relève que la mise sous pression des enfants par des tests pourrait conduire les enseignants à négliger des objectifs de développement plus généraux. Dans les cantons romands, une évaluation externe à l'école enfantine n'est pas pratiquée.

L'évaluation sommative est peu adéquate à l'école enfantine; par contre les pratiques d'évaluation formative et la communication avec les familles sont des pratiques à renforcer. Les réflexions romandes sur la notion de balises ou

d'attentes fondamentales à atteindre en cours d'apprentissage devraient donner un cadre plus clair à l'évaluation.

Une pression externe sur les enfants au cours des deux premières années scolaires et des deux années primaires devrait être évitée. Par contre, il semble nécessaire que les acquisitions des élèves puissent faire l'objet d'une évaluation externe, ou d'une évaluation commune aux établissements, au terme de la 2^e année primaire.

SCOLARISATION PLUS PRECOCE

Effets d'une scolarisation obligatoire plus précoce

Dans les onze pays européens observés², la participation des enfants de 4 ans au préprimaire a très fortement augmenté entre les années 1980 et 2000. En Belgique, en France et au Luxembourg, le pourcentage d'enfants était déjà très élevé dans les années 80. La Grèce (57,6%) et surtout la Finlande (41,9%) font exception à une participation massive des enfants de 4 ans au préprimaire. Si l'on compare le taux de fréquentation du préprimaire de ces deux derniers pays et les résultats de l'enquête PISA 2003, on constate que les scores obtenus par les élèves grecs et finlandais occupent des positions opposées. Si la Grèce se situe dans le peloton des 12 derniers pays, la Finlande occupe la première, deuxième ou troisième place, selon les domaines évalués. La France, la Belgique et le Luxembourg, qui ont un taux de fréquentation au préprimaire très élevé depuis plus de vingt ans, se situent dans le même peloton que la Suisse pour les deux premiers, alors que le Luxembourg a obtenu des scores significativement plus bas en 2000. Ces constats invitent à ne pas considérer la participation massive des élèves au préscolaire comme étant d'office un gage de réussite scolaire.

Dans les cantons romands, le taux de fréquentation de l'école enfantine est actuellement proche de 100%. Les enfants sont majoritairement scolarisés vers 4 ans, sauf dans le canton de Fribourg (organisation d'une seule année d'école enfantine) et dans certaines communes du canton de Berne. Le canton de Fribourg, qui n'offre qu'une année d'école enfantine, se distingue statistiquement positivement de certains cantons romands dans les trois domaines (lecture, mathématiques et sciences) évalués par l'enquête PISA 2000. Ainsi, ce ne sont évidemment pas seulement les premières années de la scolarité – mais également les degrés qui suivent – qui jouent un rôle important dans la réussite scolaire.

L'introduction d'une scolarité obligatoire plus précoce ou d'un cycle élémentaire n'aura que peu d'effets sur la qualité de la formation du jeune enfant, et de la formation en général, si cette décision se limite à une mesure essentiellement structurelle. Pour avoir des effets, cette décision doit préciser non seulement des objectifs généraux, tels que l'égalité des chances ou le respect du rythme d'apprentissage de l'élève, mais s'accompagner d'un cadre structuré, concernant notamment la définition des missions et des objectifs de l'école enfantine, le type de collaboration avec les parents ou l'introduction de mesures d'aide différenciées.

² Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, France, Finlande, Grèce, Luxembourg, Portugal et Suède.

L'introduction de l'école obligatoire à 4 ans est une mesure structurelle qui ne saurait être, à elle seule, la garantie de l'augmentation des performances scolaires. Des réflexions approfondies et des travaux importants sont nécessaires pour accompagner cette mesure (missions, objectifs, types d'enseignement, moyens, etc.).

Crainces concernant une obligation scolaire plus précoce

Les ateliers mis sur pied par la société pédagogique romande (SPR) lors de la journée Ecole enfantine en 1998 ont abordé la question de l'obligation scolaire plus précoce. Les enseignantes n'ont pas réussi à s'accorder sur la nécessité ou non de cette obligation. Elles relèvent que cette dernière peut être dangereuse car pouvant d'une part contraindre inutilement les familles et, d'autre part, scolariser les petits degrés en leur imposant à terme des programmes, des apprentissages précoces et des «savoirs purs». Mais, pour certaines enseignantes, l'obligation scolaire a aussi des avantages, car elle peut rendre crédible le discours sur l'utilité de l'école enfantine et des apprentissages premiers, assurer ou renforcer l'égalité des chances, stabiliser le statut des enseignantes face au monde politique et économique, donner droit à une formation initiale de niveau supérieur en qualité et permettre de «majorer pas clair» le service public.

Du côté des familles, l'Association des parents d'élèves du canton de Vaud est favorable à une introduction plus précoce de la scolarité obligatoire. Elle partage le point de vue du SER en y ajoutant des demandes spécifiques, telles que le renforcement des réflexions en matière de politique familiale et l'aménagement d'horaires scolaires, tenant compte des besoins des parents (voir annexe 1).

L'état de situation dans les cantons romands figurant en annexe 2 (concernant notamment les horaires très restreints des élèves de première année enfantine, le manque de réflexion sur les missions du préscolaire, le relatif vide en matière d'objectifs ou l'utilisation par les parents des dérogations d'âge d'entrée à l'école pour retarder celle-ci d'une année) invite à ne pas trop précipiter l'introduction de l'obligation scolaire à 4 ans. L'analyse de l'OFS, indiquant que la baisse des effectifs prévue entre 2003 et 2014 ne concernerait pas ou très peu le préscolaire si la durée de l'école enfantine devait être rendue obligatoire à 4 ans, est un élément à prendre en compte également.

Une obligation scolaire plus précoce en Suisse romande ne devrait pas se faire dans la précipitation. Cette mesure ne suscitera vraisemblablement pas de fortes oppositions auprès des enseignantes ou des parents, mais certaines craintes (apprentissage trop précoces, programme primarisé) demandent à être prises en compte, et d'autres aspects (statut de l'enseignante, mesures d'aide aux enfants en difficulté, formation des professionnel(le)s, aménagement des horaires, débats sur la politique familiale) sont conjointement à améliorer à court et à moyen terme.

Contexte politique en Suisse romande

Le contexte politique dans les cantons romands, figurant en annexe 2, n'indique pas de discussion dans les parlements sur une école obligatoire à 4 ou 5 ans, ni sur un

cycle élémentaire. Le canton du Jura s'intéresse au modèle tessinois de la Scuola dell'Infanzia. Ce modèle traduit une mentalité latine qui considère que l'enfant est l'affaire de la société toute entière qui est prête à y consacrer des moyens importants. Ce modèle est centré sur les besoins des enfants et non sur ceux des parents. Dans ce canton, le préscolaire n'engage pas une formation scolaire avant l'heure, mais vise à former la personnalité de l'enfant, à le socialiser et à lui apprendre l'autonomie. Dans le canton de Vaud, l'accueil des enfants de 4 ans, l'harmonisation des horaires de l'école enfantine avec ceux de l'école primaire et la création d'une Fondation de la petite enfance sont les principaux thèmes abordés par les débats parlementaires. Valais, Neuchâtel et Jura ont récemment légiféré en matière d'accueil de la petite enfance. Dans ces trois cantons, les communes ont l'obligation de créer des places d'accueil en fonction des besoins recensés, les coûts se répartissant entre l'Etat et les communes.

Au niveau de la CIIP, des réflexions sur le préscolaire sont menées (début de la scolarité à 4 ans et création de cycles pédagogiques pluriannuels) dans le cadre de la création d'un espace romand de la formation.

Les préoccupations politiques des parlements des cantons romands concernant la formation du jeune enfant se portent actuellement sur des sujets importants tels que l'harmonisation des horaires scolaires, l'accueil de la petite enfance ou l'applicabilité du modèle tessinois d'école enfantine. Elles vont dans le sens d'une réflexion sur l'offre du préscolaire et d'une meilleure prise en compte des besoins des familles et rejoignent les réflexions qui devront être entreprises dans le cadre de l'introduction d'une scolarisation plus précoce ou d'un cycle élémentaire. Toutefois, le sentiment qui prévaut, tant au niveau national, cantonal que communal, est que la petite enfance reste bien en deçà de l'intérêt politique qu'elle devrait susciter.

CYCLE ELEMENTAIRE -2 +2

Cycle élémentaire pluriannuel

La proposition de créer un cycle élémentaire de 3 ou 4 ans, regroupant des enfants de 4 à 7 ans ou de 4 à 8 ans, vient de la CDIP et date de plusieurs années. Introduire le cycle élémentaire a pour objectif de rendre plus flexible l'entrée à l'école et de mieux intégrer, dès le départ, les enfants présentant des besoins particuliers (dyslexie, handicaps physiques, enfants surdoués, enfants allophones, etc.). Il établit une nouvelle conception de la formation, laquelle ne serait plus fondée sur l'âge de l'enfant mais sur les conditions individuelles d'apprentissage. La mise en application d'un tel cycle représente un changement radical du système scolaire, ce qui entraîne des coûts élevés ainsi que des modifications fondamentales au niveau des structures, des contenus et des modalités d'enseignement.

En Suisse romande, le cycle élémentaire est peu expérimenté. Dans le canton de Genève, ce cycle est une mesure structurelle et n'a que peu d'influence sur l'organisation des enseignements enfantin et primaire. Seules quelques classes des cantons de Berne, de Neuchâtel et de Fribourg sont concernées et le seront encore dans les années qui viennent. La situation du canton du Tessin est particulière

(scolarisation des enfants dès l'âge de 3 ans). Les difficultés rencontrées ces dernières années à Genève et dans le canton de Vaud concernant la mise sur pied de cycles pluriannuels n'engagent probablement pas ces cantons à envisager dans l'immédiat la généralisation de cycles de 3 ou 4 ans. L'introduction des cycles pluriannuels pose notamment la question de la gestion de la différenciation en classe. De nombreuses études relèvent les difficultés que rencontrent les enseignants à différencier leur enseignement dans une classe dite homogène (monoâge), classe homogène en apparence seulement, mais en réalité hétérogène en âge (les élèves peuvent avoir jusqu'à 16 mois de différence) et en niveaux de connaissance. Le sentiment actuel est que les classes multiâges (regroupant des élèves de 2, 3 ou 4 degrés) augmenteraient encore les difficultés.

Le cycle élémentaire pluriannuel de 3 ou 4 ans est un concept extrêmement riche et intéressant. Une généralisation de celui-ci ne saurait toutefois se passer de travaux préalables importants (concernant notamment la gestion des apprentissages au cours du cycle, les mesures permettant l'intégration de tous les élèves ou la différenciation interne à la classe) et d'une phase d'expérimentation. Certains cantons romands – certains «échaudés» par l'application problématique voire conflictuelle de certaines réformes – ne sont probablement pas prêts à mettre en application des cycles pédagogiques de 3 ou 4 ans. Le risque est grand, par ailleurs, de parvenir à fin contraire (favoriser les élèves aisés et défavoriser les élèves en difficulté), faute de préparation des professionnels et de moyens adéquats, et de creuser ainsi encore davantage (encore quelques-uns...) les écarts entre les élèves.

L'introduction en Suisse romande du cycle élémentaire de 3 ou 4 ans est actuellement prématurée. Les travaux permettant d'établir des ponts entre l'enseignement infantin et primaire (formations communes, projets d'école, décloisonnement, etc.) sont néanmoins à favoriser.

Travaux préparatoires à l'introduction de cycles pluriannuels

Malgré les difficultés de certains cantons à développer l'introduction de cycles pluriannuels, les enseignantes, réunies lors de la journée Ecole enfantine, organisée par la société pédagogique romande (1998), disent souhaiter une organisation de l'école en cycles, prenant en compte le développement de l'enfant. Pour elles, les cycles assurent une véritable continuité des apprentissages et permettent d'effectuer des transitions en douceur. Le cycle pluriannuel de deux, trois ou quatre ans n'est pas unanimement rejeté et fait son chemin lorsqu'il est mis en application dans certains cantons.

Des travaux qui vont dans le sens d'une introduction de cycles pluriannuels de classes homogènes ou hétérogènes (travail en cycles, amélioration de la transition entre l'école enfantine et l'école primaire, organisation d'activités différenciées, harmonisation des horaires) sont en cours dans certains cantons.

Plusieurs cantons suisses alémaniques expérimentent des cycles élémentaires de 3 ou 4 ans. La Suisse romande, pour l'instant moins intéressée par le projet, aura vraisemblablement à se prononcer sur son introduction dans les années à venir. La participation aux débats nationaux nécessitera des arguments qui n'auront de

pertinence que s'ils se basent sur des expérimentations et des évaluations de projets romands de qualité.

Classes homogènes ou hétérogènes

Dans deux cantons romands (Valais et Fribourg), les classes enfantines sont homogènes, alors que, dans l'ensemble des autres cantons, les classes sont soit essentiellement hétérogènes (Vaud, Jura, Tessin), soit hétérogènes ou homogènes (Berne, Genève, Neuchâtel).

Malgré l'enthousiasme qui accompagne la création de classes multiâges depuis quelques années, les avantages pédagogiques supposés pour les élèves sont mal connus.

Il conviendrait de déterminer, sur la base de recherches existantes, les avantages et les inconvénients, pour l'enfant et pour l'enseignant, de l'organisation de classes homogènes ou hétérogènes et ceci avant toute introduction généralisée de nouvelles modalités de regroupement d'élèves.

Date limite et assouplissement du début de la scolarité obligatoire

Dans sept pays (Belgique, Danemark, Grèce, Espagne, France, Finlande et Suède), l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire durant l'année civile pour entrer à l'école. Dans ces pays, l'entrée dans l'enseignement obligatoire correspond au début de l'année scolaire. Dans quatre pays (Allemagne, Luxembourg, Autriche et Portugal), l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité avant une date précise (date fixée généralement au mois d'août ou au mois de septembre). L'entrée dans l'enseignement obligatoire correspond aussi au début de l'année scolaire. Aucun des pays observés n'accepte une entrée à l'école obligatoire dans le cours de l'année scolaire.

Le plan d'action de la CDIP indique que la réalisation des objectifs d'amélioration des compétences linguistiques et d'encouragement des apprentissages des élèves les plus faibles passe par un début de scolarisation organisée le plus doucement possible. Par ailleurs, un groupe de référence (CDIP, 1997) relève qu'il n'est pas possible de fixer une date d'entrée à l'école qui convienne à tous les élèves, ceux-ci présentant à chaque palier d'âge des aptitudes scolaires différentes. L'âge d'entrée devrait être plus flexible et plus adapté à l'enfant. La notion de maturité scolaire a été remplacée par celle d'aptitude à la scolarisation. Ce n'est plus ainsi le seul développement de l'enfant qui est en cause, mais également les conditions d'environnement et d'apprentissage. Les possibilités offertes à l'enfant de faire ses propres expériences, dans son environnement social tout comme à l'école, deviennent prépondérantes.

Dans les cantons romands, le jour déterminant pour la date limite d'entrée à l'école infantile s'étend du 30 avril au 30 septembre. Des possibilités de dérogation existent dans tous les cantons. Dans le canton de Vaud, 20% des parents qui ont un enfant né entre le 1^{er} mai et le 31 août utilisent la dérogation proposée pour avancer l'entrée à l'école de leur enfant d'une année, alors que 27% l'utilisent pour retarder

cette entrée. Si les dérogations étaient maintenues comme actuellement et que l'offre scolaire s'étendait sur deux ans dans tous les cantons romands, les élèves les plus jeunes entrant en 1^{re} année d'école enfantine auraient 3 ans et 10 mois, alors que les élèves les plus âgés auraient 5 ans et 4 mois.

L'assouplissement du début de la scolarité proposé par le cycle élémentaire (entrée possible tous les 6 mois) est une proposition qui n'est pas appliquée dans les cantons romands, ni dans les pays européens observés. La faisabilité pratique de cette intention devrait faire l'objet d'une étude permettant notamment d'anticiper ses effets sur l'objectif d'égalité des chances et sur la suite du parcours scolaire.

CONDITIONS CADRE INSTITUTIONNELLES

Approche systémique de la formation des enfants de 0 à 8 ans

Selon l'OCDE (2001a), l'idée d'une approche systémique et intégrée des services de prise en charge des enfants de 0 à 8 ans gagne du terrain en Europe et aux Etats-Unis. Les notions d'accueil des enfants et de formation scolaire sont étroitement liées. Un travail d'équipe entre professionnels de la petite enfance, notamment au niveau de l'organisation des horaires et des transports, ainsi qu'au niveau des programmes et des activités proposées aux enfants, est fortement valorisé.

Les relations et les travaux entre les services administratifs chargés de l'accueil de la petite enfance et de la formation scolaire des enfants de 0 à 8 ans sont actuellement peu fréquents en Suisse. Sur le terrain, des réflexions communes et un travail en équipe devraient être entrepris concernant l'organisation des horaires, les transports, les projets de formation ou les activités proposées aux enfants.

«L'éclatement» entre les Services publics s'occupant de l'accueil institutionnel ou de la prise en charge scolaire du jeune enfant cloisonne les actions des professionnels. Une mise en commun des réflexions et des forces devrait permettre d'aborder de manière plus efficace des problèmes complexes tels que l'organisation de la journée de l'écolier ou la planification des apprentissages hors et dans l'école.

Offre scolaire théorique et réelle au préprimaire

L'offre théorique d'enseignement préprimaire (ce que les institutions mettent sur pied et offrent à la population) pour les enfants de 3 à 6 ans s'étend de 2 ans (Grèce) à 4 ans (Danemark, France, Finlande, Suède). La durée moyenne de fréquentation effective est généralement plus faible que la durée théorique de fréquentation³. Par exemple, en Autriche, la durée théorique en années est de 3,0, alors que la durée moyenne de fréquentation est de 2,4; au Portugal, la durée théorique en années est de 3,0, alors que la durée moyenne de fréquentation est de 2,2 et en Finlande, la durée théorique en années est de 4,0, alors que la durée moyenne de fréquentation est de 2,0. L'offre théorique et la fréquentation moyenne sont très proches dans quatre pays (Allemagne, Belgique, Espagne et Luxembourg).

³ Base Eurydice, année scolaire 1999/2000.

Dans les cantons romands, l'offre scolaire est de deux ans, sauf dans le canton de Fribourg et partiellement dans le canton de Berne; l'offre est très proche de la durée de fréquentation réelle des élèves. Le Tessin fait exception puisqu'environ 80% des enfants suivent 3 années préscolaires et environ 95% suivent 2 années préscolaires.

L'importance actuelle accordée au préscolaire, mais aussi les projets national (HarmoS) et régional (Convention scolaire romande) d'harmonisation, rendent nécessaire une offre systématique de deux années d'école enfantine dans tous les cantons. Une introduction de la scolarité obligatoire à 4 ans ou d'un cycle élémentaire aura une incidence sur l'offre préscolaire des cantons de Fribourg et de Berne.

Harmonisation des horaires du préscolaire

La question de l'harmonisation des horaires entre l'école enfantine et le primaire est un sujet qui préoccupe le canton de Vaud depuis plusieurs années. Cette question relève de la prise en compte des besoins des familles en matière d'organisation du temps. Une étude a montré que les parents, comme les enseignantes, étaient favorables aux aménagements d'horaire proposés dans trois établissements lausannois (Gilliéron, 2002). Par contre, l'horaire continu (avec prise en charge des élèves avant et après l'école et pendant la pause de midi) est peu débattu dans les cantons romands. Seul le Tessin pratique cet horaire de manière systématique à l'école enfantine. Quelques expériences ont lieu à Genève et en Valais. Le sujet est à l'étude dans le canton de Neuchâtel. Les enquêtes effectuées dans certains cantons indiquent que la demande d'horaire continu reste actuellement peu importante, mais en progression.

Le temps passé à l'école par les élèves de l'école enfantine est très variable d'un canton à l'autre. Selon les cantons, sur l'ensemble d'une année scolaire, il peut passer du simple au double pour les enfants suivant la 2^e année préscolaire.

Les réflexions sur l'harmonisation des horaires de l'école enfantine et de l'école primaire se font actuellement dans certains cantons. Elles donnent parfois lieu à des projets souples, tenant compte des demandes et du contexte local. L'horaire continu dans les premières années de la scolarité ne semble actuellement pas fortement souhaité en Suisse romande. Des modifications importantes dans les horaires scolaires devraient tenir compte en premier lieu de l'équilibre des enfants et répondre ensuite à des demandes exprimées par les familles.

Taux d'encadrement des élèves

Le nombre maximal d'enfants de 4 ans pour un adulte est très divers d'un pays observé à l'autre. Il est de 7 enfants en Finlande, de 15 enfants en Allemagne, de 25 en Autriche, en Espagne et au Portugal, de 26 au Luxembourg et de 30 en Grèce⁴. Les données manquent pour les autres pays.

⁴ Base Eurydice, année scolaire 2000/2001.

Dans les cantons romands, les effectifs des classes enfantines sont très variables. Dans les classes hétérogènes, l'horaire allégé des élèves les plus jeunes permet un fonctionnement par demi classe (soit autour de 10-12 élèves, parfois moins). L'effectif maximum, lorsque tous les élèves sont présents, est de 25 élèves.

La question du taux d'encadrement des élèves devrait être abordée en lien avec les missions et les objectifs fixés par l'institution. S'il y a une réelle volonté de faire des premières années de la scolarité le lieu de renforcement des premiers apprentissages en vue d'une amélioration de l'égalité des chances, un nombre d'élèves restreint par classe est essentiel.

Age d'entrée au primaire

Une fréquentation massive des établissements primaires se situe à l'âge de 6 ans dans six pays sur onze (Belgique, Espagne, France, Grèce, Espagne et Portugal). Une fréquentation massive des établissements primaires se situe à l'âge de 7 ans dans les 5 autres pays (Allemagne, Autriche, Danemark, Finlande et Suède).

L'âge d'entrée à l'école primaire vers 6 ans en Suisse se situe dans la norme inférieure par rapport aux pays observés. Dans le contexte actuel, il ne semble dès lors pas pertinent de l'abaisser davantage.

TRANSITION ENTRE L'ECOLE ENFANTINE ET L'ECOLE PRIMAIRE

Transition entre le préscolaire et le primaire

Des études sur la transition montrent que les premiers degrés de l'école primaire se sont rapprochés du fonctionnement du préscolaire. Un rapport de la CDIP (1997) indique que, malgré ce rapprochement, les enseignantes continuent à constituer des groupes professionnels distincts. Les écarts entre les deux niveaux d'enseignement rendent souvent difficile pour l'enfant le passage de l'un à l'autre. Le syndicat romand des enseignants relève que la question de la transition entre l'école enfantine et le primaire est une forte préoccupation pour les enseignantes.

Dans les cantons romands, quelques initiatives ont lieu pour favoriser la transition entre l'école enfantine et le primaire. Cette transition semble surtout abordée par des injonctions faites dans la loi scolaire, les plans d'études ou par l'intégration des classes du préscolaire dans les écoles primaires. Le canton du Tessin met en œuvre des journées d'harmonisation et d'activités finalisées. Ainsi, malgré les difficultés que pose la transition entre l'école enfantine et le primaire, les cantons romands semblent actuellement peu engagés dans des projets sur ce thème. Dans le cadre d'un abaissement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire, des observations et des enquêtes devraient avoir lieu sur l'évolution des pratiques enseignantes de l'école enfantine et des degrés primaires au cours de ces dix dernières années.

La question de la transition entre l'école enfantine et le primaire est une question majeure; les injonctions écrites contenues dans les lois, les règlements ou les plans d'études ne peuvent suffire, à elles seules, à rapprocher les deux niveaux d'enseignement. Un important travail est à faire dans les écoles au travers

notamment de projets d'établissement ou de projets pédagogiques réunissant quelques classes.

La transition entre l'école enfantine et l'école primaire est souvent décrite comme un passage difficile pour les élèves. Les problèmes qu'ils rencontrent sont toutefois peu documentés. Les initiatives individuelles des enseignants ou collectives dans le cadre des établissements, visant à améliorer le passage entre l'école enfantine et l'école primaire, sont à renforcer et à valoriser.

Dépistage des difficultés

Des recherches dans le domaine de la psychologie du développement ont montré les difficultés à déterminer l'aptitude à la scolarisation d'un enfant, lors de la décision d'admission à l'école primaire. Un diagnostic, centré essentiellement sur l'individu, constituerait, pour certains auteurs, un «raccourci indéfendable», car il doit également tenir compte de l'environnement social de l'enfant et de l'offre scolaire.

Le passage automatique entre les niveaux préscolaire et primaire qui prévaut actuellement dans les cantons romands doit être maintenu. Il s'agit ainsi d'éviter tout test diagnostique d'aptitude à l'entrée à l'école primaire. Pour la grande majorité des élèves, les enseignantes et les spécialistes qui entourent l'enfant ont les compétences professionnelles nécessaires pour décider du passage de l'enfant. En cas de doute, les enseignantes, les spécialistes impliqués et les parents sont à même de prendre une décision.

Mesures d'aide intégrées ou non à la classe

Selon l'OCDE (2001a), des pays ont choisi de différencier leurs programmes en fonction de certains groupes particuliers d'élèves, alors que d'autres ont donné la priorité au droit de tous les enfants à recevoir une éducation de haute qualité, dès leur plus jeune âge, indépendamment de leur statut socioéconomique ou de leur origine ethnique. Les conceptions sociales concernant les enfants, la famille et les buts de la formation se reflètent dans la manière dont les systèmes de prise en charge et d'éducation de la petite enfance sont envisagés et structurés. Elles peuvent pousser un pays à investir des systèmes intégrés pour la petite enfance ou à accepter des arrangements fragmentaires.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que la Suisse parvient mal à compenser l'effet de l'origine sociale sur les performances des élèves et que la dispersion des résultats est très importante. Ces résultats invitent la Suisse à reconsidérer certains choix structurels et pédagogiques de son système de formation. L'enquête PISA 2003 relève aussi que les élèves ayant fréquenté plus d'un an l'enseignement préscolaire font preuve de performances plus élevées en mathématiques, mais que ce sont les enfants vivant dans les familles aisées qui profitent davantage de cet enseignement.

Dans les cantons romands, les mesures d'aide au préscolaire existent, mais semblent moins fréquentes qu'au primaire. Elles consistent en heures d'appui intégré ou non à la classe, en horaires allégés ou en projets d'établissement. Un canton (le Valais)

signale le danger que représente une augmentation de l'offre d'aide ayant pour effet une augmentation des signalements d'élèves en difficulté. Dans ce canton, les élèves allophones et handicapés sont généralement intégrés dans la classe et bénéficient d'aide interne ou externe.

La formation du jeune enfant devrait favoriser l'intégration et être conçue comme un droit de tous à une éducation de haute qualité. Cette conception entraîne des mesures de soutien intégrées à l'enseignement ordinaire, évitant toute discrimination. L'objectif d'égalité des chances dans le cadre d'une scolarité plus précoce ou d'un cycle élémentaire implique un important renforcement des mesures d'aide à l'école enfantine.

Droits et devoirs des parents

Les droits et les devoirs des parents sont décrits dans les textes officiels de chaque canton de manière variée. La collaboration entre l'école et la famille est évoquée dans tous les cantons. Certains d'entre eux limitent cette collaboration à l'éducation des enfants, alors que d'autres l'étendent à l'éducation et à l'instruction. Les textes officiels restent obscurs sur le contenu de cette collaboration et invitent peu les familles à participer à la vie des établissements, comme le propose le canton du Tessin.

Les droits et les devoirs des parents gagneraient à être clarifiés dans les textes officiels. En particulier, le type de collaboration souhaité entre l'école et les familles devrait être précisé. Les projets d'établissement ou les conseils d'établissement sont des exemples concrets de mise en pratique de cette collaboration et sont à favoriser.

DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Formation des enseignants

Pour l'OCDE (2001b), l'un des principaux moyens de veiller à la qualité des prestations est d'assurer une formation intensive des enseignants.

Le syndicat romand des enseignants (SER) relève fréquemment que la question de la formation des maîtresses enfantines, et des enseignants en général, est une préoccupation forte. Les maîtresses enfantines souhaitent que soit organisée une qualification équivalente à tous les degrés de la scolarité, même si les parcours de formation sont différents au sein d'une même institution. Le syndicat romand s'est, par ailleurs, positionné en faveur d'une formation des enseignantes de niveau universitaire.

Dans les cantons romands, les quatre HEP ainsi que la FAPSE de Genève forment les enseignantes pour les degrés préscolaire et primaire (-2 à +6), avec une spécialisation en cours de formation. Au Tessin, la Haute école pédagogique forme les enseignantes pour l'école enfantine (le préscolaire dure 3 ans) ou les degrés primaires (1P à 5P).

L'exigence de la maturité gymnasiale et professionnelle ou du diplôme comme condition d'entrée à la formation se généralise, y compris pour les enseignantes du préscolaire. La durée de formation s'étend généralement sur 3 ans et ne se limite plus aux années préscolaires. Une validation des acquis de l'expérience dans des domaines proches du domaine de l'éducation semble peu envisagée pour l'instant.

Les exigences actuelles concernant l'école enfantine réclament une formation initiale et continue des enseignantes à la fois intensive et de qualité, notamment en ce qui concerne le dépistage des difficultés d'apprentissage, la différenciation pédagogique, le travail en équipe et la relation avec les familles. Au niveau romand, la question d'une formation adaptée aux objectifs du cycle élémentaire (regroupant dans une même classe des enfants de 4 à 8 ans) devrait faire l'objet d'une discussion commune des institutions de formation.

Diagnostic à l'aptitude à suivre l'école primaire

La demande de dépistage précoce des difficultés à l'école enfantine est une demande récurrente depuis de nombreuses années. En observant ce qui a été fait en pédagogie spécialisée, la CDIP (1997) constate l'importance d'un diagnostic précoce et de mesures individuelles appliquées à temps. La scolarisation se conçoit dès lors comme permettant de déceler l'aide et les mesures d'encouragement que l'équipe pédagogique peut apporter, pour mieux adapter l'enseignement aux possibilités de l'enfant. Le diagnostic et l'intervention, si on les veut pertinents et fructueux, impliquent dès lors des connaissances spécialisées et des expériences communes qui doivent être transmises pendant la formation initiale et continue.

Les cantons romands semblent peu pratiquer cette évaluation. Seul le canton de Neuchâtel annonce une évaluation diagnostique pour dépister les troubles de l'apprentissage.

Le développement des compétences des enseignantes en matière de dépistage des difficultés et d'évaluation diagnostique, le renforcement du soutien du travail des enseignantes en classe par des spécialistes ainsi que la généralisation du travail en équipe dans le cadre de centres de ressources pluridisciplinaires, à disposition des parents et des enseignantes, sont des mesures indispensables en vue d'améliorer le rôle de dépistage précoce de l'école enfantine.

RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT

Apprentissage de la lecture

Les recommandations du groupe de travail de la CDIP (2003), chargé du monitoring de l'éducation en Suisse, indiquent que la compétence en lecture dépend fortement d'une familiarisation précoce des enfants avec celle-ci. L'école enfantine doit préparer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'aide de jeux et veiller particulièrement au développement des compétences en lecture des élèves allophones.

La question des formes d'enseignement les plus propices aux jeunes enfants reste largement posée. De nombreuses recherches existent dont les résultats ne sont pas toujours convergents. Un travail de coordination et de synthèse capable de déterminer les principales avancées théoriques en matière de psychologie du développement de l'enfant, d'organisation du travail et de didactique de l'apprentissage de la langue devrait être renforcé. Il s'agit aussi de prendre en compte et d'exploiter les expériences faites en Suisse et dans d'autres pays.

Une obligation scolaire plus précoce ou un cycle élémentaire implique des choix théoriques et didactiques argumentés, notamment en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Un important travail d'analyse des expérimentations et des travaux de recherche récents constituerait une première base aux réflexions et aux décisions à prendre.

Création d'un pôle de compétence

Aux niveaux international et national, de nombreuses recherches ou études ont été faites autour de l'accueil et de la formation des jeunes enfants. Il est toutefois nécessaire aujourd'hui de les mettre à jour ou de les enrichir. Les études longitudinales qui contribuent notamment à éclairer les relations entre les expériences des jeunes enfants, faites chez eux ou à l'extérieur, et leurs liens avec les résultats ultérieurs dans le cadre scolaire, et tout au long de la vie, ainsi que des recherches en psychologie du développement de l'enfant en situation scolaire et en pédagogie (notamment sur le fonctionnement particulier de la classe) doivent être intensifiées.

La méconnaissance et l'éclatement des différents travaux réalisés au niveau suisse ou au niveau régional sur les premiers apprentissages scolaires invitent à la création d'un pôle de coordination et de compétence en matière d'encadrement et de formation du jeune enfant. Ce pôle de compétence national ou régional pourrait être chargé de solliciter de nouvelles études, de synthétiser les informations existantes, de coordonner les travaux en cours dans les cantons et de veiller à la circulation des informations. Il constituerait une aide aux décisions futures à prendre en matière de formation du jeune enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchet, A. (2004). Contribution au bilan final de la mise en œuvre d'EVM. Lausanne : URSP.
- CDIP (1993). Age d'entrée à l'école. Dossier 25. Berne (www.cdip.ch).
- CDIP (1994). Ecole enfantine. Dossier 29. Berne.
- CDIP (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Dossier 48B. Berne.
- CDIP (1999). La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire. Dossier 57B. Berne.
- CDIP (2000). Premières recommandations concernant l'éducation/formation des enfants de 4 à 8 ans. Berne (Cf. Recommandation de la CDIP depuis 1995 sous www.cdip.ch).
- CDIP (2003). Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action, décision de l'Assemblée plénière du 12 juin.
- CDIP (2004). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans : le point sur l'évolution actuelle. Premier rapport (juin). Groupe de coordination de la CDIP «Début de la scolarité».
- CIIP (1992). Suisse romande. Objectifs et activités préscolaires. Neuchâtel.
- CIIP (1993). Une école enfantine : pourquoi ? Neuchâtel.
- CIIP (2002). Séance du 13.06. Développement du cycle élémentaire. Réponse à la consultation de la CDIP/CH.
- CIIP (2003a). Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique. Neuchâtel.
- CIIP (2003b). Plan d'études cadre romand (PECARO).
- CIIP (2004). bulletin de mars, article de S. Forster intitulé Les visionnaires du début du XX^e siècle, p. 2-3 (www.ciip.ch).
- CIIP (2005a). Déclaration politique du 15.04. Vers un «Espace romand de la formation» avec PECARO comme outil central de coordination.
- CIIP (2005b). Informations sur le positionnement des cantons membres de la CIIP par rapport à la question du cycle élémentaire –2 +2.
- CIRCE I (1972). Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande. Neuchâtel (www.irdp.ch).
- COE (Conseil de l'Europe). Voir le site www.coe.int.
- Conseil d'Etat-GE. Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la motion 1308-A.
- Déclaration commune des ministres européens de l'éducation – 19 juin 1999 – Bologne.
- Décret (projet) du Conseil d'Etat au Gand Conseil du 8 juillet 2003. Message N° 76.
- DIPAC-NE. Bulletin N° 59 – Novembre 2002 (www.geneve.ch/chancellerie).
- DIP-GE. 13 priorités pour l'instruction publique. 20 janvier 2005 (www.geneve.ch/dip).
- Eurybase (2001). Contribution suisse à la base de données «Eurybase» – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe. Berne (www.eurydice.org/eurybase).
- EURYDICE (2002). Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002, Chapitre C, Education préprimaire. Commission européenne (www.eurydice.org).
- Forster, S. (2002 numéro spécial). Petite histoire de l'école enfantine, L'Edicateur, 22-23 (www.le-ser/educateur).

- Gilliéron, P. (2002) Harmonisation des horaires du cycle initial (CIN) et des cycles primaires (CYP). Troisième volet de l'expertise : avis des partenaires concernés (parents, enseignantes). Lausanne : HEP.
- Gilliéron, P. (2004). Observation de l'organisation du travail au préscolaire, Lausanne : URSP (www0.dfj.vd.ch/ursp).
- Gilliéron Giroud, P., Sørensen Criblez, B., Wannack, E. (2006). Un début plus précoce de la scolarité obligatoire. Etat de situation et conséquences. Berne : CDIP.
- IDES (2002). Information Documentation Education Suisse. Données de base sur le système éducatif en Suisse et dans la principauté du Liechtenstein. Etat au 31.12.2002.
- Meyer, G., Spack, A., & Schenk, S. (2002) Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse. EESP (www.eesp.ch).
- Motion Doris Cohen-Dumani et consorts concernant les horaires préscolaires et scolaires et l'accueil des écoliers, Séance du Grand Conseil du 13 septembre 2000 (www.vd.ch).
- Motion Doris Cohen-Dumani et consorts pour la création d'une Fondation de l'accueil de la petite enfance, Séance du Grand Conseil du 15 mai 2001.
- OCDE (2001a). Petite enfance grands défis. Education et structures d'accueil.
- OCDE, (2001b). L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale (Tom Healy (resp)), David Istance (www.oecd.org).
- OCDE (2002). Analyse des politiques d'éducation (www.oecd.org).
- Pâtamodlé (2001). L'éducation des plus petits, 1815-1980. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie (www.unige.ch/fapse).
- PISA 2000. Synthèse et recommandations. Monitoring de l'éducation en Suisse. Edité par l'OFS et la CDIP (<http://www.oecd.org>).
- PISA, Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Premiers résultats de PISA 2003. OCDE (2004).
- Postulat du groupe socialiste au Parlement jurassien. Etude sur l'implantation du modèle tessinois d'éducation préscolaire («Scuola dell'Infanzia») dans le Jura, avril 2000.
- Rapport d'orientation pour le cycle initial du 7 juin 2005 rédigé par les membres de la Commission consultative du Cycle initial rattaché à la Direction pédagogique (DP) de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), Lausanne.
- Rapport de la Commission cycle initial (COMCIN), mai 2005 DGEO-DP.
- SER (2001). A propos de l'enseignement aux élèves de 4 à 8 ans dans un cycle élémentaire. Martigny (www.le-ser.ch)
- SPR (1998). Actes de la journée SPR Ecole enfantine. Quelle école enfantine à l'aube du 3^e millénaire ? A la fois reconnaissance de ses spécificités et de son intégration harmonieuse dans le cycle scolaire (www.le.ser.ch).
- SRED (2005). Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque «Constructivisme et éducation». Vol. I et II. Genève.
- UNESCO (2001). Bureau international d'éducation BIE, Conférence internationale de l'éducation 2001 Genève. Rapport national de la Suisse : Le développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XX^e siècle, Kübler, C. (www.unesco.org).
- UNESCO (2006). La formation commence dès la petite enfance. Séminaire de la Commission suisse pour l'UNESCO du 25 février 2006. Lucerne : Haute école spécialisée en travail social.

ANNEXE 1

REFLEXIONS SUR LE PRESCOLAIRE

AU NIVEAU INTERNATIONAL

Rapports de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

Depuis une dizaine d'années, l'OCDE oriente ses travaux vers un thème central : Investir dans les compétences pour tous. Ce thème englobe le préscolaire. Il semble désormais admis que l'instruction du jeune enfant est essentielle. Si le bien-être individuel est en ligne de mire, la croissance économique, la cohésion sociale, la réduction des inégalités, la prise en charge des enfants dits à risque ou la gestion de l'accroissement du taux d'activité des femmes font partie intégrante des réflexions. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants étant reconnus comme indispensables, les gouvernements ont aujourd'hui à décider et à organiser leur politique et leurs offres de service.

Dans le cadre de l'une de ses études, l'OCDE (2001 a) évoque huit stratégies-clés, basées sur une série d'examen nationaux, propres à améliorer l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Il s'agit de :

- privilégier une approche systémique et intégrée des services administratifs de prise en charge des enfants de 0 à 8 ans;
- renforcer le partenariat entre les institutions chargées de la petite enfance et de l'enseignement, de plus en plus étroitement lié;
- envisager une approche plus universelle de la prise en charge de la petite enfance (détermination de l'âge d'accueil, fixer des congés parentaux, etc.) afin de garantir l'équité et une place de qualité à un coût abordable pour tous les enfants qui en ont besoin;
- reconnaître l'importance du financement public, justifié par de sensibles retombées sociales;
- élaborer des cadres pédagogiques nationaux (ou régionaux) en consultation avec les partenaires et assurer une formation intensive de qualité des enseignants;
- favoriser l'émergence d'une identité forte de l'ensemble des professionnels s'occupant des enfants de 0 à 8 ans;
- accorder une importance plus grande à l'évaluation des programmes mis en place;
- mettre à jour et enrichir les recherches existantes autour de l'accueil et de la formation des jeunes enfants car les réflexions évoluent très rapidement.

Les politiques d'accueil et d'éducation des pays observés par l'OCDE diffèrent en fonction du degré d'importance qu'elles accordent à l'enfance en tant que période devant être appréciée en tant que telle ou comme période de préparation à l'avenir. Alors que des pays ont orienté leurs actions vers certains groupes (compensation des handicaps), d'autres ont fait du droit de tous les enfants à une éducation de haute qualité une priorité, et ceci dès leur plus jeune âge et indépendamment de leur statut socioéconomique ou de leur origine ethnique. Les diverses conceptions sociales des sociétés peuvent ainsi pousser les pays à investir dans des systèmes intégrés pour la petite enfance ou à accepter des arrangements fragmentaires. Il est reconnu désormais que les efforts, quels qu'ils soient, doivent porter sur l'enfant dans sa globalité.

Résultats de l'enquête internationale PISA 2003

Les résultats de l'enquête PISA 2003 (Programme for International Student Assessment) apportent un certain nombre de constats utiles en termes de politique éducative. Les auteurs du rapport relèvent que le montant des dépenses en éducation est positivement corrélé avec les scores obtenus par les élèves, mais ne suffit pas à lui seul à élever le niveau de performance. A ce titre, l'efficacité de l'exploitation des ressources investies est un facteur prépondérant. Les mesures à prendre doivent se concentrer sur les jeunes et les enfants, car l'impact des résultats scolaires, de l'envie d'apprendre et des attitudes face à l'apprentissage de certaines matières peut être déterminant.

Les auteurs du rapport invitent les systèmes éducatifs à élaborer des approches leur permettant d'agir sur les attitudes et les comportements d'apprentissage des élèves (prise en compte des perceptions et des émotions, développement d'approches efficaces d'apprentissage, sur le maintien de la motivation, sur le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi) et à donner à ces objectifs la même priorité qu'à leur mission première de développement cognitif.

Au niveau de l'enseignement préscolaire, les élèves ayant fréquenté cet enseignement pendant plus d'un an font preuve de performances plus élevées en mathématiques que ceux qui n'ont pas suivi de programme préscolaire. La différence de performance la plus élevée se trouve en Suisse, en Turquie, en France et en Belgique. Les auteurs du rapport relèvent encore que, dans la majorité des pays, les enfants vivant dans des familles plus aisées tendent à profiter davantage de l'enseignement préprimaire.

AU NIVEAU EUROPEEN

Au niveau européen, la Déclaration de Bologne affirme l'importance de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour favoriser le développement social et humain, pour développer et renforcer les valeurs de stabilité, de paix et de démocratie des sociétés. Les ministres européens appellent à l'Europe des Connaissances afin de donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire.

Le Conseil de l'Europe rappelle, quant à lui, l'importance de la cohésion sociale, facteur de stabilité à long terme des sociétés.

AU NIVEAU SUISSE

Suites de l'enquête PISA

Sur la base des résultats de l'enquête PISA 2000, des recommandations ont été élaborées par le groupe de pilotage PISA chargé du monitoring de l'éducation en Suisse (CDIP, 2003). L'un des champs d'action concerne spécifiquement le préscolaire, puisqu'il porte sur une introduction généralisée de l'école enfantine. Les auteurs du rapport estiment que la part la plus importante des dépenses futures doit être attribuée au préscolaire. Deux recommandations sont adressées à ce niveau d'enseignement. La première est en lien avec l'apprentissage de la lecture, et la seconde avec l'âge d'entrée à l'école enfantine. Les auteurs du rapport relèvent que la compétence en lecture dépend fortement d'une familiarisation précoce des enfants avec cette dernière. Pour donner à chacun les mêmes chances de réussite, l'école enfantine doit préparer l'apprentissage de la lecture mais aussi de l'écriture, à l'aide de jeux. Il faut, par ailleurs, soutenir de manière ciblée les élèves en difficulté, en veillant à ce qu'ils soient intégrés au reste de la classe, et apporter une attention particulière au développement des compétences en lecture des élèves allophones.

Les auteurs du rapport estiment par ailleurs que les enfants doivent commencer l'école enfantine au plus tard à cinq ans et qu'elle doit être rendue obligatoire pour tous, dans la perspective de donner des chances égales aux allophones et aux enfants issus de familles culturellement défavorisées. Le passage progressif d'une pédagogie basée sur le jeu à un apprentissage systématique en fonction du développement de l'enfant est recommandé. Il faut être en mesure, relèvent les auteurs, de détecter à temps les élèves nécessitant un suivi particulier.

Rapport national de la Suisse sur le développement de l'éducation et de la formation au cours de la dernière décennie du 20^e siècle

Le rapport établi par la Suisse pour l'OCDE sur le développement de l'éducation et de la formation au cours de la dernière décennie du 20^e siècle (UNESCO, 2001) relève que, dans le cadre général des réformes scolaires, le statut du préscolaire est peu clair et que seule l'obligation d'offrir au moins une année facultative est commune à toutes les législations cantonales.

Le rapport relève également que, dans le cadre des réflexions sur le nouveau Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), fixant la durée totale de la formation jusqu'à la fin du secondaire II à 12 ans au minimum et à 13 ans au maximum; l'idée de tirer un meilleur parti de l'éducation préscolaire tente de nombreux cantons. Certains d'entre eux souhaitent élaborer un projet cohérent sur le préscolaire pour «faire plus tôt ce qu'on n'a plus le temps de faire plus tard». Pour d'autres, il s'agit surtout de consolider les aptitudes de tous les enfants au départ de la scolarité, dans une perspective de formation tout au long de la vie. Pour l'auteure du rapport, la formation gymnasiale continue d'influencer les

décisions à prendre en amont; ce constat est une caractéristique de l'éducation en Suisse souvent évoquée.

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

Les travaux de la CDIP sur le préscolaire (CDIP 1993, 1994, 1997) relèvent les exigences toujours plus importantes posées à l'école enfantine. Les modifications intervenues au sein de notre société, telles que la diversification des structures familiales, les changements intervenus dans la répartition des tâches éducatives entre la famille et l'Etat ou l'augmentation de la diversité d'origine des élèves invitent à entreprendre des réflexions approfondies sur ce niveau d'enseignement. Une proposition de créer un cycle élémentaire de 4 ans (-2+2), faite par un groupe d'experts en 1997, va entraîner la mise sur pied de plusieurs projets expérimentaux, surtout dans la partie allemande du pays. Le cycle élémentaire devrait permettre de rendre plus flexible le passage à l'école et de mieux intégrer, dès le départ, les enfants présentant des besoins particuliers (handicaps physiques, difficultés psychoaffectives et retards, dyslexie, jeunes allophones, surdoués, etc.) par des solutions adéquates et souples. Il pourrait favoriser une harmonisation des systèmes scolaires à partir du bas. Une autre étude aborde la question du dépistage précoce des difficultés par les enseignantes préscolaires. Les auteurs relèvent qu'un diagnostic pertinent et fructueux implique des connaissances spéciales et des expériences qui doivent être transmises pendant la formation initiale et continue. De même, il est important de pouvoir collaborer avec des spécialistes (logopédistes, thérapeutes de la psychomotricité, etc.). Il existe au Tessin des équipes régionales avec des spécialistes (logopédistes, psychomotriciennes, maîtres de soutien) chargés de soutenir soit les élèves (soutien direct) soit les enseignantes (soutien indirect) confrontés au problème de l'inadaptation scolaire et sociale.

Dans le cadre des travaux de la CDIP, la question de l'aptitude à la scolarisation est abordée. Le concept d'aptitude à la scolarisation est une approche plus large que celui, plus ancien, de maturité scolaire. L'aptitude à la scolarisation dépend non seulement de l'élève (sous ses dimensions affectives, cognitives, sociales, psychiques et physiques), mais aussi de l'école (ses exigences, ses effectifs, son personnel enseignant, ses possibilités d'appui) et de l'environnement au sens large (cadre familial, espaces de prise en charge, études surveillées, activités de loisirs). La scolarisation (au préscolaire comme au primaire) ne se conçoit plus comme une sélection entre des enfants aptes ou non à l'école, mais elle doit permettre de déceler l'aide et les mesures d'encouragement que les enseignants peuvent apporter pour mieux adapter l'enseignement aux possibilités de l'enfant.

Les auteurs d'un rapport relèvent qu'une modification du Concordat scolaire de 1970 concernant l'âge d'entrée à l'école obligatoire est une démarche politique. Toute décision demanderait d'étudier d'autres questions telles que le climat d'apprentissage, les formes d'enseignement, le plan d'études, l'évaluation, le soutien pédagogique et la formation des enseignants.

Un rapport plus récent, rédigé en 2004 par la CDIP, établit un état de situation des expérimentations en cours sur le cycle élémentaire en Suisse. Les auteurs de l'étude

relèvent l'unité des objectifs poursuivis par les différentes expérimentations, à savoir l'intégration des classes d'accueil dans les classes dites ordinaires, la formation des groupes d'élèves multiâges, l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire, l'assouplissement du passage dans la classe immédiatement supérieure de l'école primaire et le renforcement de l'égalité de chances.

Les auteurs terminent par une série de questions-clés invitant à se pencher sur des thématiques telles que les pratiques de diagnostic, de différenciation et de mesures d'aide, la collaboration avec les partenaires extérieurs à l'école, les besoins de formation initiale et continue des enseignants, les modalités de développement des activités langagières avec de jeunes enfants, les questions d'intégration et des besoins particuliers, l'organisation des horaires et le passage entre le cycle élémentaire et le cycle suivant.

AU NIVEAU ROMAND ET TESSINOIS

Sources pédagogiques de l'école enfantine

En Suisse romande

C'est au début du 19^e siècle qu'apparaissent les premières institutions préscolaires (garderies, crèches et écoles des petits) pour des motifs d'aide sociale et de charité chrétienne. Au fil du temps, et notamment en calquant leurs horaires et leurs vacances sur les degrés primaires, les petites écoles ont peu à peu perdu leur fonction d'asile et de garde pour devenir le premier échelon de l'école obligatoire.

Différents courants humanistes et pédagogiques ont traversé les programmes de l'école enfantine. F. Froebel (1782-1852), disciple de J. H. Pestalozzi (1746-1827), développe la pédagogie fondée sur le jeu, véritable point de départ du savoir. Plus tard, les principes de l'américain J. Dewey (1859-1952), visant à encourager l'activité individuelle, l'autonomie et la créativité des enfants, influencent progressivement l'enseignement préscolaire. Il en résultera un nouveau concept méthodologique fondé sur les besoins individuels des enfants.

L'influence de M. Montessori (1870-1952), de E. Claparède (1873-1940) et de J. Piaget (1896-1980) inciteront à mettre l'accent sur l'importance d'un milieu stimulant et sur le développement de la personnalité de l'enfant. Claparède estime que l'école du futur devrait être un laboratoire plutôt qu'un auditoire. L'enfant est au centre des plans d'études et l'enseignant ne se borne plus à transmettre des connaissances, mais aide les enfants à les acquérir eux-mêmes, par leur travail et leurs recherches personnelles. L'école, dit-il, doit être faite pour l'enfant et non l'inverse.

A l'instar de la plupart des pays européens, l'implantation de l'école enfantine en Suisse a ainsi opéré un glissement, allant d'un souci d'hygiène et de prévention à l'égard des jeunes enfants de milieux économiquement démunis, vers une volonté de socialisation mais aussi de préparation à la vie scolaire pour tous.

L'école enfantine s'est longtemps démarquée de l'école obligatoire. Les efforts pour tenter de rapprocher le préscolaire et l'enseignement primaire datent du milieu des années huitante. Si l'enseignement dispensé dans les premières années de la scolarité tend à se rapprocher de l'école primaire, le rôle de cette dernière s'est élargi vers des missions éducatives. Il ne s'agit plus aujourd'hui d'une école primaire vouée uniquement à l'instruction des élèves, mais d'une école qui encourage des attitudes et des rapports sociaux rendant possible le travail intellectuel.

Au Tessin

L'école de l'enfance s'enracine dans un passé qui s'inspire d'Owen, de Froebel, de Montessori, d'Agazzi. Plus tard, les étapes du parcours qui caractérisent la fonction éducative de l'institution ont pris en considération la position centrale de l'enfant, avec ses besoins, ses dynamiques émotionnelles et affectives, son identité et l'identité de son groupe d'appartenance. Par la suite, au fil des cinq dernières décennies, la psychologie du développement et les études sur les processus de construction de la connaissance ont apporté une importante contribution à la configuration actuelle d'une école complexe et dynamique de l'enfant et pour l'enfant.

Ayant abandonné l'opposition historique entre les modèles d'enseignement préscolaire, l'un centré sur les fonctions ludiques et affectives, l'autre sur l'aspect cognitif, on est arrivé aujourd'hui à une synergie entre les différentes composantes qui peuvent stimuler l'enfant à s'approprier son environnement et à donner une signification aux événements du monde. Par conséquent, dans une vision interactive du développement, l'école enfantine doit promouvoir la formation d'une personnalité riche et harmonieuse pour l'enfant, en stimulant chez lui la curiosité envers la réalité qui l'entoure, la motivation à apprendre, la confiance en ses compétences, la capacité à construire – dans un mode collaboratif – de nouvelles compétences et connaissances, et le respect des normes sociales.

Travaux de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP+ Ti)

En 1972, le programme romand CIRCE I insiste sur l'utilité de l'école enfantine et définit l'un des objectifs essentiels du préscolaire : ... égaliser le plus tôt possible (...) les chances de chacun en atténuant les inégalités, en complétant l'action de la famille et du milieu.

Les objectifs du préscolaire définis par la CIIP au niveau romand en 1972 puis en 1992, ainsi que les nouvelles lignes directrices du Tessin en 2000, sont centrés sur l'enfant et insistent sur la création de conditions d'apprentissage permettant à tous les enfants de construire leurs connaissances, de structurer leur pensée à travers des situations d'apprentissage variées. Le jeu y tient une place centrale. Les champs de travail qui y sont détaillés (socialisation, langagier, artistique, exploration de l'environnement, mathématiques, corporel) sont d'égale importance. La nécessité de créer des activités «interdisciplinaires» est relevée. Cette approche est même affirmée comme étant un principe organisateur de l'enseignement préscolaire. Un accent particulier est mis sur la socialisation de l'enfant, lui permettant de trouver sa

place dans un groupe, de s'y intégrer, de coopérer et de participer toujours plus activement à la vie en société. Mais, relèvent les auteurs, dans la double mission sociale et éducative de l'école, aucune des deux ne peut être isolée ou prendre le pas sur l'autre. Le document relève encore que le rôle de l'école enfantine est essentiel pour assurer de bonnes bases à l'ensemble de la scolarité.

Déclaration sur les Finalités de l'école publique et le projet de Plan d'études cadre romand (PECARO)

La Déclaration sur les Finalités de l'école publique (CIIP, 2003), ancre la scolarité dans une mission de formation intégrant des tâches d'éducation et d'instruction. L'école publique assume cette mission notamment sur la base du principe de l'éducabilité qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent. L'école se doit de différencier ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves.

Le Plan d'études cadre romand (PECARO) (CIIP, 2003) vise à harmoniser les plans d'études cantonaux à travers la poursuite des mêmes objectifs essentiels de formation des élèves du préscolaire et de la scolarité obligatoire. Les auteurs du PECARO englobent les deux années préscolaires dans un cycle de 4 ans (-2+2) et déterminent des objectifs prioritaires de fin de 2^e année primaire, ainsi que des balises (niveaux de progression) à atteindre en cours de cycle. La culture scolaire commune que l'école doit transmettre à chacun comporte des compétences et des connaissances relevant des disciplines, de la formation générale ainsi que des capacités transversales (collaboration, communication, pensée créative, etc.).

Prise de position de la CIIP relative au développement coordonné du cycle élémentaire

En 2002, la CIIP relève qu'un Groupe national pour le développement du cycle élémentaire n'est actuellement pas souhaité et que le besoin de coordination des expériences ou des développements des structures du début de scolarité n'est pas donné. Cette coordination n'est pas nécessaire à l'obtention de l'harmonisation d'un âge d'entrée en scolarité obligatoire anticipé par rapport aux règles concordataires actuelles. Par contre, elle relève la nécessité de la circulation de l'information et de l'échange sur ce thème. Les informations doivent être facilement accessibles et régulièrement mises à jour.

POINT DE VUE DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS (SER)

Dans le cadre d'une journée consacrée à l'école enfantine en 1998, le syndicat des enseignants romands (SER) énonce des propositions traduisant les réflexions à mener à l'avenir. Il s'agit de la création d'une nouvelle forme d'organisation scolaire qui contribue à l'égalité des chances, de la garantie pour tous les enfants de 4 ans de disposer d'un accès à l'école, d'assigner des objectifs nouveaux au préscolaire, du changement de la vision commune sur l'utilité de l'école enfantine, de l'organisation de l'école en cycles, de l'organisation d'une qualification équivalente pour tous les

enseignants, à tous les degrés de la scolarisation, et de l'intégration du préscolaire dans toutes les réflexions portant sur l'école obligatoire.

Lors de cette journée, un atelier abordait la question de rendre le préscolaire obligatoire. Les avis exprimés étaient très partagés. Si certaines enseignantes voient dans cette mesure une nouvelle crédibilité du discours sur l'utilité de l'école enfantine, un renforcement possible de l'égalité des chances, un droit à une formation de meilleure qualité ou une stabilisation du statut des enseignantes face au monde politique et économique, d'autres trouvent cette mesure dangereuse. Une école enfantine rendue obligatoire contraindrait inutilement les familles et risquerait d'imposer aux jeunes enfants des programmes et des apprentissages précoces en termes de «savoirs purs».

En 2001, le SER a pris position sur le rapport de la CDIP consacré au cycle élémentaire (-2+2). Tout en se déclarant favorable au concept de cycle de 4 ans, le syndicat émet des réserves quant à la faisabilité de sa mise en œuvre et établit la liste des avantages et inconvénients de ce projet. Parmi les avantages sont évoqués une transition harmonisée entre l'école enfantine et l'école primaire, un respect des rythmes d'apprentissage des élèves, une incitation au travail en équipes et au décloisonnement, et un renforcement de la lutte contre l'échec scolaire. La liste des désavantages est importante. Les réserves sont d'ordre politique comme l'absence de valeurs partagées par les chefs de Département concernant le cycle élémentaire, l'absence de politique éducative définie à long terme, et la situation financière actuelle qui contraint à réaliser des économies par la suppression de mesures complémentaires d'aide ou d'encadrement. Elles sont aussi d'ordre pratique comme l'inadéquation des locaux (grandeur) ou des effectifs de classe, limités à 16 élèves dans le projet de base, mais ne correspondant pas aux normes cantonales actuelles. Les réserves exprimées sont aussi plus syndicales lorsqu'il s'agit de relever l'abondance actuelle des projets novateurs qui épuisent les forces des enseignants, et le manque de cohérence et de suivi des projets pédagogiques novateurs.

Les préoccupations actuelles de la Commission Ecole enfantine du SER concernent l'affirmation de l'importance des premières années d'école à travers une formation initiale et continue des enseignants, exigeante et de qualité, en phase avec les accords de Bologne.

POINT DE VUE DES ASSOCIATIONS, FEDERATIONS OU GROUPEMENTS DE PARENTS D'ELEVES

La Fédération des Associations des Parents d'Elèves de Romandie et du Tessin (FAPERT) n'a pas d'informations centralisées sur les questions actuelles qui se posent au préscolaire. Dans le canton, l'Association vaudoise des parents d'élèves (APE-VD) a rédigé récemment un rapport évoquant les avantages et les conditions indispensables à l'obligation scolaire des enfants de 4-5 ans. Les avantages concernent notamment un renforcement de l'égalité des chances (meilleur démarrage dans les apprentissages et possibilité pour les parents de prendre conscience de ce que l'école attend d'eux), une précision des attentes et des objectifs de l'école enfantine, une amélioration de la transition entre le cycle initial et le premier cycle primaire, une amélioration du statut des enseignantes du préscolaire

et une reconnaissance de la fonction préventive des maîtresses dans le dépistage précoce (de difficultés d'apprentissage, du besoin de mesures particulières, de mauvais traitements, de troubles du comportement, etc.).

Les conditions jugées indispensables par l'Association pour rendre l'école enfantine obligatoire sont une réflexion sur la politique familiale qui tienne compte des réalités des familles actuelles (notamment en ce qui concerne l'accueil extrascolaire des enfants), une adaptation des horaires scolaires et une révision des procédures de dérogation permettant d'instaurer davantage de clarté. Par ailleurs, la formation des enseignants devrait être renforcée (accent sur la différenciation pédagogique, modules spécifiques à la prise en charge d'enfants de 4 à 6 ans, reconnaissance de la fonction préventive des enseignants).

Les conditions indispensables concernent également des aspects pédagogiques. Les objectifs du cycle initial devraient être mieux définis, plus spécifiques et comporter des seuils minimaux de compétences à acquérir. Les questions autour, notamment, de l'évaluation des connaissances, des instruments utilisés et de la procédure de promotion doivent être abordées. L'Association relève encore que le jeu doit rester l'outil privilégié du cycle initial et qu'une obligation plus précoce de la scolarité ne doit pas entraîner une primarisation de l'école enfantine.

ANNEXE 2

ETAT DE SITUATION DU PRESCOLAIRE DANS LES CANTONS ROMANDS ET AU TESSIN

L'état de situation du préscolaire dans les cantons romands qui va suivre a comme source principale la base de données Information Documentation Education Suisse (IDES) la plus récente (état au 31 décembre 2002) de la CDIP, ainsi que les informations contenues dans le Rapport national de la Suisse publié par l'UNESCO en juillet 2001. Certaines données ou informations ont été mises à jour ou complétées par la prise en compte d'articles de lois scolaires et de règlements d'application actuellement en vigueur dans les cantons ou par des contacts directs avec des personnes en charge du dossier préscolaire dans les différents départements d'instruction publique.

Tableau 1 : Direction et schéma directeur

	Tâches des directions d'école exclusivement administratives et d'organisation	Autres fonctions et compétences des directions d'école
BE	Non	Direction pédagogique
FR	Oui Quand elles existent (compétence communale)	-
GE	Non	Animation Projet pédagogique et didactique
JU	Non	Direction Ecole enfantine et Ecole primaire Contrôle pédagogique des enseignants engagés temporairement ou assumant des remplacements Coordination générale de l'action pédagogique de l'école
NE	Non	Compétences pédagogiques
TI	-	Dans 80% des cas, les directions d'établissement sont en charge de la scolarité enfantine et primaire
VS	Non	Les directions d'école concernées sont en charge de la scolarité enfantine et primaire Les tâches sont administratives et pédagogiques
VD	Non	Responsabilité pédagogique du directeur

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 2 : Financement et développement de la qualité

	Responsabilité du financement	Autorité responsable	Existence de prescriptions cantonales concernant le développement de la qualité et, le cas échéant, contenu des prescriptions
BE	Communes et canton (partage des charges)	Canton	Oui Plan d'études Prise en compte du jardin d'enfants dans des projets de développement de qualité et d'évaluation des écoles
FR	Communes 65% Canton 35%	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport et les communes	Non
GE	Canton	Direction de l'enseignement primaire	Non
JU	Canton et communes (répartition des charges générales de l'école)	Cantons et communes	Non
NE	Communes 55% Canton 45%	Autorité scolaire communale (niveau communal) Conseil d'Etat (niveau cantonal)	Pas d'indication
TI	Canton et commune	Canton et communes	Non
VS	Canton : salaires des enseignants Commune : contribue aux paiements	Communes	Non
VD	Canton : salaires des enseignants et fourniture du matériel scolaire Communes : bâtiments	Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)	Non Réflexion en cours

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 3 : Situation juridique de l'école enfantine : bases légales

	Bases légales	Autres documents officiels
BE	Loi sur les jardins d'enfants, 1983 Loi sur l'école obligatoire (LEO), 1992	Ordonnance sur les jardins d'enfants, 1985
FR	Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire), 1985	Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS), 1986
GE	Loi sur l'instruction publique (LIP), 1940	Règlement de l'enseignement primaire ⁵ , 1993 Règlement relatif aux dispenses d'âge, 1974
JU	Loi sur les écoles enfantines, primaires et secondaires, 1990	Règlement, 1978 (en révision)
NE	Loi sur l'école enfantine, 1983	Règlement d'application de la loi sur l'école enfantine, 2003
TI	Loi scolaire sur l'école enfantine et l'école primaire (Loi EE/EP), 1996	Règlement d'application, 1996
VS	Loi sur l'instruction publique, 1962	Règlement concernant l'école enfantine, 1973
VD	Loi scolaire, 1984	Règlement d'application, 1985

Source : Lois, ordonnances et règlement d'application des cantons

Tableau 4 : Expérimentation d'un cycle élémentaire, développements prévus et horaire des élèves dans le cadre de l'expérimentation

	Etat actuel de l'expérimentation d'un cycle élémentaire	Développements prévus	Horaire des élèves et accueil en dehors de l'école dans le cadre de l'expérimentation
BE	Participation limitée et adaptée au projet alémanique en y associant quelques classes dès 2006-07	Développement du concept durant l'année 2004-05 et durant les années suivantes	Pas d'indication
FR	Rattachement d'une classe francophone au projet de l'EDK-OST	Expérience pilote dans une classe dès la rentrée scolaire 2005-06	Pas d'indication

⁵ Dans le canton de Genève, le primaire inclut les deux années d'école facultative.

GE	Expérimentation d'un cycle élémentaire de 4 ans (-2+2) depuis 2001 Le cycle est géré par une équipe d'enseignantes ayant une responsabilité collégiale (voir note ci-dessous)	Pas d'indication	Deux blocs continus de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 16h Temps d'accueil durant les trois premières années du cycle élémentaire Possibilité en première année du cycle élémentaire et en deuxième année durant le premier trimestre de fréquenter l'école à mi-temps
JU	Aucun projet n'est envisagé	-	-
NE	Aucun projet n'est envisagé	Première expérience pilote prévue dès l'année scolaire 2004-05 dans la commune de Noiraigue D'autres pourraient voir le jour à la demande de l'une ou l'autre commune	Pas d'indication
TI	Pas d'expérimentation d'un cycle élémentaire ni de modification des structures existantes mais réflexions sur la manière de créer une «pédagogie de la transition» pour les enfants de 5 à 7 ans (dans la ligne du rapport 48B de la CDIP)	Un projet de recherche et de développement (DIP et HEP) a démarré en septembre 2003 ⁶	Le préscolaire est ouvert de 8h45 à 15h45
VS	Aucun projet n'est envisagé (Voir note ci-dessous)	-	-
VD	Aucun projet n'est envisagé	Une recherche de cohérence est en cours entre l'école enfantine et l'école primaire au niveau des objectifs d'apprentissage et des horaires	-

Sources : Informations CIIP (2005) et responsables cantonaux de l'école enfantine

⁶ Il s'agit notamment de l'analyse et de la comparaison des programmes des deux institutions (école enfantine et école primaire) pour mettre en relief les points communs et les différences.

Dans le canton de Genève, la loi sur l'instruction publique (LIP), Art. 21, annonce que l'enseignement primaire comprend les écoles enfantines, les écoles primaires et les classes et institutions spécialisées. Le cycle élémentaire (-2+2) est inscrit dans le règlement de l'enseignement primaire, chapitre II «Organisation de l'enseignement primaire».

La loi sur l'instruction publique du canton du Valais indique que l'enseignement primaire est assuré par l'école enfantine et l'école primaire avec les classes de développement (Art. 5).

Tableau 5 : Début officiel de l'année scolaire, durée du préscolaire et proportion d'enfants suivant l'école enfantine

	Début officiel de l'année scolaire	Durée du préscolaire	Proportion d'enfants suivant 1, 2 ou 3 ans
BE	1 ^{er} août	Deux années non obligatoires	1 an : 99% 2 ans : 100%
FR	1 ^{er} septembre	Une année non obligatoire avec possibilité de prolongement (deux années pour les quelques cercles offrant deux années d'école enfantine).	1 an : presque 100%
GE	1 ^{er} juillet	Deux années non obligatoires	Pas d'indication
JU	1 ^{er} août	Deux années non obligatoires	2 ans : 97,3%
NE	L'année scolaire commence après les vacances d'été et prend fin au terme de celles de l'année suivante.	Deux années non obligatoires Au début de l'année scolaire 2005-06, toutes les communes auront organisé une école enfantine fonctionnant sur deux ans (Règlement Art. 28)	1 an : 99% 2 ans : pas encore de pourcentage
TI	1 ^{er} septembre	Trois années non obligatoires	1 an : 100% 2 ans : 95% 3 ans : 60%
VS	Pas d'information	Deux années non obligatoires	1 an : 99,9% 2 ans : 98%
VD	1 ^{er} août	Deux années non obligatoires	1 an : env. 95% 2 ans : env. 92% 3 ans : pas significatif

Sources : Lois, ordonnances et règlement d'application des cantons et responsables cantonaux de l'école enfantine

Tableau 6 : Jour déterminant pour la date limite d'entrée à l'école enfantine et dérogations

	Jour déterminant	Dérogations
BE	Pas de date de base fixée	Fréquentation pendant 2 ans, voire 3 ans dans des cas exceptionnels et motivés (Loi sur les jardins d'enfants, Art. 12) Pas d'information concernant les dérogations possibles
FR	30 avril	Accordée entre le 1 ^{er} janvier et le 30 avril (pour retarder l'entrée d'un an) et entre le 1 ^{er} mai et le 31 juillet (pour avancer d'un an) (Règlement 1986, Art. 2)
GE	30 juin	Accordée du 1 ^{er} juillet au 31 octobre pour permettre de fréquenter le même degré que les enfants nés avant le 1 ^{er} juillet. (Règlement Dispenses d'âge, Art. 3). Dispense d'âge d'une année accordée à des enfants en âge de fréquenter la 2 ^e enfantine, jugés aptes à suivre la 1 ^{re} primaire (Règlement Dispenses d'âge, Art. 4)
JU	30 mai	Tolérance de trois mois (1 ^{er} mars au 30 mai) pour différer d'une année le début de la scolarité. La possibilité d'anticiper le commencement de la scolarité ou d'accorder d'autres dérogations peut être octroyée lorsque des circonstances spéciales le justifient (Loi Scolaire Art. 7). Les parents dont l'enfant a six ans révolus entre le 1 ^{er} juin et le 1 ^{er} septembre peuvent obtenir une dérogation (anticipation) (Ordonnance Scolaire Art. 11). Cet article s'applique également pour l'école enfantine.
NE	31 août	L'entrée anticipée en classe de 1 ^{re} année enfantine n'est pas admise (Règlement Ecole enfantine, Art. 15) L'avancement en cours d'année de 1 ^{re} en 2 ^e année enfantine peut être admis pour les élèves atteignant l'âge de 5 ans entre le 1 ^{er} septembre et le 31 août de l'année suivante (Règlement Ecole enfantine, Art. 16)
TI	31 décembre	L'entrée anticipée en classe de 1 ^{re} année enfantine n'est pas admise
VS	30 septembre	Pas d'information concernant les dérogations possibles
VD	30 juin	Durée 1 ou 3 ans possible selon les cas L'admission des enfants nés du 1 ^{er} mai au 31 août peut être retardée ou avancée d'une année (Loi scolaire 1984, Art. 5)

Sources : Lois, ordonnances et règlement d'application des cantons

Tableau 7 : Nombre d'élèves par classe, maximum-minimum

	Nombre d'élèves par classe (norme)	Nombre maximum d'élèves par classe	Nombre minimum d'élèves par classe
BE	18-20	25	13 E à temps complet 6 E à temps partiel
FR	10-23	23	10
GE	20,5	25	18
JU	8-18 E 1 cl. 16-36 E 2 cl. 30-60 E 3 cl. 56-88 E 4 cl. 80-120 E 5 cl. 108-144 E 6 cl. Dès 133 : progression par unités de 19-24 Les élèves de 4 ans comptent pour 1/2	8-18 E 1 cl. 16-36 E 2 cl. 30-60 E 3 cl. 56-88 E 4 cl. 80-120 E 5 cl. 108-144 E 6 cl. Dès 133 : progression par unités de 19-24 Les élèves de 4 ans comptent pour 1/2	8-18 E 1 cl. 16-36 E 2 cl. 30-60 E 3 cl. 56-88 E 4 cl. 80-120 E 5 cl. 108-144 E 6 cl. Dès 133 : progression par unités de 19-24 Les élèves de 4 ans comptent pour 1/2
NE	10-22	22	10
TI	13-25	25	13
VS	24 au maximum	24	7 élèves pour le mi-temps 12 élèves pour le temps plein
VD	18-20 Si dépassement mesures à partir de 22	Indéterminé Dès que l'effectif atteint le sommet de la fourchette, des mesures particulières (assistantat, ...) peuvent être prises	Aucun minimum fixé avec la gestion des établissements par enveloppe

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 8 : Type de classes (monoâges ou multiâges) et entrée progressive à l'école enfantine

	Types de classes	Entrée progressive à l'école enfantine
BE	Les classes sont plutôt hétérogènes. Beaucoup de communes mélangent les âges faute de moyens financiers.	Sauf exception, l'entrée se fait au début de l'année scolaire

FR	<p>Les classes sont homogènes.</p> <p>Trois cercles scolaires organisent des classes d'élèves de 4 à 6 ans. Un autre projet pilote démarrera à la rentrée scolaire 2005; il consistera à grouper 23 élèves de 4 à 8 ans dans une même classe conduite par deux enseignantes conduisant ensemble le projet pédagogique établi et se répartissant le 1,5 ETP mis à leur disposition.</p>	<p>L'entrée se fait au début de l'année scolaire. Seuls les enfants arrivant d'un autre canton peuvent entrer en cours d'année.</p>
GE	<p>Les classes peuvent être homogènes ou hétérogènes selon les effectifs de l'école.</p>	<p>En début d'année scolaire uniquement</p>
JU	<p>Les classes sont hétérogènes (4 et 5 ans)</p>	<p>L'entrée à l'école enfantine a lieu seulement au début de l'année scolaire</p>
NE	<p>Les élèves de la 1^{re} année d'école enfantine se répartissent en fonction des particularités locales soit dans une classe enfantine homogène (un niveau), soit dans une classe enfantine hétérogène (deux niveaux) (Règlement, Art. 10)</p> <p>En principe, une classe enfantine hétérogène doit comprendre une majorité d'élèves de 2^e année (Règlement, Art. 11)</p>	<p>Pas d'information</p>
TI	<p>Classes hétérogènes</p>	<p>L'entrée à l'école se fait au début de l'année scolaire. Toutefois, des modèles d'intégration progressive pour les élèves de 1^{re} année sont acceptés jusqu'aux vacances d'automne (novembre et en janvier)</p>
VS	<p>La plupart des classes sont homogènes. La baisse des effectifs implique parfois l'ouverture de classes hétérogènes.</p>	<p>L'entrée à l'école se fait au début de l'année scolaire. Toutefois, des modèles d'intégration progressive pour les élèves de 1^{re} année sont acceptés jusqu'aux vacances d'automne (novembre)</p>
VD	<p>Les classes sont hétérogènes.</p>	<p>En début d'année scolaire uniquement</p>

Sources : Lois, ordonnances et règlement d'application des cantons

Tableau 9 : Durée de l'enseignement (semaines d'école par année, heures de cours par semaine, durée d'un cours en minutes)

	Nombre de semaines d'école par année	Nombre d'heures de cours par semaine à l'école enfantine (moyenne)	Durée d'un cours en minutes
BE	36 à 39	29	45
FR	38	20 à 22	50
GE	38,5	15	45 en principe La durée du cours dépend des objectifs poursuivis par l'enseignante
JU	39	21 pour la classe 11 pour les élèves de 1 ^{re} 18 pour les élèves de 2 ^e	60
NE	39	10,5 pour la 1 ^{re} année 21 pour la 2 ^e année	45
TI	36,5	32 leçons dans les établissements avec un réfectoire 25 leçons et 15 minutes dans les établissements sans réfectoire	60
VS	38	18	60
VD	38	23	45

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 10 : Horaires en 1^{re} et 2^e année du préscolaire, horaires progressifs et accueil

	Horaires de 1 ^{re} année	Horaires de 2 ^e année
BE	Selon la loi, les communes sont responsables d'organiser à leur convenance l'école enfantine qui ne doit pas obligatoirement être à plein temps. Certaines communes permettent aux plus jeunes (qui suivent l'école enfantine sur deux ans) de suivre à temps partiel mais au moins aux deux tiers de l'horaire complet.	
FR	Les autorités scolaires locales peuvent décider que l'enseignement à l'école enfantine est donné à temps partiel. Dans ce cas, l'horaire doit compter au moins 10 leçons (Règlement, Art. 27). Généralement, l'horaire de l'école enfantine est établi pour l'année scolaire soit entre 20 et 22 unités.	

GE	Les élèves de 1 ^{re} année peuvent venir à l'école soit à plein temps soit à mi-temps mais chaque jour. Il est possible d'avoir un moment de transition lors du passage du mi-temps au plein temps.	Le plein temps est obligatoire depuis la 2 ^e année, après les vacances d'automne. L'horaire hebdomadaire possible est de 8h à 11h30 et de 13h30 à 16h, mais un temps d'accueil facultatif a lieu le matin entre 8h et 8h45 comme entre 13h30 et 13h45.
JU	L'horaire hebdomadaire de l'école enfantine est de vingt et une heures réparties sur neuf demi-journées. La demi-journée scolaire comprend de deux heures à deux heures et demie de classe (Ordonnance, Art. 86).	
	Les enfants de la classe de première enfantine (enfants de quatre ans) sont astreints à cinq demi-journées au moins (Ordonnance, Art. 86). Ils passent 11 heures à l'école.	Les enfants de la classe de deuxième enfantine (enfants de cinq ans) sont astreints à huit demi-journées (Ordonnance, Art. 86). Ils passent 18 heures à l'école.
NE	En principe, l'horaire hebdomadaire est organisé sur quatre à cinq demi-journées en 1 ^{re} année enfantine (Règlement, Art. 21). L'horaire hebdomadaire est en principe de 10,5 périodes.	En principe, l'horaire hebdomadaire est organisé sur neuf demi-journées en 2 ^e année enfantine (Règlement, Art. 21). L'horaire hebdomadaire est en principe de 21 périodes.
TI	Les élèves vont à plein temps en 2 ^e et 3 ^e année et ont la possibilité de fréquenter l'école à mi-temps pour la 1 ^{re} année (enfants de 3 ans)	
VS	Une classe d'école enfantine peut être ouverte et fonctionner à mi-temps dès qu'un effectif régulier de sept élèves au moins est atteint et assuré (Règlement, Art. 4) L'horaire hebdomadaire normal d'une classe enfantine comporte dix-huit heures réparties en neuf demi-journées de deux heures, temps de récréation non compris. Un temps minimum de présence supplémentaire de trente minutes par demi-journée est imposé à la maîtresse pour l'accueil des élèves et des parents (Règlement, Art. 8).	
	Les élèves de 1 ^{re} année sont scolarisés 9 à 10 heures par semaine. L'intégration progressive est possible sur demande, jusqu'à l'automne.	Les élèves de 2 ^e année sont scolarisés 18 heures par semaine.
VD	Le cycle initial comporte de 1460 à 1500 périodes d'enseignement réparties de manière progressive sur deux ans (Règlement, Art. 153) La répartition des périodes d'enseignement du cycle initial peut faire l'objet d'un projet d'établissement (Règlement, Art. 155)	

<p>Pour les élèves de 1^{re} année du cycle initial, l'horaire suivant peut être appliqué :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la rentrée d'août aux vacances de Noël : 12 à 15 périodes réparties sur 4 journées au moins; - de la rentrée de janvier aux vacances de Pâques : 16 à 19 périodes réparties sur 4 journées au moins. <p>Dès la rentrée de Pâques, tous les élèves suivent l'horaire complet, ou au minimum 20 périodes réparties sur 4 journées au moins (Règlement, Art.155).</p>	<p>Les élèves de 2^e année suivent l'école à plein temps soit 23 périodes.</p>
--	--

Sources : Lois, ordonnances et règlement d'application des cantons et responsables cantonaux de l'école infantine

Tableau 11 : Répartition des périodes blocs et repas de midi (surveillés)

	Répartition des périodes blocs dans la journée ⁷	Repas de midi (surveillé) assuré
BE	4 heures par jour (dans la ville de Berne) D'autres communes parlent de 3h1/2	Non Non (au plus quelques projets)
FR	-	Non
GE	8h - 11h30 13h30 - 16h Les enfants peuvent arriver de manière échelonnée jusqu'à 8h45	Oui
JU	- Réécriture des grilles horaires et des modalités d'organisation de l'enseignement à l'école infantine, primaire et secondaire arrêtées en 1993 sur la base des évaluations menées de 1996 à 1999. Réorganisation effectuée de 2001 à 2004.	Non
NE	-	Non
TI	En général, toute la journée Les enfants du premier niveau (3 ans) ont un horaire flexible : ils peuvent, par exemple, être absents l'après-midi	Oui

⁷ Les périodes-blocs sont des temps de présence scolaire à raison, au minimum, de 3 heures et demie, 5 matinées par semaine.

VS	-	Une seule mais intégrée à l'école primaire
VD	Selon le projet de l'établissement et dans le respect des articles 153 à 156 du Règlement d'application de la Loi cantonale	Oui Mais cela dépend entièrement des autorités communales

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 12 : Jours de congé et semaine de 5 jours

	Journées et demi-journées de congé (en dehors du samedi)	Introduction de la semaine de 5 jours dans tout le canton	Proportion des communes qui ont introduit la semaine de 5 jours (en %)
BE	Mercredi après-midi	Non De la compétence des communes	Pas d'information Les communes ont la possibilité d'introduire la semaine de 5 jours de leur propre chef
FR	Mercredi après-midi Une autre demi-journée hebdomadaire par alternance arrêtée par la Commission scolaire	Oui	100
GE	Mercredi entier	Non	-
JU	Mercredi après-midi	Oui	-
NE	Mercredi après-midi	Oui	-
TI	Mercredi après-midi	Oui	100
VS	Mercredi après-midi Mercredi matin dans certaines communes	Oui, mais 4,5 jours par semaine	100
VD	Mercredi après-midi	Oui	-

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

13. Missions légales ou réglementaires de l'école enfantine et/ou de l'école obligatoire

CANTON DE BERNE

Le jardin d'enfants a pour but de favoriser le développement de l'enfant, de l'introduire dans une communauté élargie et de lui faciliter l'entrée à l'école primaire. Le jardin d'enfants seconde, ce faisant, les parents dans l'éducation de leurs enfants. L'éducation est donnée au jardin d'enfants dans un esprit d'égards envers autrui et dans le respect des valeurs chrétiennes.

Source : Loi sur les jardins d'enfants du 23 novembre 1983, Art. 2 (Tâches du jardin d'enfant)

L'école seconde la famille dans l'éducation des enfants. Elle favorise le développement harmonieux des capacités des jeunes êtres humains dans le respect de la tradition chrétienne et démocratique de la civilisation occidentale. Elle protège l'intégrité psychique des élèves et veille au maintien d'un climat de respect et de confiance. Elle fait naître en eux la volonté de tolérance, le sens de la responsabilité active à l'égard d'autrui et de l'environnement et le respect des autres langues et des autres cultures.

L'école obligatoire transmet à l'élève les connaissances et aptitudes propres à lui permettre d'accéder à une formation professionnelle, de suivre l'enseignement délivré par les écoles qui font suite à l'école obligatoire et de s'engager dans une formation permanente.

Source : Loi sur l'école obligatoire (LEO) du 19 mars 1992, Art. 2 (Mission)

CANTON DE FRIBOURG

L'école enfantine a pour but spécifique de compléter l'éducation reçue sans la famille, de favoriser l'insertion sociale de l'enfant et de développer ses facultés d'expression et de compréhension.

Source : Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) du 23 mai 1985. Art 12 (Ecole enfantine-But)

L'école seconde les parents dans l'instruction et l'éducation de leurs enfants.

Elle est fondée sur la conception chrétienne de la personne et sur le respect de ses droits fondamentaux.

Elle amène l'enfant connaître son pays dans sa diversité et lui donne une ouverture sur l'ensemble de la communauté humaine.

Source : Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) du 23 mai 1985. Art 2 (Rôle et orientation de l'école)

L'école contribue :

- à développer les facultés intellectuelles et créatrices de l'enfant en l'aidant à acquérir les connaissances et les savoir-faire fondamentaux;
- à former le caractère et à développer le jugement de l'enfant;
- à développer les aptitudes physiques de l'enfant;
- à donner à l'enfant le sens de ses responsabilités envers lui-même, autrui et la société;
- à favoriser l'épanouissement spirituel de l'enfant, dans le respect de la liberté de conscience et de croyance.

Source : Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) du 23 mai 1985. Art 3 (Buts de l'école)

CANTON DE GENEVE

L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun :

- de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;
- d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;
- de veiller à respecter, dans la mesure des conditions requises, les choix de formation des élèves;
- de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance du jugement;
- de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable;
- de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

Source : Loi sur l'instruction publique (LIP) du 6 novembre 1940, Art. 4

L'école (primaire) complète l'action éducative de la famille. Elle conduit l'enfant à la maîtrise progressive de la langue orale et écrite et des connaissances de base. Elle lui apprend à organiser son travail. Elle développe chez l'enfant ses qualités d'intelligence et d'imagination, sa capacité de jugement, ses facultés créatrices, ses aptitudes physiques. Elle le sensibilise à la tolérance et au respect d'autrui. elle encourage une ouverture sur le monde extérieur.

Source : Règlement de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993, Art 1

CANTON DU JURA

L'école assume, solidairement avec la famille, l'éducation et l'instruction de l'enfant. Elle respecte la dignité, la personnalité et le développement de l'enfant. Elle s'efforce de corriger l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire.

Source : Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990, Art. 2 (Mission de l'école)

Par les différents moyens à sa disposition, l'école :

- amène l'élève à maîtriser les connaissances fondamentales et à travailler de manière autonome;

- offre à l'enfant la possibilité de construire sa personnalité, de développer ses aptitudes intellectuelles, manuelles et physiques, d'éveiller sa sensibilité esthétique et spirituelle, d'exprimer sa créativité;
- prépare l'enfant à exercer activement son rôle dans la société;
- rend l'enfant conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le sens de la fraternité, de la coopération et de la tolérance;
- familiarise l'enfant avec les langues étrangères et lui donne les moyens de développer sa connaissance de plusieurs d'entre elles.

Source : Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990, Art. 3 (Buts de l'école)

L'école enfantine participe à l'intégration sociale de l'enfant; elle en stimule le développement affectif, moteur et intellectuel; elle en favorise les facultés d'expression et de compréhension.

Elle rend l'enfant mieux à même d'aborder les premiers apprentissages scolaires.

A l'école enfantine, l'activité pédagogique est essentiellement fondée sur le jeu; elle tient compte de l'âge et du développement de l'enfant.

Source : Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990, Art. 11 (Ecole enfantine. Buts particuliers)

CANTON DE NEUCHÂTEL

L'école enfantine favorise le développement de l'enfant et son adaptation à la vie sociale, sans anticiper sur le programme de l'école primaire.

Source : Loi sur l'école enfantine du 17 octobre 1983, Art. 3

Les écoles primaires et secondaires dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle.

Elles contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités. Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves.

Source : Loi sur l'organisation scolaire (LOS) du 1^{er} janvier 2005, Art. 10 (Buts)

CANTON DU TESSIN

La Loi de l'école de 1990 précise que l'école enfantine est le premier degré du système scolaire.

Source : Loi de l'école 1990, Art. 4

La Loi sur l'école enfantine et sur l'école élémentaire de 1996 précise que l'école enfantine favorise le processus de socialisation de l'enfant en développant ses

habilités motrices, affectives et cognitives. L'école élémentaire doit continuer l'œuvre de l'école enfantine.

Ecole et famille doivent collaborer pour atteindre les objectifs définis par la Loi.

Source : Loi sur l'école enfantine et sur l'école élémentaire 1996, Art. 1 et 2

CANTON DU VALAIS

L'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. A cet effet, elle recherche la collaboration des Eglises reconnues de droit public. Elle s'efforce de développer le sens moral, les facultés intellectuelles et physiques de l'élève, de le préparer à sa tâche de personne humaine et de chrétien.

Source : Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962, Art. 3 (Mission générale de l'école)

L'école primaire assure l'éducation morale, intellectuelle et physique des écoliers et leur donne les connaissances élémentaires utiles pour des études ultérieures et pour la vie pratique.

Source : Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962, Art. 34 (But de l'enseignement - Ecole primaire)

L'école enfantine prépare l'introduction de l'enfant dans le milieu scolaire. Elle favorise l'épanouissement et le développement de chaque enfant; elle seconde la famille dans l'éducation des enfants.

Source : Règlement concernant l'école enfantine du 18 avril 1973, Art. 2 (But de l'école enfantine)

CANTON DE VAUD

L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.

Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société.

Source : Loi scolaire du 12 juin 1084, Art. 3

Tableau 14 : Programme spécifique, types d'objectifs et axes prioritaires

	Programme spécifique pour chaque année d'école enfantine	Programmes cadres et types d'objectifs
BE	Oui Il y a un programme spécifique pour chaque année d'école enfantine, le plan d'études est contraignant	BE francophone : Objectifs et activités préscolaires, 1992 Recommandation de privilégier les approches ludiques et à ne pas instaurer des apprentissages systématiques
FR	-	FR francophone : Objectifs et activités préscolaires, 1992
GE	Oui Il y a un programme spécifique pour chaque année d'école enfantine. Apprentissage ciblé devant répondre en fin de cycle à des exigences précises en matière d'objectifs et permettant d'établir le niveau de compétences des élèves à la fin de la 2 ^e année du cycle primaire ou élémentaire	La direction générale de l'enseignement primaire fixe les objectifs d'apprentissage à atteindre durant la scolarité primaire dont font partie les écoles enfantines (Règlement de l'enseignement primaire de 1993, Art. 2)
JU	Non Pas de programme spécifique pour chaque année d'école enfantine	Objectifs et activités préscolaires, 1992
NE	Non Pas de programme spécifique pour chaque année d'école enfantine	Objectifs et activités préscolaires, 1992
TI	Différenciation par rapport aux niveaux de développement et par rapport à l'âge Orientations propres également en matière de programme Le jeu en tant que principale forme d'apprentissage	Orientamenti programmatici (Lignes directrices), 2000
VS	Non Pas de programme spécifique pour chaque année d'école enfantine Le concept est identique Le programme est plus exigeant en 2 ^e année : préapprentissage en lecture, écriture, mathématiques	Objectifs et activités préscolaires, 1992
VD	Non Pas de programme spécifique pour chaque année d'école enfantine	Objectifs et activités préscolaires, 1992

Sources : Banque de données IDES-CDIP (2002) et responsables cantonaux de l'école enfantine

Tableau 15 : Evaluation interne, évaluation externe et différenciation

	Evaluation interne des apprentissages	Evaluation externe	Mesures d'aide et différenciation
BE	Non, une évaluation des apprentissages ne se fait pas et n'est pas prévue sauf éventuellement dans le cadre d'une expérimentation du cycle élémentaire qui va débuter en 2006	Non	Possibilité d'enseigner par section de classe deux après-midi par semaine; au-delà, une demande doit être adressée à l'inspection scolaire qui peut accorder jusqu'à 4 demi-journées par semaine de différenciation par groupe de classe (les critères sont : 1/3 des élèves sont d'un âge inférieur, nombreux élèves de langue étrangère, élèves à comportement difficile, locaux ayant une capacité insuffisante)
FR	Pas prévue officiellement Les enseignantes transmettent leurs observations lors d'entretiens avec les parents, les collègues du primaire, les partenaires de l'école		Mesures de différenciation internes à la classe : appui intégré (troubles du comportement spécialement), service d'intégration (handicap physique et/ou mental, cours de langue) Mesures de différenciation internes à l'établissement : décloisonnement, échanges avec les classes 1P-2P Mesures de différenciation externes à la classe : décharges (horaire allégé)
GE	Pas d'évaluation sommative Evaluation formative intégrée dans les activités d'apprentissage Evaluation informative à l'intention des parents dans la durée du cycle Evaluation certificative à la fin du cycle	Non	Appui pédagogique individualisé et mesures d'accompagnement pour le passage d'un cycle à l'autre
JU	Une évaluation formative est pratiquée par les enseignantes	-	Essentiellement mesures d'anticipation et de report pour l'entrée à l'école enfantine Gestion des activités en classe en fonction des besoins des élèves

NE	<p>Pas d'évaluation sommative des apprentissages</p> <p>Evaluation formative par observation lors d'activités individuelles ou en groupes</p> <p>Entretiens facultatifs pour informer les familles de la progression dans les apprentissages</p>	<p>Evaluation externe à la demande de l'enseignante pratiquée par l'assistant scolaire avec un ou plusieurs élèves</p> <p>Sert avant tout à diagnostiquer les troubles d'apprentissage</p>	<p>Cours d'appui donnés par du personnel externe à la classe (appui langagier, d'éducation par le mouvement, à la classe dans des cas de dysfonctionnement de socialisation)</p> <p>Travail en ateliers favorisant la différenciation</p>
TI	<p>Aucune évaluation n'est faite explicitement</p> <p>Pas d'appréciations notées</p>	<p>Pas d'évaluation externe</p>	<p>Appui pédagogique spécialisé</p> <p>La différenciation de l'enseignement est implicite : toutes les sections ont les trois niveaux d'âge ce qui signifie que les enfants sont confrontés à des propositions d'activités différenciées</p> <p>Développement de projets de différenciation possibles par l'enseignant et l'équipe de soutien</p>
VS	<p>Il s'agit essentiellement d'une évaluation formative des apprentissages</p>	<p>Non</p>	<p>Il n'y a pas de soutien généralisé</p> <p>Intervention de spécialistes (psychologue, logopédiste, etc.) en cas de besoin</p> <p>Les mesures de différenciation sont abordées dans le cadre de la formation initiale et continue et restent de la compétence des enseignants</p> <p>Des échanges sont organisés entre les enseignants, du préscolaire à la 6^e année</p>
VD	<p>Pas d'évaluation sommative des apprentissages</p> <p>Evaluation formative intégrée dans les activités d'apprentissage</p>	<p>Non</p>	<p>Les mesures d'aide sont organisées par les établissements</p>

Source : Responsables cantonaux de l'école infantine

Tableau 16 : Transition entre le préscolaire et le primaire et tests d'aptitude

	Mesures institutionnelles prises pour faciliter la transition entre le préscolaire et le primaire	Tests d'aptitude	Personne faisant passer le test
BE	Le plan d'études prévoit plusieurs mesures : par exemple connaître les objectifs et les contenus des deux niveaux et garantir la continuité	Non Le plan d'études compte sur la réalisation de la continuité des apprentissages (scolarisation d'après l'âge) Selon le plan d'études, on ne peut pas faire des tests dans les jardins d'enfants	-
FR	Coordination école enfantine/école primaire Les projets d'école	Si nécessaire En cas d'hésitation, possibilité d'effectuer un test de maturité par un psychologue	Un psychologue (en principe) scolaire
GE	La préscolarité, 1 ^{re} et 2 ^e années enfantines, s'inscrit dans un cycle élémentaire qui comporte quatre degrés, de 4 à 8 ans	Non	-
JU	Les classes enfantines sont intégrées (au sens légal et si possible architectural) dans les écoles primaires	Non	-
NE	Echanges Ecole enfantine/Ecole primaire Un seul service d'enseignement au niveau cantonal	Non	-
TI	Rencontres entre enseignants. Journée d'harmonisation. Activités finalisées à la connaissance du primaire	Non	-
VS	Incitation à la collaboration entre enseignantes	Non	-
VD	Dans le cadre de la mise en œuvre d'EVM (Ecole Vaudoise en mutation) incitation à la collaboration entre enseignants du cycle initial et du premier cycle primaire.	Non	-

Sources : Banque de données IDES-CDIP (2002) et responsables cantonaux de l'école enfantine

Tableau 17 : Critères de décision en l'absence de tests et personne responsable

	Critères de décision en l'absence de tests d'aptitude à la scolarisation	Qui décide de la scolarisation ou de son report
BE	<p>Pas de critères, car il n'existe pas de consensus sur les critères d'aptitude à la scolarisation</p> <p>En cas de demande (d'avancement ou de retard), le Service psychologique pour enfants (SPE) évalue la situation de l'élève et produit un rapport avant décision</p>	La Commission scolaire sur demande d'une instance scolaire ou des parents
FR	Evaluation des compétences de l'enfant par l'enseignant	L'enseignant et les parents
GE	Tous les enfants sont acceptés à l'école primaire ou dans une structure adaptée à leurs besoins	Après concertation, la décision appartient à l'inspecteur ou à l'inspectrice
JU	<p>Demande des parents</p> <p>Avis de l'enseignante infantine, du psychologue scolaire et du conseiller pédagogique</p> <p>Evaluation des aptitudes en collaboration avec le Centre d'orientation scolaire et la conseillère pédagogique</p>	Le Service de l'enseignement
NE	<p>Examen individuel</p> <p>Accord des parents pour anticiper ou retarder l'entrée au primaire</p>	<p>L'Autorité scolaire communale</p> <p>Les parents</p> <p>Les Directions ou les inspecteurs-trices</p> <p>Le psychologue</p>
TI	<p>Le passage est automatique</p> <p>En cas de doute, évaluation globale de la situation de l'enfant par l'équipe de soutien pédagogique (enseignant et coordinateur) avec l'inspecteur et la famille</p>	Le maintien est décidé par l'inspecteur, à la demande des parents ou de l'enseignant
VS	<p>En principe, tous les élèves entrent directement en scolarité primaire</p> <p>Les seules exceptions sont fondées sur la base de rapports de médecins ou de psychologues scolaires</p>	L'inspecteur sur la base d'un rapport médical ou psychologique
VD	Passage automatique sauf cas particulier examiné en équipe pluridisciplinaire	Le directeur sur demande des parents et du préavis de l'équipe pluridisciplinaire

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 18 : Soutien aux élèves allophones et intégration des élèves handicapés

	Mesures de soutien particulières aux élèves allophones	Intégration des élèves handicapés dans les classes enfantines
BE	Enseignement de l'idiome régional Intégration Enseignement de soutien par une jardinière d'enfants supplémentaire s'il y a plusieurs enfants allophones	En partie
FR	Cours de langue Classes d'accueil	Oui
GE	Pris en charge initiale dans une structure d'accueil à mi-temps Appui individualisé (si nécessaire)	Oui Selon une procédure qui définit le cadre et les démarches à entreprendre pour toute intégration
JU	Pas d'indication	Oui
NE	Soutien langagier Leçons appropriées	Parfois
TI	Pas d'indication	Oui Par rapport à la situation et aux possibilités réelles
VS	Cours de langue 1 (français dans le Valais romand et allemand dans le Haut-Valais)	Oui Selon le désir des parents
VD	Cours de français intensif (groupe d'accueil)	Oui Selon un projet mis en place entre l'école, les parents et les personnes s'étant occupées de l'enfant

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 19 : Mesures de pédagogie spécialisée

	Elèves bénéficiant de mesures de pédagogie spécialisée (en %)	Changements au cours des trois années écoulées
BE	Pas de statistique	Pas de statistique
FR	Pas de statistique	Nouveautés : concept d'intégration Meilleure coordination entre l'école enfantine et l'école primaire
GE	Pas d'indication	-
JU	5-10% des élèves	Pas de changement
NE	Quelques cas	-

TI	10% des élèves sont suivis par les Services de soutien pédagogique	Pas d'information
VS	Pas de statistique	Intégration des mesures Vision systémique des interventions
VD	Pas d'indication	La prise en charge cantonale de ces mesures qui, auparavant, dépendaient des communes a généré une enquête qui est actuellement en cours et qui ne permet pas encore, aujourd'hui, de donner des résultats

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 20 : Enfants du voyage, en foyer d'accueil transitoire et/ou vivant clandestinement en Suisse

	Solution cantonale à l'éducation des enfants du voyage	Education des enfants en foyer d'accueil transitoire	Scolarisation des enfants vivant clandestinement en Suisse (d'après la loi et dans la pratique)
BE	Non Intégration (dans les normes)	Intégration (normalement) Tient à l'autonomie des communes	Non défini Oui dans la pratique
FR	Pas d'information	Compétences des communes	Oui Selon la loi (23 mai 1985), tout enfant a le droit de fréquenter l'école enfantine Oui dans la pratique
GE	Bénéficient d'une scolarisation à domicile	Inscription normale	Oui Admis selon le droit de l'enfant à l'éducation Oui dans la pratique
JU	Non	Pas d'information	Oui Oui dans la pratique
NE	Ils sont intégrés à l'école enfantine pendant la période de «stabilisation» dans la localité concernée	Intégration dans une école enfantine communale	Oui Oui dans la pratique
TI	Pas d'information	Pas d'information	Non défini Oui dans la pratique
VS	Pas d'information	Après entretien, intégration dans les classes habituelles	Oui Oui dans la pratique

VD	Oui	Classe provisoire dans les centres d'accueil ou intégration dans l'école régulière selon les situations	Oui Oui dans la pratique
----	-----	---	-----------------------------

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 21 : Droits des parents et articles de la législation

	Droits des parents	Articles de la législation dans lesquels sont consignés les droits et obligations
BE	Liberté dans le choix de la religion	Loi sur les jardins d'enfants 1983, Art 3 et 11 Règlement sur les jardins d'enfants 1985, Art. 6 et 7
FR	Collaboration Représentation Consultation Première responsabilité des parents Droit de recours	Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) Art. 30-32
GE	Droit à une information régulière sur l'évolution de leur enfant	Règlement de l'enseignement primaire, chapitre V (Droits et obligations des parents)
JU	Entendus avant toute décision concernant la carrière scolaire de leur enfant Informés sur la marche de l'école Consultés dans un certain nombre de cas	Loi scolaire de 1990 (RSJU 410.11) Art. 67 à 73 Ordonnance scolaire des 1993 (RSJU 410.111) Art. 131 à 134
NE	Pas de droits particuliers	Loi sur l'école enfantine du 17.10.1983 et son règlement d'application du 12.05.1199
TI	Information sur la situation scolaire des enfants et sur l'organisation de l'établissement Présenter des observations aux enseignants ou aux organes de l'institution Proposer des interventions aux responsables ou aux autorités hiérarchiques par rapport aux décisions des enseignants ou des organes scolaires subordonnés Participer à la vie de l'établissement	Loi scolaire du 1.2.1990, titre IV, art. 53 et 55

VS	Facultativité de l'inscription Gratuité de l'école Transports organisés lorsque le temps de déplacement est supérieur à 20 mn. Obtention de congés pour justes motifs	Règlement du 21 août 1974 concernant les mesures disciplinaires et pénales applicables dans le cadre de la scolarité obligatoire
VD	Possibilité d'inscrire les élèves Droit à l'information Respect de leurs convictions religieuses Gratuité de l'école Droit de plainte contre un enseignant Droit de recours contre toute décision formalisée	Loi scolaire du 12.6.1984 Art. 4 et 6

Source : Banque de données IDES-CDIP (2002)

Tableau 22 : Devoirs des parents et articles de la législation

	Obligation des parents	Articles de la législation dans lesquels sont consignés les droits et obligations
BE	Envoyer les enfants de manière régulière à l'école Orientation en cas d'absence Dans des questions semblables, fait foi la loi sur l'école primaire	Loi sur les jardins d'enfants 1983, Art 3 et 11 Règlement sur les jardins d'enfants 1985, Art. 6 et 7
FR	Scolariser l'enfant Collaborer	Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) Art. 30-32
GE	Collaborer avec l'école	Règlement de l'enseignement primaire, chapitre V (Droits et obligations des parents)
JU	Obligation de scolarisation de l'enfant Respect de l'autorité de l'enseignant Hygiène de vie (sommeil, ...) de l'enfant	Loi scolaire de 1990 (RSJU 410.11) Art. 67 à 73 Ordonnance scolaire des 1993 (RSJU 410.111) Art. 131 à 134
NE	Obligation de fréquenter l'école	Loi sur l'école enfantine du 17.10.1983 et son règlement d'application du 07.07.03
TI	Collaborer avec l'école pour les aspects éducatifs Pour les enfants à l'âge de l'école obligatoire, garantir une fréquentation régulière	Loi scolaire du 1.2.1990, titre IV, art. 53 et 55

VS	Fréquentation régulière des cours Collaboration avec le personnel enseignant	Règlement du 21 août 1974 concernant les mesures disciplinaires et pénales applicables dans le cadre de la scolarité obligatoire
VD	Assurer un enseignement (public, privé ou à domicile)	Loi scolaire du 12.6.1984 Art. 4 et 6

Source : Banque de données IDES-DIP (2002)

Tableau 23 : Date des premières formations des enseignants en HEP ou à la FAPSE, filières de formation et durée des études

	Premières formations	Filières de formation	Durée des études
HEP-BEJUNE	2001	Degrés préscolaire et primaire Deux spécialisations : degré préscolaire et 1 ^{re} et 2 ^e année de scolarité, degré primaire 3 ^e et 6 ^e année de scolarité, degré primaire	3 ans
HEP FR	2002	Degrés préscolaire et primaire Deux spécialisations : degré préscolaire et 1 ^{re} et 2 ^e primaire 3 ^e à 6 ^e primaire	3 ans
TESSIN	Pas d'indication	Ecole enfantine Degrés primaires, 1 ^{re} à 5 ^e année	Pas d'indication
HEP VS	2001	Degrés préscolaire et primaire : degré préscolaire et 1 ^{re} et 2 ^e année de scolarité, degré primaire degré primaire, 3 ^e à 6 ^e année de scolarité	3 ans
HEP VD (En phase de changement)	2002	Maître généraliste pour le cycle initial, les cycles primaires et le cycle de transition : degré préscolaire 1 ^{re} à 4 ^e année de scolarité, degré primaire 5 ^e et 6 ^e année de scolarité, degré secondaire	3 ans
FAPSE-LME	1996	Il n'existe pas de filières. La formation est polyvalente et habilite à enseigner dans les degrés préscolaire et primaire (degré préscolaire et 1 ^{re} à 6 ^e année de scolarité, degré primaire), ainsi que dans les classes de l'enseignement spécialisé (du primaire).	4 ans

Sources : Banque de données IDES-CDIP (2002) et informations des Institutions de formation

Tableau 23 bis : Conditions d'admission en HEP ou à la FAPSE et diplômes obtenus

	Conditions d'admission	Diplômes obtenus
HEP- BEJUNE	Maturité gymnasiale Diplôme clôturant une formation professionnelle de trois ans reconnue (CFC, MPC, MPT, etc.) plus plusieurs années d'expérience professionnelle, culture générale suffisante ou activité ménagère et/ou associative, ainsi que réussite à un examen d'admission	Enseignant diplômé pour les degrés préscolaire et primaire (CDIP)
HEP FR	Maturité gymnasiale et procédure d'admission (contrôle de la motivation et de l'aptitude aux études) Diplôme d'une EDD-3 ou d'une ESC-3 reconnue, une année de cours préparatoire à temps partiel et procédure d'admission Maturité professionnelle, une année de cours préparatoire à temps partiel et procédure d'admission Diplôme clôturant une formation professionnelle reconnue de trois ans, plus plusieurs années d'expérience professionnelle, une année de cours préparatoire à temps partiel et procédure d'admission	Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire (CDIP), mention spécialisation pour le 1 ^{er} cycle (degré préscolaire, 1 ^{re} et 2 ^e année de scolarité, degré primaire)
HEP VS	Maturité gymnasiale Maturité professionnelle et examen d'admission Diplôme d'une EDD-3 reconnue, année complémentaire ad hoc et réussite à un examen d'admission Diplôme clôturant une formation professionnelle reconnue de trois ans, plus trois années d'expérience professionnelle et année complémentaire ad hoc ou examen d'admission	Diplôme d'enseignement au degré élémentaire (1E à 2P)
HEP VD	Maturité gymnasiale, entretien d'admission, stage linguistique de 6 semaines plus certification (niveau ZMP) et expérience extrascolaire de 6 semaines Maturité professionnelle et année de préparation plus examen final (maturité spécialisée sociopédagogique) Diplôme d'une EDD-3 reconnue et année de préparation plus examen final (maturité spécialisée sociopédagogique) Diplôme clôturant une formation professionnelle reconnue de trois ans, plus trois années d'expérience professionnelle et une année de préparation plus examen final (maturité spécialisée sociopédagogique)	Diplôme de maître généraliste, avec indication de l'option d'approfondissement : mention cycle initial et premier cycle primaire

FAPSE	Maturité gymnasiale ou équivalente selon la loi universitaire Premier cycle en sciences de l'éducation Procédure d'admission (dossier et entretien) à la formation en second cycle, licence en sciences de l'éducation mention enseignement	Licence en sciences de l'éducation mention «Enseignement»
-------	---	---

Sources : Banque de données IDES-CDIP (2002) et informations Institutions de formation

ANNEXE 3

SITUATION DU PREPRIMAIRE DANS QUELQUES PAYS EUROPEENS

Les tableaux qui vont suivre donnent des informations sur le préprimaire dans onze pays européens. Le choix de ces pays est fonction de la disponibilité des données sur la base EURYDICE de la Commission européenne (EURYDICE, Les chiffres-clés de l'éducation en Europe 2002, Chapitre C Education préprimaire, Commission européenne). Les données suisses ne figurent pas dans la base de données et sont dès lors absentes des tableaux.

Tableau 1 : Evolution de la participation des enfants de 4 ans au préprimaire dans quelques pays européens (en %)

	1960	1970	1980	1990	2000
Allemagne (D)	-	-	64,5	70,6	81,4
Autriche (A)	-	29,4	56,6	65,7	79,6
Belgique (B)	92,4	100	100	99,4	99,2
Danemark (DK)	-	36 (1973)	53,9	73,9	90,6
Espagne (E)	33,9	43,2	69,3	94,8	99,2
France (F)	62,7	87,3	100	100	100
Finlande (FIN)	-	16 (1975)	18,2	26	41,9
Grèce (EL)	-	-	38,2	51,1	57,6
Luxembourg (L)	42,8	65,3	93,6	93,5	94,3
Portugal (P)	-	-	18,3	45,7	73,6
Suède (S)	-	-	27,6	48,4	72,8

Tableau 2 : Durée moyenne de fréquentation d'un établissement préprimaire à finalité éducative pour les enfants de 3 à 7 ans, par rapport à la durée théorique de fréquentation, en années. Année scolaire 1999/2000

	D	A	B	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Durée moyenne	2,9	2,4	3,0	3,6	2,8	3,0	2,0	1,4	2,3	2,2	3,1
Durée théorique	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	2,0	2,5	3,0	4,0

Tableau 3 : Nombre maximal d'enfants de 4 ans pour un adulte, d'après les prescriptions ou recommandations relatives aux établissements préprimaires à finalité éducative, scolaire ou non. Année scolaire 2000/2001

	D	A	B	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Nb. max d'enfants	15	25	-	-	25	-	7	30	26	25	-

Note : Par adulte, on entend la personne qualifiée responsable et tout assistant ou auxiliaire qui l'accompagne.

Tableau 4 : Contenu des lignes directrices officielles relatif à l'enseignement, établissements préprimaires à finalité éducative, scolaire ou non. Année scolaire 2000/2001

	D	A	B (fr)	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Objectifs	x ⁸	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Matières/ Activités			x		x	x	x	x	x	x	
Approche pédagogique			x	x ⁹	x	x	x	x	x	x	x
Evaluation		x	x		x	x	x		x	x	x

Tableau 5 : Objectifs éducatifs généraux et spécifiques détaillés dans les lignes directrices officielles, établissements préprimaires à finalité éducative, scolaire ou non. Année scolaire 2000/2001

	D	A	B (fr)	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Objectifs généraux	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Développement socioaffectif	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Apprentissage de la vie scolaire	x		x	x	x	x	x	x	x		x
Développement physique	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Développement des capacités intellectuelles	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x

⁸ D : Les objectifs généraux sont définis dans le Kinder und Jugendhilfegesetz au niveau fédéral et dans la législation de chaque Land.

⁹ Uniquement dans les établissements scolaires. Pas de définition d'approche pédagogique dans les établissements non scolaires.

Développement de la créativité	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Relation à l'environnement	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Définition de compétences		x	x			x						

Note : Dans la base de données EURYDICE complète, 17 pays sur 29, soit plus de la moitié, définissent les compétences que l'enfant devrait théoriquement maîtriser à la fin de l'éducation préprimaire ou avant d'entamer l'enseignement obligatoire. Ces compétences sont définies le plus souvent dans les établissements scolaires.

Tableau 6 : Limites d'âge en vigueur pour l'entrée de l'enfant dans l'enseignement primaire obligatoire. Année scolaire 2000/2001

L'entrée dans l'enseignement obligatoire...		
... correspond au début de l'année scolaire	... a lieu durant l'année scolaire	
L'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire...		
... durant l'année civile	... avant une date précise	
B (fr), DK, EL, E, F FIN, S	D (selon les Länder, entre le 30/6 et le 30/9), L (15/9), A (31/8), P(31/8)	
	-	

Note : Dans la base de données EURYDICE complète, dans 17 pays l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire durant l'année civile; dans 12 pays l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire avant une date précise et dans 3 pays (Irlande, Pays-Bas et Royaume-Uni), l'entrée dans l'enseignement obligatoire a lieu durant l'année scolaire.

Tableau 7 : Fréquentation des établissements préprimaires à finalité éducative et des établissements primaires, par âge, en %. Année scolaire 1999/2000

		Etabl. préprim	Etabl. prim			Etabl. préprim	Etabl. prim
D	3 ans	54,8	-	A	3 ans	39,3	-
	4 ans	81,4	-		4 ans	79,6	-
	5 ans	83,8	-		5 ans	89,4	-
	6 ans	65,0	48,9		6 ans	32,7	62,5
	7 ans	5,3	97,8		7 ans	0,8	98,3

		Etabl. préprim	Etabl. prim			Etabl. préprim	Etabl. prim
B	3 ans	98,2	-	DK	3 ans	71,8	-
	4 ans	99,2	-		4 ans	90,6	-
	5 ans	97,8	1,2		5 ans	96,6	-
	6 ans	4,8	94,7		6 ans	95,6	4,4
	7 ans	0,2	98,6		7 ans	9,5	88,9

		Etabl. préprim	Etabl. prim			Etabl. préprim	Etabl. prim
E	3 ans	84,1	-	F	3 ans	100,0	-
	4 ans	99,2	-		4 ans	100,0	-
	5 ans	100,0	-		5 ans	100,0	1,4
	6 ans	0,1	100,7		6 ans	1,4	100,3
	7 ans	0,0	102,2		7 ans	0,1	101,2

		Etabl. préprim	Etabl. prim			Etabl. préprim	Etabl. prim
FIN	3 ans	33,9	-	EL	3 ans	-	-
	4 ans	41,9	-		4 ans	57,6	-
	5 ans	49,6	-		5 ans	87,1	2,9
	6 ans	72,7	1,0		6 ans	-	99,5
	7 ans	-	98,5		7 ans	-	105,1

		Etabl. préprim	Etabl. prim			Etabl. préprim	Etabl. prim
L	3 ans	37,5	0,1	P	3 ans	56,6	-
	4 ans	94,3	0,2		4 ans	73,6	-
	5 ans	91,2	2,8		5 ans	88,3	-
	6 ans	3,4	91,3		6 ans	3,6	111,4
	7 ans	0,2	93,4		7 ans	-	106,4

		Etabl. préprim	Etabl. prim
S	3 ans	68,0	-
	4 ans	72,8	-
	5 ans	75,8	-
	6 ans	96,4	4,3
	7 ans	1,2	96,2

Légende des pays : D – Allemagne; A – Autriche; B – Belgique; DK – Danemark; E – Espagne; F – France; FIN – Finlande; EL – Grèce; L – Luxembourg; P – Portugal; S – Suède