

Formation des enseignants pour les degrés 1 à 8

Dossier du  *- Juin 2009*

Table des matières

Les données du problème	2
<i>Une demande récurrente (historique)</i>	<i>2</i>
<i>Le malaise de la CDIP</i>	<i>4</i>
<i>Les embarras de la COHEP</i>	<i>5</i>
<i>Le contexte international</i>	<i>5</i>
<i>La nécessité d'une formation de haut niveau</i>	<i>6</i>
Ce que veut le SER	8
<i>L'importance du généraliste</i>	<i>8</i>
<i>La faiblesse des alternatives</i>	<i>8</i>
<i>Ce que peuvent et savent les enseignants généralistes</i>	<i>9</i>
<i>Champs de savoirs et de compétences</i>	<i>10</i>
<i>Quelques affirmations</i>	<i>11</i>
<i>Esquisses de modèles (articulés sur les critères de Bologne)</i>	<i>13</i>
<i>L'ambition plutôt que les peurs</i>	<i>14</i>
Liste des annexes	15

Les données du problème

Une demande récurrente (historique)

La volonté d'obtenir pour les enseignant-e-s des degrés 1 à 8 l'indispensable haut niveau de formation garant d'une école de qualité n'est pas nouvelle dans le combat mené par la faïtière romande des enseignants.

Au travers des congrès de la SPR

La question de la formation des enseignants fait depuis longtemps partie des préoccupations du SER et de ses prédécesseurs (SPR et SIR). Les congrès sont là pour en témoigner. Le plus important d'entre eux sur la question est celui de 1970 « **Pour une éducation permanente et promotionnelle des enseignants** » qui décidait notamment :

La durée de formation sera identique pour tous les cycles d'enseignement. Après l'obtention du certificat de maturité ou d'un titre équivalent, suivi d'une « licence en pédagogie », l'étudiant sera apte à enseigner. Dès maintenant, les brevets décernés au sortir d'une école normale devront être admis comme certificats de maturité. Les brevets décernés aux porteurs de maturité, après trois ans d'études pédagogiques, devront correspondre à une fraction de licence.

Celui de 1974, « **L'école : perspectives nouvelles** », proposait une école globale intégrée, animée par des enseignants ayant bénéficié d'un haut niveau de formation. Le rapport citait (entre autres) Piaget :

De ce double point de vue des difficultés d'assimilation et de l'importance extérieure des notions, il est, en fait, permis de penser, si l'on se place à un point de vue psychologique et même épistémologique plus qu'à celui du sens commun administratif, que plus l'écolier est jeune, et plus l'enseignement est difficile ainsi que gros de conséquences pour l'avenir.

J. Piaget, Psychologie et pédagogie, p. 186-187

Quant au congrès de 1978, « **Le statut de l'enseignant** », il précisait notamment :

L'éducation de la petite enfance doit être reconnue et officialisée dans tous les cantons. Les enseignants de ce secteur reçoivent une formation équivalente à celle du secteur primaire. Ils ont le même statut professionnel.

Processus de Bologne

Lancé au niveau européen en juin 1999, le processus de Bologne fait, dès cette date, l'objet de réflexions et, en 2002, l'objet de prises de position de la CUS et de la CSHEP. En 2004, la CSHEP fait valoir des options tout de suite contestées par le SER.

Assemblée des délégué-e-s SER du 27 novembre 2004

Présentation du dossier, des enjeux et de la réflexion du Comité central qui souhaite une prise de position de l'AD.

Les discussions sont en cours dans les cantons ; l'AD vote une résolution demandant au CC d'agir aux niveaux suisse romand et cantonal pour faire évoluer et défendre la position SER (voir résolution de l'AD de Cortaillod, [annexe 1](#)).

Réunion plénière de la CDIP le 3 mars 2005

L'ordre du jour du 3 mars prévoyant d'avaliser sans discussion les options du Bureau de la CDIP sur les niveaux de fin d'études des enseignants (entre autres objets), le SER et LCH décident d'agir et d'alerter les chefs de DIP, ainsi que la presse, sur le refus des associations d'enseignants d'accepter une formation initiale à « exigences réduites » (voir communiqué de presse du 28 février 2005, [annexe 2](#)).

Vive réaction du président et du secrétaire général de la CDIP que cette action forte dérange ; débat confus en plénière, la décision est prise de ne rien décider, mais sans véritable remise en question des choix faits par le bureau CDIP.

Réaction du SER, par voie de presse, qui dénonce le « manque d'ambition et de coordination » que cette séance a mis en évidence (voir communiqué de presse du 4 mars 2005, [annexe 3](#)).

La réflexion se poursuit dans les cantons

L'une après l'autre, les associations cantonales prennent position par la voix de leur comité ou d'assemblées. Les options prises par le SER s'en trouvent renforcées. Le projet de tenue d'une Assemblée des délégué-e-s extraordinaire est abandonné, étant donné la précipitation des événements.

Audience du 20 mai 2005

Suite à la contestation émise par LCH et le SER, la Présidence de la CDIP convoque une audience (Hearing) pour entendre la position des associations d'enseignants. Le SER et LCH (avec la SSPES, Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, et la FPS, Formation professionnelle suisse) sont reçus le 20 mai 2005 pour défendre leurs options, sur la base d'un document préalable rédigé dans deux versions linguistiques et amendé suite à la séance (voir lettre du 24 mai 2005 adressée à la CDIP, [annexe 4](#)).

Réunion plénière de la CDIP le 28 octobre 2005

La CDIP confirme les options prises le 3 mars 2005, en élargissant encore l'accès aux HEP pour les non-porteurs de maturité.

Conférence de presse SER du 18 novembre 2005

Le SER ne peut que se résoudre à lancer une pétition. Il l'explique au travers d'une conférence de presse organisée à Lausanne le 18 novembre 2005, en précisant l'esquisse d'un modèle SER pour la formation (voir esquisse, [annexe 5](#)).

« Educateur » du 12 décembre 2005

Parution dans la revue professionnelle du SER de deux pages d'argumentaire pour le lancement de la pétition (voir article, [annexe 6](#)).

Assises du DFJ à Lausanne

Le 28 janvier 2006, la Société pédagogique vaudoise (SPV), membre du SER, réaffirme la position des enseignants romands à l'occasion du forum organisé par le DFJ après avoir elle-même pris position dans une résolution de l'Assemblée des délégué-e-s du 9 février 2005 (voir Position SPV, [annexe 7](#)).

Pétition SER

Au 15 avril 2006, la pétition a récolté 3'645 signatures.

Parution du rapport « L'éducation en Suisse »

Le 15 décembre 2006 paraît le premier rapport sur l'éducation en Suisse. Les craintes du SER et de son homologue alémanique LCH sur le niveau d'entrée des étudiants sont largement confirmées et toute une série de paramètres tendent à conforter le SER dans son combat (comparaisons entre la Suisse et les autres pays, par exemple. Importance des compétences scientifiques et professionnelles des enseignants par rapport à d'autres investissements comme la diminution des effectifs de classes ou l'augmentation des heures d'enseignement, pour citer un autre exemple).

Lettre du 22 janvier 2007 à la CDIP et à la CIIP

Réaffirmation de la position du SER ; mise à disposition des pétitions ; annonce de la poursuite du dossier ([annexe 8](#)), suivie d'un communiqué de presse le 24 janvier.

Position au niveau national

Concertations avec LCH et appui à la Déclaration de Leipzig (communiqué de presse du 5 juillet 2007).

Position au niveau européen

Participation au séminaire de Bled (Slovénie) et prise de position sur le document politique du CSEE (15 février 2008).

Réaffirmation de l'Assemblée des délégué-e-s

A partir de 2004, la question a été évoquée lors de chaque assemblée des délégué-e-s du SER et la position du Comité directeur du SER légitimée dans la durée. Réaffirmation au travers d'une résolution le 28 mars 2009.

Le malaise de la CDIP

Pour des raisons politiques et budgétaires, la CDIP semble interdire d'avance toute solution qui viserait à augmenter la durée des études au-delà des trois ans et du bachelor. En ce sens, la Plénière, à l'initiative de la BKZ (Conférence des directeurs cantonaux de Suisse centrale), avait donné mandat d'étudier la catégorisation des diplômes d'enseignement dans le cadre du Masterplan II.

Tout en choisissant cette voie, la CDIP pose la question : « Une qualification de généraliste en trois ans est-elle possible ? » et répond par la négative.

Pourtant, la CDIP souhaite une solution qui soit à la hauteur des défis actuels (HarmoS, pédagogie spécialisée, enseignement des langues) et qui débouche sur une reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire qui permette la mobilité et qui garantisse une plus grande harmonisation de la formation.

En reconnaissant clairement l'insuffisance du volume de formation au regard des ambitions, en restant tout aussi clairement fidèle à ses objectifs et aux défis à relever, mais en refusant obstinément de déroger à cette barrière des trois ans, la CDIP se place en demeure de devoir résoudre la quadrature du cercle.

Le SER persiste et signe : un plus important volume d'études est la solution pour sortir de ce malaise et pour apporter à l'école les améliorations que tous les standards et les systèmes de monitoring imaginables ne pourront amener seuls. La montée en puissance de la qualité de l'école est indispensable, mais elle ne pourra se faire sans une solide reconnaissance sociale du métier d'enseignant, garante de l'image de l'institution.

Les embarras de la COHEP

Résultat d'une véritable révolution culturelle de la formation des enseignants en Suisse, la mise en place des HEP peine pourtant à aller jusqu'au bout du défi. La constatation est unanime ; trois ans ne suffisent pas. A tel point que l'objectif à long terme est exprimé : le niveau master pour tous les enseignants de l'école obligatoire est la norme à atteindre.

En attendant, une simple analyse effectuée par la COHEP elle-même montre à l'envi à quel point le contenu des trois ans actuels comporte d'extrêmes diversités et apparaît comme la preuve incontournable de l'insuffisance du temps mis à disposition.

L'énergie et le savoir-faire développés quotidiennement par l'encadrement et les formateurs des HEP se heurtent aux limites imposées par le manque de temps mis à disposition et souvent les manques de prérequis des étudiants admis en formation (plus de 30% ne sont pas porteurs d'une maturité, rapport 2006).

Instituts de formation tertiaires, mais restant aux mains des Cantons, les HEP ne sont pas en mesure de relever le défi important qui leur est assigné et tentent d'avancer au moyen d'échappatoires (modules de formation complémentaire, MAS, masters spécialisés, ...).

La contrainte des trois ans, le manque de perspectives budgétaires, le niveau des formateurs d'enseignants sont autant d'éléments parmi d'autres qui entravent leur développement.

Le contexte international

Le combat du SER pour un haut niveau de formation est loin d'être particulier et isolé. Il s'inscrit dans un courant général largement légitimé à l'international.

Le rapport 2006 de l'éducation en Suisse l'a mis en évidence, notre pays est plutôt à la traîne en matière de durée des études pour les degrés préscolaire et primaire : « Avec son transfert au degré tertiaire, elle s'étend désormais sur quatre ans dans la plupart des pays. » (rapport 2006, pages 158-159). Le graphique de la page 158 indique que sur les dix-sept grands pays représentés, seuls trois ont une limite de trois ans, dont la Suisse.

En 2007, LCH a signé avec le VBE (Allemagne) et le GÖD (Autriche) la Déclaration de Leipzig qui demande pour tous les enseignants de l'école obligatoire une formation de niveau master ([annexe 9](#)).

Le 14 avril 2008, le CSEE (Comité syndical européen de l'éducation) a adopté un document politique sur la « Formation des enseignants en Europe » qui laisse apparaître entre autres que

- Un des facteurs les plus déterminants de la qualité de l'école est le niveau de formation des enseignants.
- Pour que les enseignants puissent répondre à ce que l'on attend d'eux aujourd'hui, ils doivent avoir reçu une formation de niveau master (y compris au cycle initial).
- La formation doit avoir lieu à l'université ou dans des établissements d'enseignement supérieur.
- Doit être réalisé un recrutement en nombre suffisant de formateurs d'enseignants titulaires d'un diplôme master et de préférence d'un doctorat en éducation.

- Tous les enseignants doivent avoir accès à un développement professionnel continu pour pouvoir prendre en charge des élèves ayant des besoins spéciaux dans le cadre de l'école ordinaire.

A l'examen tant de l'existant que de ce qui est envisagé à court et moyen terme, la Suisse paraît sur le plan international très en retard.

Au niveau des intentions, des objectifs et des ambitions, le discours existe et n'a rien à envier aux autres pays. C'est la volonté qui fait défaut et qui est entravée par la règle des trois ans.

La nécessité d'une formation de haut niveau

Les défis que la CDIP s'est donnés et qui sont largement partagés par les associations professionnelles sont autant de raisons qui militent pour une formation initiale de haut niveau :

- Les thèses de la « Task Force », dans le cadre du travail sur les perspectives professionnelles dans l'enseignement, suggéraient en 2003 que l'école avait besoin d'enseignants qui (notamment) :
 - ont une vaste ouverture d'esprit et une conscience aigüe des problèmes actuels et des perspectives d'avenir qui s'offrent à notre société ;
 - assument une part active dans le réseau social ;
 - sont des spécialistes de domaines du savoir et des experts de l'apprentissage et de l'enseignement ;
 - sont capables de faire face aux différences individuelles, sociales et culturelles de façon positive et créative ;
 - peuvent concilier les exigences du développement individuel et les processus de changement ;
 - peuvent, face aux exigences étrangères à la formation, imposer et appliquer de façon durable la mission à long terme de la formation.

- Les ambitions d'HarmoS :

Les efforts d'harmonisation, l'avancée du débat de la scolarité obligatoire, le développement de standards de formation, un concept de l'enseignement des langues plus exigeant, l'articulation avec le parascolaire et des ressources de structures de jour, et surtout la montée en puissance qualitative de l'école au travers de plans d'études régionaux ambitieux tant le concordat HarmoS exige une mise en œuvre qui soit à la hauteur des ambitions, tout concourt à relever le niveau de qualité et d'efficacité de l'espace éducatif suisse. Vouloir faire mieux en refusant aux principaux concernés (les enseignants) une amélioration qualitative et quantitative de leur niveau de formation serait hypocrite.

L'ambition du concordat HarmoS est, par ailleurs, de réaliser une école suisse qui ne laisse plus personne sur le bord de la route. Les études empiriques qui ont permis l'élaboration des standards l'ont bien montré : il s'agit de réaliser avec 95% des élèves les performances que le 75% d'entre eux acquiert aujourd'hui. Cet objectif ambitieux (partagé dans son principe par les associations professionnelles) ne pourra être réalisé sans une sérieuse montée en puissance des compétences des enseignants et donc de leur formation, tant initiale que continue.

- Les objectifs du plan d'études romand :

La réalité pratique du processus qui a permis de développer le PER aboutit à la constatation inéluctable qu'une partie considérable de la croissance intellectuelle, physique, psychologique et sociale de l'élève réside dans une gestion bien comprise du développement

global de l'individu. La responsabilité de cette prise en charge ne peut être assurée que par un corps enseignant très compétent, issu d'une solide formation de généraliste. Le PER souligne à juste titre cette dimension, en faisant apparaître à côté des champs disciplinaires un domaine de formation générale qui les chapeaute et les articule tout à la fois. Par ailleurs, la dimension éducative de l'école est pleinement reconnue et valorisée par le PER qui en formalise une bonne partie au travers des compétences transversales. La prise en compte d'un nouveau plan d'études plus précis et plus ambitieux doit s'accompagner d'un plus grand investissement des enseignants et d'une solidité accrue et plus large acquise en formation initiale.

- La RPT et l'intégration :

Les objectifs de l'accord intercantonal réalisé dans l'optique de la mise en œuvre de la RPT sont très généreux et ambitieux, appuyés par les associations professionnelles, mais ils ne sauraient être atteints sans un certain nombre de décisions destinées à rendre l'école plus intégrative, plus ouverte et plus efficace sur la prise en compte des différences et des difficultés. Le choix politique et social de réaliser une école inclusive (choix qui rejoint largement des tendances internationales déclarées et la volonté des associations professionnelles) impose une gestion responsable des différences et des difficultés d'élèves à besoins particuliers à l'intérieur même des classes ordinaires. Cette évolution ne peut se réaliser sans que soient prises un certain nombre de mesures volontaires, pour la rendre possible. Au nombre de ces mesures, celle de la formation tant initiale que continue des enseignants n'est de loin pas la moins importante. Réaliser une école de la qualité de celle qui est envisagée au travers de l'accord sur la pédagogie spécialisée sans consentir à la moindre amélioration de la formation initiale de ses principaux acteurs serait incompréhensible.

- L'enseignement des langues :

Quelle que soit la solution adoptée (prise en charge de l'apprentissage d'une nouvelle langue par les généralistes ou par des spécialistes), les impacts d'une ambitieuse politique de sensibilisation et de formation plurilingues dans notre pays vont être à assumer partout, dans l'ensemble des disciplines et surtout au niveau du développement global de l'individu. L'apprentissage d'une autre langue n'est pas déconnecté des compétences que l'individu développe dans sa langue maternelle et dans la langue d'enseignement, qui ne sont pas toujours les mêmes, tant s'en faut. On le sait, pour des raisons évidentes d'efficacité et d'économie des apprentissages, et dans l'optique d'un développement harmonieux de l'individu, une didactique intégrée et réfléchie est infiniment souhaitable. Qui d'autre qu'un généraliste compétent serait mieux à même de conduire une telle didactique ? Qu'ils soient pour tout, pour partie, ou pas du tout chargés de cet enseignement, les généralistes devront le prendre en compte d'une façon ou d'une autre, et leur formation être organisée en conséquence.

Ce que veut le SER

L'importance du généraliste

Face au problème de l'augmentation des tâches et des disciplines, il est absolument incontestable que le maintien de la fonction du généraliste « pur et dur », telle qu'elle a pu être vécue par le passé, n'est plus possible et n'existe plus dans les établissements. Le SER ne la revendique d'ailleurs pas. Le partage et l'organisation du travail face aux élèves et dans le cadre d'un travail d'équipe et d'un projet d'établissement sont depuis longtemps prônés par les associations professionnelles. Un partage du travail entre vrais généralistes ne doit pas être confondu avec une division du travail entre semi-généralistes. L'objectif ambitieux du développement général de l'élève sera mieux servi dans le premier modèle que dans le deuxième.

Si effectivement, dans les faits et sur le terrain, le généraliste « pur et dur » n'a plus lieu d'être, il est pour le SER extrêmement important que la formation généraliste subsiste et soit la plus complète et la plus riche possible. Tant les études que l'expérience du terrain montrent à quel point l'existence d'un « référent fort » est importante dans les degrés initiaux et primaires. Même si une organisation de l'école plus ouverte, plus coopérative, plus décloisonnée est souhaitable et voulue par le SER, celui-ci est fermement opposé à une plurimagistralité systématique avant la fin des cycles primaires.

La défense d'une formation complète de généraliste n'exclut pas (bien au contraire) la collaboration avec de vrais spécialistes de discipline.

Toutes les observations faites dans la pratique montrent l'apport indispensable des collègues spécialistes des branches dites rares, par exemple. Le travail en équipes efficaces fait apparaître dans l'articulation spécialistes-généralistes de très importants échanges de compétences. L'apport des spécialistes de discipline est indéniable, comme l'est aussi celui des généralistes, même s'il est de l'extérieur beaucoup plus difficile à concevoir.

En ce qui concerne les langues, une même coopération réfléchie, dans le cadre d'une responsabilité partagée, devrait être bien plus efficace que la simple juxtaposition d'heures disciplinaires différentes, données en parallèle par des collègues, aussi compétents fussent-ils dans leur propre spécialité.

Le SER reste persuadé qu'une telle articulation, avec de vrais spécialistes de langues, est de nature à apporter bien plus à l'école et aux élèves qu'une semi-spécialisation systématique, dans laquelle ni les généralistes ni les spécialistes ne seraient « complets ».

L'idée très répandue et vérifiée que « tout se joue dans les premiers degrés » se heurte systématiquement à la réalité et aux images sociales. Former les enseignants de ces classes au plus haut niveau constituerait une décision politique très responsable. La concrétisation d'une réelle volonté d'amélioration de la formation de tous les élèves passe indubitablement par un effort conséquent réalisé sur le début de la scolarité. Là encore, la formation initiale des enseignantes et des enseignants constitue l'essentiel, quand ce n'est pas la clé du problème.

La faiblesse des alternatives

Outre l'abandon des avantages développés dans le chapitre précédent (compétences pédagogiques et professionnelles fortes pour les généralistes, gestion responsable du développement global de l'individu, saine articulation coopérative avec les spécialistes), la catégorisation des diplômes infligerait à l'école et aux enseignants un certain nombre d'inconvénients non négligeables :

- La hiérarchisation des fonctions et, partant, des diplômes. La simple observation de ce qui se passe dans certains cantons (Vaud, par exemple) n'encourage pas à l'optimisme.
- Le faible taux de « spécialisation ». Les travaux de la Commission l'ont démontré, la part de formation « généraliste » est tout de même importante et le nombre de crédits restant à disposition pour une « spécialisation » apparaît dérisoire.
- L'organisation du travail conduirait à une division des tâches (en utilisant les catégorisations de diplômes), alors que la disponibilité de généralistes complets permet un réel partage du travail sur des bases de choix d'équipe.
- Les contraintes organisationnelles auxquelles conduiraient une telle catégorisation. Les semi-généralistes ne pourraient plus être employés de manière souple dans leur établissement. La mobilité devrait être beaucoup plus générale avec ses inconvénients et comme elle a forcément ses limites, les enseignants seraient parfois contraints d'enseigner dans des domaines étrangers à leur formation. Au moment où, plus que jamais, l'école et ses autorités font appel au professionnalisme des enseignants, la catégorisation des diplômes aurait pour conséquence de les prolétarianiser davantage.

Alors que tout semble concourir à une réelle avancée de l'école, alors que sont prises des orientations ambitieuses à tous les niveaux, la question de la formation des enseignants préscolaires et primaires est paradoxalement abordée sans vision à long terme. Les associations professionnelles considèrent les choix envisagés par la CDIP comme un « pis-aller » plutôt que comme un véritable choix politique.

Les questions du temps partiel, de la féminisation de l'enseignement, de la composition socioprofessionnelle du corps enseignant constituent des problèmes en eux-mêmes qui ne sauraient être résolus par un nivellement de la formation initiale, bien au contraire.

Les associations professionnelles tiennent à une formation qualitative et quantitative de haut niveau. L'indispensable atteinte de la qualité de l'école est (aussi et surtout) à ce prix !

Ce que peuvent et savent les enseignants généralistes

Qui sont les enseignants ?

Les enseignants élémentaires et primaires généralistes sont des spécialistes des apprentissages, de l'éducation et du développement global des enfants et des adolescents dès les plus petits degrés de l'école. Au carrefour des générations, ils oeuvrent à la transmission et à l'actualisation des valeurs culturelles. Au carrefour des cultures et des strates sociales, ils travaillent à l'intégration et à la coopération de tous.

Les enseignants agissent au service de l'instruction, de l'éducation et de l'épanouissement des enfants et des adolescents. Ils utilisent pour ce faire les connaissances professionnelles et scientifiques acquises en formation, ainsi que les compétences développées tant en formation que dans la pratique quotidienne la plus réflexive. Ils poursuivent le développement théorique et pratique de ces connaissances et de ces compétences en usant d'une démarche critique.

L'exercice de la profession d'enseignant respecte les objectifs de l'école, les lois d'enseignement, la déontologie professionnelle ainsi que les intérêts et l'intégrité des jeunes en formation.

Domaines de compétences

Les enseignants sont des professionnels du développement des savoirs, des compétences et du comportement de l'individu. Ils maîtrisent les disciplines à enseigner et leurs savoir-faire, sont compétents dans leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Ils savent concevoir, construire et gérer les situations d'apprentissages adéquates pour le développement intellectuel, psychique, moral, social et physique de leurs élèves, ainsi que la construction de l'identité de chacun dans le sens des objectifs de l'institution scolaire et des projets personnels des élèves. A cet égard, ils sont aptes à comprendre et à gérer la diversité des élèves, aux plans de leur pensée, de leur culture et de leur personnalité.

Les enseignants sont capables d'intégrer dans leur action didactique et pédagogique les dimensions de socialisation et d'éducation qui font partie intégrante des objectifs de l'école. Ils savent créer la dynamique adéquate de partage de cette responsabilité éducative avec les familles et avec les autres professionnels.

Leur formation est scientifique, méthodologique et pratique. Elle comprend les apports scientifiques (psychologie, pédagogie, sociologie) indispensables à un profil professionnel de haut niveau et une forte articulation théorie-pratique. La formation ne qualifie pas les enseignants comme spécialistes de toutes les matières, mais comme généralistes hautement qualifiés, « spécialisables » en tout.

Spécialiste de la formation générale et du développement global de l'élève, l'enseignant généraliste effectue une approche permanente du monde avec une vision globale des choses. C'est à partir de cette vision que les objets éducatifs sont catégorisés et « disciplinarisés » et non l'inverse. La formation est donc spécifique avant que d'être pluri- ou transdisciplinaire. Elle construit aussi les compétences d'une collaboration efficace tant avec les spécialistes de branches qu'avec les professions apparentées (psychologues, professionnels de la santé, etc.).

La formation initiale vise également à développer le sens des relations humaines, la sensibilité et la compréhension des possibilités et des limites de l'action professionnelle, la recherche de solutions optimales au service de l'individu et de l'institution. Elle s'inscrit dans une perspective résolue de formation continue et de recherche tout au long de la vie professionnelle.

Champs de savoirs et de compétences

Sans entrer en matière sur le contenu et l'articulation de la formation qui sont du ressort des responsables du système éducatif et de la formation, le SER esquisse ci-après les éléments de savoirs et de compétences auxquels devraient conduire la formation des enseignants généralistes de l'école élémentaire et primaire.

Domaine général et pratique

- Pédagogie (histoire de la pédagogie, pratiques pédagogiques et institutions scolaires)
- Sciences de l'éducation
- Psychologie du développement
- Psychologie de l'apprentissage
- Développement social de l'enfant et de l'adolescent
- Sociologie
- Philosophie
- Epistémologie des sciences
- Connaissances interlinguistiques

- Maîtrise du français
- Expression et développement personnels (théâtre, chant, expression plastique, expression écrite)
- Métiers de l'humain, dimensions relationnelles
- Recherche en éducation
- TIC, maîtrise des outils
- Enseignement spécialisé et prise en compte des handicaps
- Ethique, normes, valeurs
- Evaluation et mesure
- Politique migratoire
- Organisation du travail et gestion de classe
- Démarches pédagogiques
- Accueil différencié (élèves à besoins particuliers)
- Relations maître-élèves
- Evaluation formative et certificative
- Dépistage des élèves en difficulté
- Rapports famille-école
- Approche interculturelle
- Outils et méthodes de travail et de recherche
- Observation, analyse de terrain
- Interdisciplinarité
- TIC et apprentissages
- Analyse de pratiques, prise de distance
- Remise en question
- Travail en équipe
- Communication interne et externe
-
-

Domaines disciplinaires et transversaux

- Apprentissage de la lecture, communication, expression orale et écrite (au travers du français, de l'allemand, de l'anglais)
- Résolution de problèmes, observation et raisonnement, modélisation (au travers des mathématiques et des sciences de la nature)
- Connaissances environnementales, compétences civiques et culturelles (au travers des sciences de l'homme et de la nature)
- Expression, communication, bagage culturel (au travers des arts et des activités créatrices)
- Développement physique et moteur, expression corporelle (au travers du domaine corps et mouvements)
- Insertion sociale, équilibre personnel, développement de l'autonomie, de la collaboration, respect et affirmation de soi, compréhension du monde et du développement durable, compétences communicatives et technologiques (au travers du domaine de la formation générale)
-
-

Quelques affirmations

- La spécialisation ultérieure sur une tranche d'âge (degré 1-4 ou 5-8, par exemple) ou sur un groupe de disciplines sous-tend une formation préalable complète de généraliste (exemples analogues : le pédiatre est un médecin qui se spécialise, le juge pour enfants, un magistrat judiciaire qui a choisi une spécificité, ...).

- La qualité du maître prévaut (autant que l'origine sociale des élèves). Plus il est qualifié, mieux il repère les difficultés, agit en professionnel, gère les stratégies pédagogiques. Pour lutter contre le déterminisme scolaire, la qualité de la formation des enseignants est un incontournable.
- La formation de généraliste vise à maîtriser la matière à enseigner et tout ce qu'il faut savoir pour que les élèves l'apprennent.
- Les premiers apprentissages conditionnent toute la suite des études, tout investissement à ce stade représente des économies ultérieures.
- Une formation continue et/ou complémentaire aussi volumineuse soit-elle ne dispense pas d'une formation initiale solide et suffisamment longue. Il faut être assez formé pour vouloir et gérer une formation efficace tout au long de la vie.
- La formation des enseignants primaires doit viser des compétences professionnelles et académiques. Elle doit préparer à l'intervention et à la recherche didactique. Il n'y a pas de dichotomie à choisir l'un ou l'autre. Le professionnel est praticien et réflexif.
- L'articulation théorie-pratique est fondamentale. Elle ne peut se réaliser pleinement en juxtaposant simplement des périodes de cours et des périodes de stages. Les cours ne doivent jamais perdre de vue les aspects du terrain et les stages doivent être conduits par des formateurs qui multiplient les références théoriques. Le partenariat entre formateurs des deux bords doit fonctionner tant au niveau du système qu'au niveau de chaque école.
- L'organisation du travail dans les établissements est la pierre angulaire du fonctionnement de l'école. Elle reste dans bien des endroits à réinventer complètement et dans d'autres à être poursuivie, améliorée ou simplement reconnue légitimement. Une articulation « vrais généralistes – vrais spécialistes » est la bonne formule, par opposition à un « melting pot » de semi-généralistes semi-spécialisés.
- La qualité des formateurs d'enseignants est d'une très grande importance. Une formation de haut niveau exige des formateurs de haut niveau, spécialistes de leur domaine et très attentifs aux visées de la formation (développement général de l'individu, articulation théorie-pratique, etc.).

Esquisses de modèles (articulés sur les critères de Bologne)

Critères d'admission :

- Maturité gymnasiale *ou* Admission sur dossier (maturités professionnelle, commerciale ou autre, autres titres, parcours de vie, etc.)
- Event. vérification du niveau orthographique, du niveau langues et du profil requis

<p>180 crédits</p>	<p>Bachelor académique Sciences de l'éducation</p> <p>avec articulation théorie – pratique (<i>env. 40 ECTS</i>)</p>	<p>Bachelor académique Sciences de l'éducation ou Psychologie</p> <p>+ expérience pratique</p>	<p>Bachelor académique spécifique (lettres, sciences, etc.)</p> <p>+ crédits en psychologie et pédagogie</p>	<p>Bachelor HEP</p> <p>avec articulation théorie – pratique (<i>env. 40 ECTS</i>)</p> <p>et cours universitaires en psychologie et pédagogie (<i>env. 40 ECTS</i>)</p>
<p>90 crédits</p>	<p style="text-align: center;">Master professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursus différencié en pédagogie, didactique, apprentissages spécifiques en fonction du type de bachelor effectué et des autres formations réalisées (<i>40 ECTS</i>) • Formation professionnelle (articulation théorie – pratique, stages en responsabilité (<i>40 ECTS</i>)) • Travail de mémoire (<i>10 ECTS</i>) 			
	<p style="text-align: center;">éventuellement</p> <p style="text-align: center;">CAS / DAS / MAS</p> <p style="text-align: center;">spécialisation de branche ou de domaine (arts, langues, sciences, etc.)</p>			

L'ambition plutôt que les peurs

Le manque d'ambition de la CDIP prévalant dans ce dossier est en contraste choquant avec les visées ambitieuses développées ces dernières années par la Conférence : HarmoS, concordat sur la pédagogie spécialisée, école intégrative, standards, volonté d'harmonisation à tous les niveaux, etc.

Il est, de plus, en opposition avec l'évolution constatée dans la plupart des pays, et particulièrement dans ceux qu'on nous cite volontiers en modèle.

Les craintes avouées en appui à ce manque d'ambition sont toujours les mêmes :

- Moyens financiers insuffisants ;
- Pénurie redoutée en cas d'augmentation du niveau des exigences de la formation des enseignants ;
- Niveau insuffisant chez une bonne partie des formateurs.

Ces peurs sont loin d'être avérées :

- Des HEP réorganisées post bachelor (de véritables hautes écoles) ne coûteront pas forcément plus cher. D'autre part, aucune revendication salariale directe n'est liée à l'exigence du niveau master.
- La plupart des professions qui ont vu augmenter leurs exigences, ont fait face à un afflux de candidats (dans l'enseignement aussi, par exemple la formation LME à Genève).
- Une élévation du niveau des formateurs d'enseignants est en cours depuis de nombreuses années et demande à être poursuivie.

Comme l'ensemble des associations sœurs de par le monde, le SER continuera son combat pour obtenir le meilleur niveau possible dans la formation des enseignantes et des enseignants. L'étude comparative entre les différents contenus de formation des HEP en Suisse romande, étude menée par la Commission pédagogique du SER, lui permettra d'étayer plus avant une exigence légitime : L'ambition doit primer sur les calculs stratégiques et les peurs.

La qualité de l'espace éducatif et donc l'avenir de nos élèves (et, partant, notre propre avenir) le méritent et l'exigent.

Liste des annexes

[Annexe 1](#) : Résolution adoptée par l'AD/SER du 27 novembre 2004 à Cortaillod

[Annexe 2](#) : Communiqué de presse SER du 28 février 2005

[Annexe 3](#) : Communiqué de presse SER du 4 mars 2005

[Annexe 4](#) : Lettre SER à la CDIP du 24 mai 2005

[Annexe 5](#) : Formation initiale des enseignants - Esquisse d'un modèle SER (novembre 2005)

[Annexe 6](#) : Argumentaire pour le lancement de la pétition SER (Educateur no 13.05)

[Annexe 7](#) : Position de la SPV adoptée à l'AD du 9 février 2005 à Lausanne

[Annexe 8](#) : Lettre SER à la CIIP et à la CDIP du 22 janvier 2007

[Annexe 9](#) : Déclaration de Leipzig du 16 juin 2007