

Date de dépôt : 1er décembre 2009

Rapport

de la Commission de l'enseignement supérieur chargée d'étudier

- a) **PL 10432-A** **Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10)**
- b) **RD 585-A** **Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la formation initiale des enseignants primaires et secondaires**

Rapport de majorité de M. Patrick Saudan (page 1)

Rapport de minorité de M. Henry Rappaz (page 131)

RAPPORT DE LA MAJORITÉ

Rapport de M. Patrick Saudan

Mesdames et
Messieurs les députés,

La Commission de l'enseignement supérieur a examiné ce projet de loi lors de 13 séances qui se sont tenues les 26 février, 5 mars, 23 et 30 avril, 7 et 28 mai, 4 et 18 juin, 3 et 24 septembre, 1^{er}, 15 et 29 octobre 2009. Ces séances se sont déroulées sous la présidence de M. Patrick Saudan, hormis les séances des 1^{er} et 29 octobre, qui ont bénéficié de la bienveillance de la vice-présidente, M^{me} Janine Hagmann. Les procès-verbaux ont été rédigés avec diligence par M. Gérard Riedi, le DIP était représenté par M. Frédéric Wittwer, directeur des projets liés à l'harmonisation scolaire, et par M^{me} Ivana Vrbica, responsable de l'unité de l'enseignement supérieur. Le

chef du département, M. Charles Beer, s'est personnellement impliqué en intervenant dans plusieurs de ces séances.

Remerciements :

Ce projet de loi, qui pourrait paraître, à première vue, relativement sommaire vu le nombre limité d'articles, a néanmoins nécessité de multiples auditions qui ont permis de nourrir un débat dense, riche et finalement fécond, entre le DIP et les différents membres de la commission de l'enseignement supérieur. Des remerciements doivent être adressés au Département de l'instruction publique, à son président M. Charles Beer et en particulier à M^{me} Vrbica et M. Wittwer qui se sont fortement impliqués pour bien expliquer aux commissaires toute la portée de ce projet de loi. La commission tient également à remercier les personnes auditionnées qui, par la qualité de leurs interventions, ont permis de développer la réflexion au sein de la commission. En dernier lieu, l'esprit d'ouverture et la démarche constructive qui ont animé la plupart des membres de la commission de l'enseignement supérieur ont permis, au-delà des divergences politiques, de faire aboutir ce projet.

Liste des abréviations utilisées et leur signification

AGEEP : Association Genevoise des Enseignants de l'Enseignement Professionnel.

ARLE : Association Refaire l'Ecole.

Bologne (processus) : engagement des Etats européens pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur avec mise en place d'un système universitaire unique.

CDIP : Conférences suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique.

CeFEP : Centre de Formation de l'Enseignement Primaire.

DIP : Département de l'Instruction Publique.

ESPO : Enseignement Secondaire Post-Obligatoire.

FAPSE : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève.

FFPC : Fonds en faveur de la Formation Professionnelle et Continue.

FAMCO : Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation.

HARMoS : Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

HEAD : Haute Ecole d'Art et Design.

HEM : Haute Ecole de Musique.

HEP : Haute Ecole Pédagogique.

HES : Haute Ecole Spécialisée.

IFFP : Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle.

IFMES : Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire.

LME : Licence Mention Enseignement.

MAS : Master of Advanced Studies.

MER : Maître d'Enseignement et de Recherches.

PER : Plan d'Etudes Romand.

PISA : Programme International pour le suivi des acquis des élèves.

SER : Syndicat des Enseignants Romands.

SPG : Société Pédagogique Genevoise.

UCESG : Union du Corps Enseignant Secondaire Genevois.

Préambule

Le projet de loi sur la formation des enseignants s'occupe d'une problématique fort importante, tant par l'importance numérique des personnes qui vont être concernées par ce projet, que par les implications dans le futur pour le canton de Genève. Pour rappel, à fin 2007, la population scolarisée à Genève était d'environ 98 000 personnes, dont 87 000 élèves et étudiants dans l'enseignement public. Les personnes ayant une activité d'enseignants dans le domaine public étaient au nombre de 10 200 à fin 2007. Ce corps enseignant va se caractériser à l'avenir par une tendance plus fréquente au temps partiel et par un âge moyen relativement élevé, puisqu'en 2007 il était proche de 42 ans (Rapport SRED 2009). Une partie importante du corps enseignant, primaire comme secondaire, partira donc à la retraite d'ici quinze ans et ce projet de loi doit s'inscrire dans une perspective d'attractivité pour la formation d'enseignant, afin de permettre la relève du corps enseignant genevois dans le futur. Ce projet de loi s'inscrit également dans les nécessaires processus d'harmonisation, tant au niveau fédéral qu'au niveau international.

Le contexte de gestation de ce projet de loi a fait l'œuvre d'un rapport du Conseil d'Etat (RD 785) dont le lecteur trouvera une brève synthèse dans les pages suivantes. L'enseignement étant l'une des principales préoccupations des formations politiques genevoises, ce projet de loi s'inscrit également après plusieurs textes législatifs déposés au Grand Conseil ces dernières années. Ces textes sont le projet de loi 9500, la motion 1716 et le projet de loi 10316.

Le projet de loi 9500, déposé en mars 2005 et co-signé par les trois partis de l'Entente, demande une harmonisation des formations d'enseignants sur les dispositions prévues par le processus de Bologne, c'est-à-dire une formation d'instituteur ne justifiant qu'un bachelor (180 crédits).

La motion 1716 a été déposée en octobre 2006 par le groupe radical et propose que la formation des enseignants de l'école enfantine et primaire soit effectuée dans une HES.

Enfin, le projet de loi 10316, déposé en août 2008 par le parti radical et co-signé par l'UDC, demande la création d'une Haute Ecole Pédagogique afin d'assurer la formation des enseignants des degrés d'enfantine et de primaire.

Les textes de ces différentes propositions législatives sont tous annexés au présent rapport. A la lecture de ces textes, les enjeux de la formation des enseignants pour plusieurs partis politiques du canton, en tout cas au niveau du primaire, tiennent en trois points : le lieu de formation, la durée de formation et qui doivent être les formateurs, avec comme contraintes le poids de la tradition genevoise dans l'enseignement et la nécessaire harmonisation de la formation genevoise avec celles de nos voisins confédérés.

Le RD 585 et le contexte fédéral actuel

Dans ce rapport de 2005, le Conseil d'Etat décrivait les enjeux principaux, annonçait les orientations politiques et les objectifs de réalisation liés à la formation professionnelle initiale des enseignantes et enseignants.

Il expliquait comment le gouvernement genevois entendait concevoir et concrétiser dans la législation l'évolution et la légitimation de la formation du corps enseignant en développant une vision qui engloberait, pour la première fois, les niveaux primaire, secondaires I et II, alors que le Grand Conseil avait pris deux décisions somme toute récentes sur cet objet. Il avait en effet d'abord adopté en décembre 1995 les modifications des articles de la loi sur l'instruction publique portant sur les exigences de titres de formation pour les membres du corps enseignant primaire (PL 7245) avec un soutien unanime du Parlement pour la confier entièrement à l'Université de Genève.

La section des sciences de l'éducation de la FAPSE a ainsi formé depuis plus de quinze ans des centaines d'enseignants du primaire détenteurs d'une LME, mais elle a aussi cristallisé les critiques, parfois justifiées, et était souvent mentionnée dans les polémiques du débat idéologique sur l'école autour de la rénovation du primaire et des questions d'évaluation et de notes.

C'est en avril 2000 que le Parlement confiait à un institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire – l'IFMES – la mission de les former en emploi en vue d'une certification de leurs compétences pédagogiques (PL 8159).

Il est intéressant de rappeler qu'à ce moment, répondant à une motion parlementaire visant à rapprocher les formations des niveaux primaire et

secondaire (M 1033), le Conseil d'Etat envisageait clairement d'impliquer progressivement l'Université de Genève – en particulier les différentes facultés pouvant conduire à l'enseignement secondaire – afin qu'elle intègre à terme la perspective d'une formation initiale des enseignant-e-s des degrés secondaires I et II.

L'exposé des motifs du Conseil d'Etat à l'appui du projet de loi 10432 fait régulièrement référence au RD 585 et aux décisions historiques qui ont conduit qu'à Genève, d'une part, il n'y a jamais eu d'école normale pour former les instituteurs et institutrices (comme dans les autres cantons), que son université a créé une faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et que le DIP avait privilégié, pour les enseignant-e-s secondaires des cycles d'orientation et des collèges, une formation en emploi dans un institut de formation « maison », directement dépendant de l'employeur : modèle dicté aussi par la nécessité et l'urgence de recruter des centaines de suppléant-e-s dans les années 60 et 70.

Face à l'évolution du paysage de la formation professionnelle de niveau tertiaire traduite par la mise en place des HES et par conséquent la mutation progressive des écoles normales en HEP, le RD 585 met en exergue la situation paradoxale genevoise dans la formation de ses enseignants. Une formation initiale effectuée à l'université pour le primaire et, pour le secondaire, une formation en emploi dans un institut rattaché aux directions d'enseignement du DIP (l'IFMES) et non reconnu comme « haute école ». Ce rapport permet de mieux saisir le contexte des changements préconisés par le Conseil d'Etat dans le projet de loi 10432. Dans l'optique de la mise en œuvre de la réforme de Bologne, le RD 585 informait plus précisément le Grand Conseil des enjeux et des perspectives vers lesquelles le département de l'instruction publique, en collaboration étroite avec l'université, entendait faire évoluer le dispositif de formation professionnelle des enseignant-e-s. Il expliquait comment et pourquoi il fallait tenir compte de la situation genevoise, unique en Suisse (et souvent comprise à tort comme une exception non conforme), « *qui voit d'une part, depuis 1996, les maîtresses et maîtres qui se destinent à l'enseignement primaire – les « généralistes » – suivre une formation polyvalente de quatre ans à l'Université de Genève conduisant à une « licence mention enseignement » (LME – 240 crédits) reconnue formellement par la CDIP en 2005 et, d'autre part, les maîtresses et maîtres de l'enseignement secondaire – les « spécialistes » – à suivre en emploi pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES) une*

formation à l'IFMES depuis 1999¹. Cet institut ne correspondant pas aux critères définis depuis lors pour une haute école d'enseignement supérieur, le titre qu'il délivre ne pouvait pas, par conséquent, satisfaire aux conditions formelles de reconnaissance émises par la CDIP pour une formation combinée des degrés secondaire I et II. »

En revenant ainsi sur l'histoire de la formation des enseignant-e-s genevois (qui va de la création de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau dans les années 20 du siècle dernier aux décisions du Grand Conseil rappelées ci-dessus en 2000), le rapport RD 585 entendait prévenir le Parlement qu'il serait, selon lui, inconcevable et peu crédible sur le plan politique comme sur le plan financier de ne pas tirer les avantages de la situation en créant un véritable institut (le RD 585 parlait de « centre ») plurifacultaire de formation des enseignant-e-s. L'arrimage des cursus de formation académique et professionnel et la proximité entre l'université et les établissements scolaires dans notre canton devaient constituer en somme un atout à valoriser à condition de l'adapter. L'hypothèse de la création « hors sol » d'une HEP était dès lors clairement écartée pour ces motifs par le Conseil d'Etat en 2005.

Quant à la mise en conformité des titres, afin de respecter le calendrier fixé par la Conférence universitaire suisse (CUS) et par le Conseil d'Etat – avec l'accord du Grand Conseil –, le RD 585 présentait un plan de travail visant d'une part à transformer la licence mention enseignement (240 crédits) en master de 270 crédits; et, d'autre part, à transférer la formation professionnelle initiale des enseignantes et enseignants secondaires dans ce « centre inter-facultaire » avec un modèle de formation intégrée (ou tuilée) « bachelor – master + MA S »², en exposant les arguments à l'appui de ces adaptations.

Il rappelait les raisons du transfert au niveau tertiaire de la formation des enseignant-e-s dans notre pays (anticipé à Genève avec la licence mention enseignement, qui a pu du reste servir de modèle pour les diplômes HEP d'autres cantons) qui devaient répondre à quatre objectifs majeurs et partagés visant à :

– *« accroître la maîtrise des savoirs à enseigner et des diverses méthodes pédagogiques, donc aussi les fondements didactiques de leur acquisition par les élèves;*

¹ Cf. Règlement concernant la formation professionnelle initiale en emploi des maîtresses et maîtres de l'enseignement secondaire du 30 août 2000 – C 1 10.16

² RD 585, p. 18.

- *développer le niveau de la formation professionnelle des enseignant-e-s afin d'insérer l'exercice de leur profession dans le développement actuel des sciences sociales et humaines;*
- *articuler toujours plus fortement le lien entre la théorie et la pratique professionnelles afin de répondre aux évolutions nécessaires face à la diversification des publics scolaires;*
- *rapprocher et mettre en cohérence les formations d'enseignant-e-s appartenant aux différents degrés d'enseignement, comme l'avait du reste demandé le Grand Conseil, et comme l'exigent les articles constitutionnels sur la formation adoptés très largement par le peuple suisse en mai 2006 et les dispositions des accords intercantonaux – le concordat HarmoS et la convention scolaire romande – sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. »*

Dans l'exposé des motifs du projet de loi 10432, le Conseil d'Etat a enfin développé les éléments de contexte plus récents qui lui ont permis d'apprécier l'évolution du dossier depuis le dépôt du RD 585, en insistant notamment sur l'évolution du rôle de la CDIP par le biais des règlements de reconnaissance des diplômes qu'elle édicte. Cette dernière reconnaît en effet les filières d'études conduisant à un diplôme d'enseignement (degrés préscolaire et primaire, degré secondaire I, écoles de maturité, mais aussi enseignement spécialisé, logopédie, psychomotricité) en référence à l'accord inter-cantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études du 18 février 1993.

Ces éléments ont été longuement exposés dans le RD 585 pour soutenir le « principe de mobilité » et de compatibilité des titres délivrés (pages 3 à 6). A noter encore que les règlements de la CDIP ne se prononcent pas du tout sur le type de haute école (HEP ou universités), mais uniquement sur la conformité du parcours de formation en référence aux critères établis pour les hautes écoles et, en l'occurrence, dans le domaine de la pédagogie et des sciences de l'éducation (selon les recommandations de la CDIP de 1995) : l'institution de formation doit être clairement positionnée, sur le plan institutionnel, en tant que « haute école » et donc ne peut constituer un « service » rattaché à l'administration scolaire comme par exemple à une direction (générale) d'enseignement (ce qui est le cas de l'IFMES à Genève administrativement rattaché à la direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire).

Ainsi, toutes les filières préscolaires et primaires ont désormais obtenu de la CDIP une première reconnaissance à l'échelon national (y compris donc la

« licence mention enseignement » délivrée par la FAPSE en mars 2005³). La CDIP prend également les décisions s'agissant de la reconnaissance des titres et diplômes étrangers selon une procédure valable pour l'ensemble des cantons. En outre, elle a confié la coordination entre les différentes hautes écoles à la COHEP, qui réunit les recteurs des hautes écoles pédagogiques et des autres institutions de formation des enseignantes et enseignants (dont l'Université de Genève et l'IFMES pour le canton de Genève).

Le « *programme de travail 2008-2014* »⁴ de la CDIP prévoit enfin, au chapitre 7, d'adapter ensuite les règlements de reconnaissance aux profils de compétence requis. Pour sa part, dans la perspective de la mise en œuvre du plan d'études romand, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin – la CIIP – a inscrit dans la convention scolaire romande des dispositions visant à coordonner à l'échelle romande les contenus de leur formation initiale et continue, afin tout particulièrement de veiller à la diversité des approches pédagogiques.

La prise en compte de ces avancées dans l'harmonisation à tous les niveaux et degrés du système de formation au plan national et au plan régional a poussé le Conseil d'Etat, au moment où il a déposé le projet de loi 10432, à ne pas persister dans l'intention formulée dans le RD 585 de promouvoir un master (de 270 crédits) comme titre exigé pour l'engagement et la nomination des enseignant-e-s du primaire.

Auditions et délibérations de la commission

Audition de M. Wittwer (DIP), directeur des projets liés à l'harmonisation scolaire

M. Wittwer rappelle les enjeux liés à ce projet de loi, qui consistent en une amélioration de la formation des enseignants avec un niveau d'exigence adéquat par rapport à d'autres formations du tertiaire, s'il est conforme à Bologne avec un souci de rationalité et de pragmatisme tenant compte du contexte genevois, et s'il va dans le sens de l'harmonisation voulue par nos autorités politiques concernant le contenu des formations et le rapprochement de la formation des enseignants du degré primaire et du degré secondaire.

En ces temps de vive concurrence entre les Etats pour attirer des jeunes dans la carrière de l'enseignement (l'Allemagne recherche actuellement environ 20 000 enseignants), la question de la relève est également cruciale.

³ Voir annexes au RD 585, pp. 48 à 50

⁴ Programme de travail 2008-2014 de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) du 12 juin 2008 – www.cdip.ch

Concernant le lieu de formation des enseignants, M. Wittwer mentionne les différences en Suisse liées au fédéralisme et les difficultés qui en découlent, par rapport à l'harmonisation souhaitée par la CDIP. M. Wittwer cite le rapport sur le masterplan de la CDIP : « La pratique d'admission actuelle présente un danger dans le sens où elle peut inciter à penser que le niveau d'exigence des HEP tend à être moins élevé (et donc non équivalent à celui des universités); ces institutions que sont les «hautes écoles pédagogiques» pourraient ainsi, en particulier à l'intérieur du monde des hautes écoles, perdre de leur prestige. Elle présente également un danger dans le sens où elle entrave la perméabilité entre les hautes écoles (passage des HEP aux universités); les universités se différencient en effet souvent des HEP et n'acceptent d'ouvrir leurs portes aux étudiants HEP qu'à des conditions très strictes» (tiré du Rapport consécutif au masterplan Hautes écoles pédagogiques, établi sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et daté du 13 août 2008).

Les décisions prises par les parlements cantonaux doivent donc contribuer à aller dans le sens voulu par la CDIP d'une élévation et d'un ancrage des formations d'enseignants. Pour Genève, le mouvement le plus important consiste à mettre sous le même toit l'enseignement des maîtres de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Ce projet de loi a nécessité beaucoup d'entretiens avec les associations professionnelles et l'université. Les associations professionnelles craignaient : une académisation de la formation, une inadéquation entre les places de formation et de travail, une multiplication des statuts comme en France, une formation trop longue pour les enseignants du secondaire et une "régression" de la formation pour l'enseignement primaire.

La Suisse fait partie des pays qui ont une formation des maîtres pour le primaire s'arrêtant au niveau bachelor. M. Wittwer attire l'attention des commissaires sur l'exemple finlandais où les enseignants du primaire et secondaire sont formés en cinq ans. Concernant la formation pratique, l'Université de Genève prévoit une formation pratique de 35 semaines, ce qui est une des durées les plus élevées.

Le président relève les différences dans le canton de Fribourg et le canton du Valais au niveau de la proposition de la formation consacrée à la pratique. Or ces cantons sont ceux qui ont les meilleurs résultats à l'enquête PISA.

M. Wittwer fait remarquer que la HEP fribourgeoise ne forme que les maîtres de l'enseignement primaire, tandis que les maîtres de l'enseignement secondaire sont formés à l'Université de Fribourg.

Un commissaire libéral note que la durée de la formation ne garantit en rien la qualité de celle-ci et s'inquiète sur l'influence négative qu'une formation trop longue pourrait avoir sur l'attractivité de la formation. Il insiste sur la compatibilité de la formation genevoise avec le reste de la Suisse et déclare être en faveur d'un système de formation différenciant les instituteurs généralistes, qui devraient avoir les mêmes conditions d'engagement et de nomination que dans les autres cantons suisses, et ceux qui ont un enseignement pédagogique spécialisé.

Une commissaire écologiste, au vu des commentaires sur l'article 135 dans l'exposé des motifs, se demande s'il faudra un master pour enseigner l'éducation physique, les arts visuels ou l'éducation musicale.

M. Wittwer explique que l'unique master prévu par le projet de loi 10432 pour les maîtres de l'enseignement primaire est celui qui leur permettra d'intervenir dans l'enseignement spécialisé. Quant aux maîtres spécialistes du primaire, ils sont formés dans le domaine musical en HEM et en éducation physique à l'école d'éducation physique et de sport rattachée à la Faculté de médecine. À partir du moment où l'exigence de formation est le bachelor plus 60 crédits supplémentaires, ce complément (certificat) de 60 crédits pourra être crédité en vue d'aller vers un master de spécialisation de l'enseignement primaire (par exemple dans les langues) lorsqu'ils auront été développés. Cela n'est pas encore prévu par le PL 10432.

La commissaire écologiste comprend donc que les maîtres devront suivre une année de formation complémentaire après leurs quatre ans de formation pour enseigner l'anglais ou l'allemand.

M. Wittwer fait remarquer que des généralistes sont formés pour l'enseignement primaire. Cela étant, pour pouvoir enseigner toutes les disciplines, le niveau de bachelor seul n'est plus possible. La CDIP estime qu'il faut, soit faire une catégorisation des maîtres durant la formation bachelor (ceux-ci seraient donc formés pour enseigner durant les quatre premières ou quatre dernières années du primaire), soit instaurer – c'est le sens du projet genevois – des compléments à la formation initiale qui vont permettre aux maîtres généralistes de se spécialiser. Si les maîtres n'ont pas acquis les compétences pour enseigner l'allemand ou l'anglais, il est prévu dans le projet de loi que leurs collègues ayant ces compétences interviennent pour donner ces enseignements. Le maître généraliste qui sait tout faire ne sera plus possible dans l'avenir.

Un commissaire radical note que la CDIP envisage plutôt la première solution que celle choisie par Genève. De plus, la formation prévue à Genève va empêcher les enseignants des autres cantons d'y venir enseigner. Ceux-ci

ne pourront en effet pas être titularisés avant l'obtention du certificat. Leur formation est donc estimée inférieure à celle donnée à Genève. Il met en évidence le problème de différence de classe salariale entre les maîtres avec certificat, les maîtres avec master ou les maîtres n'ayant pas encore obtenu leur certificat. Il estime d'ailleurs probable que les 30 crédits nécessaires à l'obtention du master seront tous effectués par les jeunes maîtres, ce qui produira une inégalité avec les enseignants plus anciens et avec les enseignants venant d'autres cantons.

Ce projet de loi 10432 semble flou, sans mention explicite de l'IUFE. De plus, l'allongement de la formation d'une année avec le certificat coûte plus cher en quatre ans qu'une HEP en trois ans. Au moment où il faudra que les enseignants fournissent 4 heures de plus, Genève court le risque d'avoir moins d'enseignants, d'autant plus qu'il y a une pénurie européenne dans ce domaine.

M. Wittwer souligne que la durée de la formation est déjà de quatre ans. Le Grand Conseil avait d'ailleurs accepté à l'unanimité de passer à la LME. En ce qui concerne le statut et les différentes classes de fonction, ces éléments sont précisés à la page 53 du projet de loi 10432. Actuellement, les maîtres titulaires du brevet (enseignants avant 1995) ou de la LME sont en classe 18. Etant donné que la licence est reconnue comme un équivalent au master, quel que soit le parcours de formation, la classification est en classe 18. M. Wittwer rappelle une pratique de longue date du DIP qui engageait des enseignants n'ayant pas encore de licence et qui étaient alors titulaires de classe. Le projet de loi prévoit que les maîtres venant d'autres cantons ou d'autres pays avec un niveau bachelor auront la possibilité de compléter leur formation. Ces maîtres se situeront dans une classe de rémunération en dessous et ils auront une année ou deux pour compléter leur formation. Si ces maîtres ont été formés à la HEP Vaud ou Valais et qu'ils ont une expérience professionnelle, leur parcours de formation sera raccourci. Il n'y a donc pas d'inquiétude à avoir pour l'attractivité de Genève. M. Wittwer signale que Genève, depuis longtemps, a un niveau de licence pour la formation des enseignants du primaire. Malgré cela, il y avait chaque année deux fois plus de candidats que de nombre de places disponibles, vu la limitation liée au nombre de places de stage. M. Wittwer estime qu'il s'agit plutôt d'une formation attractive selon les indications disponibles.

Genève ne considère pas les bachelor délivrés dans les autres HEP comme une formation inférieure à celle prévue à Genève. Les règlements-cadres de la CDIP ne peuvent mettre d'accord les cantons que sur un petit dénominateur commun et la CDIP émet des exigences minimales. La CDIP

n'a cependant jamais empêché les cantons de faire une proposition qui va vers une contribution à l'harmonisation.

Un commissaire UDC se demande s'il y a un lien entre le temps de formation pratique et les résultats des cantons dans l'enseignement. Il aimerait également savoir si le projet de loi 10432 va changer la répartition entre les périodes de formation pratique et théorique.

M. Wittwer ne connaît pas d'étude mettant en évidence une relation entre la durée de formation pratique et la qualité de la formation. Les enseignants doivent maîtriser les didactiques et avoir des approches pédagogiques variées, mais ils doivent aussi, par exemple, savoir présenter les objectifs de l'école aux parents d'élèves. Ce dernier aspect, par exemple, ne s'acquiert que par la pratique.

Ce projet de loi préconise d'utiliser la période d'obtention du certificat pour renforcer la pratique professionnelle et développer des compétences linguistiques et le soutien pédagogique des élèves en difficulté. Il y a aussi des domaines transversaux que des enseignants pourraient développer comme la promotion de l'environnement ou du développement durable.

Le commissaire UDC note, en page 53 du projet de loi 10432, que le titulaire d'un bachelor ne suivant pas le certificat complémentaire verrait son contrat d'engagement non renouvelé.

M. Wittwer explique que si un maître détenteur d'un bachelor CDIP est engagé, il est contractuellement prévu qu'il travaille à temps partiel afin de pouvoir faire sa formation. Il est, de plus, possible d'avoir des conditions particulières, par exemple si les gens ne peuvent travailler autrement qu'à 100 %. Maintenant, si le contrat est rompu, il ne sera pas renouvelé.

Le commissaire UDC pense que la personne pourrait retourner dans un autre canton et y être engagée si elle n'est pas nommée à Genève. Il ne voit donc pas l'avantage que présente le fait d'avoir une formation plus longue à Genève.

Une commissaire socialiste n'arrive pas à comprendre le fait que la possibilité d'enseigner après trois ans de formation soit conservée. Il serait plus clair de dire que la formation dure quatre ans. En d'autres termes, elle se demande pourquoi deux catégories d'enseignants, avec ou sans certificat, sont créées. En ce qui concerne la formation, il est possible de faire le certificat et le master en cours d'emploi et de prendre une classe seulement après l'obtention du certificat. Elle se demande si ces formations en cours d'emploi à temps partiel ne vont pas rendre difficile l'organisation des classes. Elle note que toutes les directions d'HEP estiment impossible de former les maîtres en trois ans, en raison des nouvelles exigences ayant trait à

l'enseignement des langues. Dès lors, elle aimerait savoir s'il est possible d'aller plus loin que le niveau du bachelor dans les HEP. Elle souhaite également savoir ce qu'il adviendra de la FAPSE si le projet de loi 10432 est adopté.

M. Wittwer rappelle que la LME dure actuellement quatre ans. Les personnes formées à Genève n'auront plus besoin de formation en emploi. En revanche, la formation en emploi est prévue pour les gens venant d'ailleurs. Ils sont engagés et ils auront un à deux ans pour compléter leur formation. Dès lors, tous les maîtres seront nommés avec un niveau équivalent. La seule différence se situe au niveau des spécialisations que certains généralistes vont développer. En ce qui concerne la FAPSE, il est prévu de créer un institut inter-facultaire (IUFE), qui sera responsable d'organiser les titres et la formation des enseignants du primaire et du secondaire, mais qui déléguera une partie des formations aux facultés concernées. L'IUFE aura néanmoins la responsabilité de l'entier du parcours de formation. Quant aux HEP, elles délivrent des diplômes de niveau bachelor pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire I et II, comme prévu à Genève. Elles délivrent également des formations complémentaires ou des certificats.

M^{me} Vrbica mentionne que l'IUFE n'est pas une UPER. Un membre de la Faculté des sciences restera rattaché à cette faculté, mais sa spécificité en didactique des sciences sera mise au service de l'institut.

Un commissaire PDC estime que la longueur des études ne détermine pas la qualité de l'enseignement et la valeur des enseignants sur le marché de l'emploi. Les cantons avec la formation la plus longue ne sont ainsi pas forcément les meilleurs aux tests PISA. Dès lors, il serait faux de vouloir allonger la durée de celle-ci. Il note, d'ailleurs, que le projet de loi 10432 semble réduire le temps de la formation en passant de quatre ans à trois ans plus un an de formation et en réduisant de six ou sept ans à cinq ou six ans pour l'enseignement secondaire. Cela semble donc aller dans le bon sens. Dans le contexte d'HarmoS, il serait irresponsable de ne pas harmoniser également la formation des enseignants. La manière d'aborder le problème à Genève ne semble pas y contribuer. Il faut plutôt une équivalence la plus parfaite entre les cantons. Il se demande pourquoi ne pas transformer les trois ans de bachelor genevois en une formation du type du bachelor vaudois.

M. Wittwer indique que le seul instrument qui permette d'aller vers l'équivalence ce sont les règlements-cadres de la CDIP. En ce qui concerne les parcours de formation, les modalités de la formation ou les conditions d'admission dans la formation, il relève que 30 % des maîtres actuellement formés en Suisse n'ont pas obtenu de maturité. La reconnaissance de la CDIP concerne plus la conformité des règlements. Le fait de mettre la formation

des maîtres de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire dans une même institution a été saluée positivement au niveau de la CDIP.

La loi fédérale sur les hautes écoles permettra éventuellement d'aller vers une harmonisation des HEP et la reconnaissance de ces institutions.

Concernant la longueur des études et la qualité des formations, ce point est également valable pour des autres professions. Ce n'est pas une spécificité du monde de l'enseignement.

Un commissaire libéral note que le chapitre III sur les maîtres de l'enseignement secondaire n'a pas l'air de poser problème. Concernant le document remis aux commissaires, la page 9 indique que le projet de loi est à la fois « novateur » et « conforme aux dispositions de la CDIP ». Il a l'impression qu'il s'agit d'une présentation biaisée. Ce n'est en effet pas conforme à la formation actuelle suisse des enseignants du primaire. La page 14 indique que le projet de loi « répond aux exigences de mobilité et d'attractivité ». Il note qu'il ne s'agit toutefois pas de la mobilité vers Genève. Le premier argument en page 14 est de « préserver les acquis ». Il se demande si cette position du Conseil d'Etat est celle de l'université, de la SPG ou du DIP.

M. Wittwer indique que l'exposé des motifs explique comment concilier les exigences de Bologne ou de la CDIP pour la formation des enseignants et la tradition genevoise. La « préservation des acquis » fait référence à la LME. Il signale que la SPG préconise plutôt le niveau du master pour la formation des maîtres. Quant à l'université, elle est divisée sur ce point. La SPG est néanmoins favorable au projet de loi, car il évite une dévalorisation de la formation actuelle. Cette « préservation » concerne ainsi le niveau d'exigence actuelle pour les maîtres de l'enseignement primaire en particulier. En ce qui concerne la conformité avec la CDIP, la formation en quatre ans est reconnue depuis plusieurs années. La CDIP ne fixe cependant pas les durées de formation.

Une commissaire libérale considère que le problème de ce projet de loi est la distinction faite entre généralistes et spécialistes. La vocation de l'instituteur est d'être généraliste, bien que des lacunes, par exemple dans l'enseignement des langues, peuvent exister chez un instituteur généraliste. Des études sont faites dans certains cantons pour revenir à une formation différenciée pour les petits et plus grands enfants. Elle se demande enfin s'il existe un cahier répertoriant les différentes possibilités de formation continue.

M. Wittwer fait également remarquer qu'il est prévu d'engager des personnes avec une expérience dans l'enseignement genevois et d'ailleurs à l'IUFE.

Un commissaire radical mentionne que le passage de l'IFMES en 2008 du DIP à l'université s'est mal passé. Il craint qu'il en soit de même lors du passage à l'université de la formation des maîtres de l'enseignement primaire. Il se demande également quelles sont les chances de succès de la formation continue prévue au plan romand.

M. Wittwer signale que l'exposé des motifs parle des dispositions de la convention scolaire romande en matière de formation continue. Les programmes de formation complémentaire et continue sont organisés de manière conjointe par les cantons. Maintenant, le DIP n'a plus la formation de maître de l'enseignement primaire sous son organisation directe depuis 1996. L'IFMES est en revanche toujours rattaché à la direction générale de l'enseignement postobligatoire. M. Wittwer rappelle qu'en février 2008, M. Beer avait expliqué à la Commission de l'enseignement supérieur la phase transitoire (obtention de 34 crédits) pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement avant de mettre en place ce qui relève du MAS. Cette formation tuilée sera confiée à l'université, (même s'il faut garder un institut de formation « maison » durant une phase de transition).

Délibérations de la commission

Le président note la proposition d'un commissaire radical de traiter conjointement les différents objets législatifs sur la formation des maîtres. Les documents correspondants seront envoyés aux personnes auditionnées. Ensuite, la Commission de l'enseignement supérieur se prononcera sur l'entrée en matière du projet de loi 10432. L'alternative consiste à n'envoyer que le projet de loi 10432 aux personnes auditionnées.

Le président met aux voix cette proposition, consistant à envoyer l'ensemble des objets relatifs à la formation des maîtres aux personnes auditionnées. L'entrée en matière se fera en suite séparément, d'abord sur le projet de loi 10432 et ensuite sur les autres projets de lois.

Pour : Unanimité

Contre : –

Abstentions : –

Cette proposition est acceptée.

Audition de M. Schneuwly (doyen de la FAPSE)

M. Schneuwly fait un rappel historique. Genève a depuis 1933 une formation des enseignants de l'école primaire qui se déroule en partie à

l'université. Cette formation a été en suite intégrée totalement à l'université dans le cadre de la FAPSE en 1996, au moment où l'on ne parlait pas encore de HEP. Cette décision était conforme à la situation prévalant dans de nombreux pays à cette époque. Là-dessus sont venus les grands débats sur la formation des enseignants devant être assurée au niveau tertiaire. Cela a pris la forme des HEP en Suisse, car la formation des enseignants du primaire n'était pas encore de type tertiaire dans de nombreux cantons.

La formation des maîtres de l'enseignement secondaire était tout d'abord universitaire. Elle a ensuite été sortie de l'université et l'IFMES a été créé. La reconnaissance des diplômes par la CDIP était impossible, car cet institut n'était pas une haute école et qu'il ne faisait pas de recherche. La décision a donc été prise de transférer cette formation à l'université. Des travaux préparatoires se sont déroulés pendant plusieurs années avec un travail exemplaire de collaboration de tous les acteurs (université, DIP et associations professionnelles) et qui ont abouti à ce projet de loi 10432. Celui-ci permet de répondre aux exigences de la CDIP et aux besoins importants de formation théorique et pratique.

Dans les HEP et également à l'étranger, la réunion des formations des maîtres de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, voire même de la formation des cadres et de la formation continue est préconisée. Il est donc impératif de les réunir à l'intérieur de l'université dans un même endroit. L'idée de l'institut universitaire répond ainsi à cette demande. M. Schneuwly signale que cette structure ne pouvait et ne devait pas être l'affaire d'une seule faculté. Elle a ainsi été conçue comme une structure interfacultaire, à laquelle participent de plein gré quatre facultés : la Faculté des sciences, la Faculté des sciences économiques et sociales, la Faculté des lettres et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il y a également des collaborations avec la Faculté de médecine, la HEM et Haute école d'art et design.

Cet institut fédère donc de manière exemplaire des facultés autour d'un projet commun, de manière à articuler la formation, la recherche et la pratique. Au passage, il rappelle que les Facultés de lettres avaient été créées tout d'abord pour former des enseignants.

M. Schneuwly attire l'attention des commissaires sur quelques points qui semblent poser problème concernant le projet d'une HEP. Tout d'abord, ce projet est contraire à toutes les tendances internationales, où les formations des enseignants du primaire et des enseignants du secondaire sont réunies. Deuxièmement, une HEP et un IUFE offre une formation quasi identique avec les mêmes moyens et le même type d'enseignants. Néanmoins, l'université a en effet un avantage dans le domaine de la recherche vu son

expérience dans ce domaine. Les directeurs de HEP ont de la peine à monter de bonnes équipes de recherche vu l'absence de corps intermédiaire dans une HEP. Au niveau du prix par étudiant, l'université est très concurrentielle. Le coût de 16 231,48 F pour un étudiant LME est en effet imbattable. Quatrièmement, la taille d'une HEP genevoise pour la formation des maîtres de l'enseignement primaire et de l'école enfantine ne sera jamais suffisante pour être reconnue par la CDIP. En Suisse, quelques HEP de taille réduite ont été reconnues, mais elles doivent s'allier ou rejoindre des HES.

Le président note que la réunion de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire et maîtres de l'enseignement primaire était la direction prise internationalement. En Suisse, en revanche, tout le monde n'a pas adopté ce modèle. M. Schneuwly a mis en avant le côté recherche de ces formations, mais ce qui importe aux commissaires, c'est l'éducation donnée aux enfants. Il se demande par conséquent de quelle manière la recherche rejaillit sur la qualité de l'enseignement. En effet, ce ne sont pas toujours les meilleurs chercheurs qui font les meilleurs cliniciens.

M. Schneuwly indique qu'il n'y a pas de rapport mécanique entre la recherche et la formation. La recherche a une logique propre et fonctionne en imbrication avec la pratique. Sa fonction vise à mieux connaître l'enseignement, les capacités des élèves, mais aussi à nourrir la formation. Il confirme que le meilleur chercheur n'est pas toujours le meilleur enseignant.

Un commissaire libéral aimerait savoir quels investissements seront nécessaires pour la mise en œuvre du projet de loi 10432. Il remarque également que la part financée par la Confédération pour un institut universitaire ne serait pas fournie dans le cas de la création d'une HEP. Deuxièmement, il aimerait connaître la structure du corps enseignant imaginée pour cet IUFE ainsi que la répartition entre professeurs (au sens de la loi sur l'université) et collaborateurs de l'enseignement et de la recherche. Troisièmement, il souhaite disposer d'informations sur le contenu précis de la formation pour les trois premières années et pour l'année du certificat. Le contenu de la première année pourrait en effet poser problème pour certains commissaires par son caractère généraliste. Quatrièmement, il aimerait savoir quelle sera la proportion des enseignants de l'IFMES repris dans la future structure. Il souhaite également avoir des indications sur les exigences différentes par rapport à l'IFMES puisque M. Schneuwly a insisté sur la recherche. Cinquièmement, concernant le côté intégral de la formation, certains laissent penser que la formation pratique à l'IUFE ne sera pas suffisante. Sixièmement, il fait remarquer que le diplôme avec option bilingue est obtenu à la HEP fribourgeoise en 180 crédits plus 15 crédits. Il se

demande comment il est possible qu'il faille 60 crédits à Genève pour donner des cours dans une autre langue alors 15 crédits suffisent à Fribourg.

M. Schneuwly fait remarquer que les personnes qui suivent la formation bilingue à Fribourg sont précisément bilingues. Par ailleurs, avec une formation de 240 crédits, il est possible de former les personnes pour enseigner dans les langues, à la condition d'une bonne connaissance préalable de celles-ci.

Le commissaire libéral note qu'un diplômé de la HEP Fribourg bilingue arrivant à Genève devrait compléter sa formation de 45 crédits pour être nommé. Il se demande s'il n'y a pas là un problème concret qui fait penser qu'un certificat acquis ailleurs qu'à Genève ne serait pas satisfaisant. En outre, il aimerait savoir si une formation bachelor en lettres, avec un complément de formation en IUF E, serait adéquate pour permettre l'enseignement des langues en écoles primaires.

M. Schneuwly fait tout d'abord remarquer que le surplus de formation demandé à Genève va obligatoirement être exigé partout en Suisse. On voit clairement apparaître la nécessité de formation complémentaire. Il faut ainsi raisonner à un horizon de deux ans ou cinq ans. Il n'y a qu'à voir les normes européennes. La norme européenne est fixée à quatre ans de formation et la norme finlandaise se situe à cinq ans pour la formation des maîtres de l'enseignement primaire. Selon un article de l'*Economist* (annexé au présent rapport), le succès des nations est expliqué par le niveau de recrutement et de formation des enseignants. Genève ferait donc bien de suivre ces exemples et ne pas s'aligner sur le bas. En ce qui concerne la question d'un bachelor en lettres, il juge cette proposition très bonne et l'IUFE réunit toutes les conditions pour l'appliquer.

Une commissaire socialiste se demande s'il est suffisant d'avoir fait l'allemand et l'anglais à la maturité et d'effectuer les crédits supplémentaires demandés pour pouvoir enseigner ces langues.

M. Schneuwly confirme que cela est insuffisant. Il signale que la CDIP exige dorénavant un niveau de langue B1. Les personnes n'ayant pas ce niveau devront donc aller perfectionner leurs connaissances.

La commissaire socialiste constate que Genève est très pauvre en matière d'échanges linguistiques. Ceux-ci ne sont par exemple pas recommandés au cycle d'orientation avant la neuvième année. Elle se demande donc si la FAPSE a travaillé sur une culture de l'échange plus dynamique.

M. Schneuwly est d'accord avec ce constat. A Genève, de manière générale, il est très difficile de faire partir les étudiants. Cela étant, un

département de didactique des langues étrangères serait construit avec l'IUFE, ce qui permettra d'aller plus loin dans le domaine.

Un commissaire radical signale que le canton de Fribourg a connu un premier échec il y a dix ans concernant un projet d'échanges linguistiques. En ce qui concerne les tendances profondes évoquées par M. Schneuwly, il constate que certains cantons formant les maîtres en trois ans n'ont pas de mauvais résultats aux tests PISA. Il trouve que Genève ne peut pas se présenter comme étant le meilleur canton pour la formation des enseignants.

Il aimerait également savoir exactement comment les cours seront structurés. Il souhaite connaître la proportion du temps destiné à la recherche, à la formation et à la pratique. Le système genevois prêterait d'ailleurs l'aspect pratique de la formation.

M. Schneuwly n'a jamais affirmé une quelconque supériorité genevoise : 35% de la formation sont consacrés à la pratique. La part de la recherche dans la formation des enseignants est relativement faible et est plutôt une sensibilisation à la recherche.

Une commissaire libérale fait remarquer que la convention d'objectifs approuvée par la Commission de l'enseignement supérieur mentionne l'IUFE. Dès lors, elle se demande s'il n'y a pas une obligation d'y donner suite. Elle aimerait également savoir, par analogie avec la HEP Vaud où il est permis de former des gens qui sont passés par un apprentissage, si cette possibilité existe aussi à Genève. Elle est très attachée à la recherche en pédagogie, mais elle estime qu'il faut trouver un juste milieu entre une école avec des résultats et la recherche. Elle remarque également que Genève est le seul canton où l'école a une interruption durant tout le mercredi en plus des journées du samedi et du dimanche. Par ailleurs, 28 périodes d'enseignement sont données à Genève alors que tous les autres cantons en ont 32.

M. Schneuwly fait savoir que l'université est prête pour instaurer les moyens d'atteindre les objectifs de la convention. Pour les apprentissages, cette possibilité existe à Genève. Effectivement, les personnes ayant effectué des études sans maturité peuvent être formées pour l'enseignement.

Audition de M. Vanhulst, recteur de la HEP Vaud

En préambule, M. Vanhulst déclare avoir pris connaissance récemment des projets de lois et signale également qu'il y a eu des remous au sein de la Conférence des directeurs de HEP autour d'un article du *Courrier* où certains directeurs de HEP interrogés se sont fait piéger par les questions du journaliste.

Il est à la tête de la HEP Vaud depuis le mois d'octobre 2008. Auparavant, il gérait la formation des maîtres de l'enseignement supérieur à l'Université de Fribourg. Il se sent donc particulièrement concerné par ces différents projets de lois.

Ceux-ci mettent en évidence deux problématiques : le lieu et la durée de la formation. La question du choix entre une HEP ou pas une HEP n'est pas bien posée. Une HEP peut se trouver dans une entité relativement indépendante, dans une faculté ou être une faculté. Il considère en effet qu'une HEP correspond à un mode de fonctionnement des organes de formation.

La question est l'éventuelle tertiarisation de la formation des enseignants. L'enjeu des HEP est ainsi de faire vivre à un niveau universitaire reconnu quelque chose qui est de l'ordre de la formation professionnelle. Il estime que la question pour une HEP est de savoir si elle est seulement un institut de formation, mais aussi un lieu de distribution des savoirs.

Il estimait à l'époque que le projet de HEP serait viable quand l'institution pourrait assurer la relève de ses enseignants par elle-même.

Le président note que la HEP Vaud forme les maîtres de l'enseignement primaire en trois ans. Il aimerait savoir comment cela se passe pour l'enseignement des langues et aimerait ainsi connaître les exigences pour l'enseignement des langues pour les maîtres de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur. Il souhaite également savoir s'il est possible de tenir compte dans les programmes d'enseignement des langues au niveau du secondaire inférieur de l'acquis des élèves durant l'école primaire.

M. Vanhulst indique qu'il ne peut donner de réponse précise dans l'immédiat. Il enverra donc sa réponse par écrit à la commission.

Un commissaire des Verts se demande si la HEP s'occupe principalement du primaire.

M. Vanhulst lui répond que la HEP Vaud propose trois filières.

Le commissaire des Verts constate que le regroupement des formations primaire et secondaire est acquis en HEP. Par ailleurs, il note une injustice envers les personnes formées à la HEP Vaud et venant à Genève, car elles devraient faire un supplément de formation.

M. Vanhulst estime qu'il ne s'agit pas d'un problème d'exigences pédagogiques, mais d'un problème de ressources humaines. Effectivement, il y a une inégalité de traitement. Il ne sait pas si le Tribunal administratif ne donnerait pas raison à quelqu'un qui viendrait avec un titre d'enseignement primaire et se verrait imposer un complément de formation. Il pense

cependant que Genève est quel ques années en avance sur une tendance lourde (d'ici cinq à dix ans) où les enseignants seront porteurs d'un titre de master. Il signale que la Conférence des directeurs de HEP a déjà entrepris des travaux autour de la formation des maîtres de l'enseignement supérieur. Elle a estimé qu'il fallait soit renoncer à l'enseignant généraliste, soit accepter de « masteriser » les enseignants de toute la formation obligatoire. D'ailleurs, le projet est déjà bien implanté dans les mentalités politiques.

Une commissaire des Verts voit que la HEP Vaud propose aussi des masters. Elle est ainsi déjà tertiaisée. Elle comprend donc mal la différence entre cette HEP et un institut universitaire.

M. Vanhulst fait savoir qu'il s'est intéressé pour la première fois à la HEP Vaud quand il a participé à un groupe de réflexion en 2005. Il se souvient avoir dit qu'il ne fallait pas se poser la question de savoir s'il fallait rattacher ou non l'institution à l'université, mais de fixer les missions données à l'institution. Si le choix est la tertiarisation de l'institution, il est en suite possible de se demander s'il faut la rattacher à l'université ou la rendre indépendante.

M. Vanhulst explique que la tertiarisation consiste à amener les enseignants et les niveaux d'enseignements à définir un leadership académique et des modes de fonctionnement universitaires avec un mandat qui comporte de l'enseignement et la production de savoir. La HEP doit ainsi trouver sa place dans le monde de production du savoir. Une université forme en trois cycles. La HEP forme aussi des bachelors et des masters. Il lui manque toutefois les formations doctorales. La voie sur la tertiarisation va dans ce sens.

Une commissaire socialiste aimerait savoir de quelle manière la formation pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire inférieur est articulée. Elle aimerait également connaître les exigences demandées aux étudiants pour l'enseignement primaire en matière de langues et si les exigences sont différentes pour l'enseignement secondaire.

M. Vanhulst fait savoir que, pour l'enseignement primaire, une langue 2 nécessite d'avoir un niveau B2. Cela correspond au standard de la majorité des cantons suisses. La formation pour l'enseignement primaire demande le niveau bachelor pour enseigner des années -2 à +6. La formation pour l'enseignement secondaire I (la cinquième et la sixième font déjà partie de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud) nécessite un bachelor universitaire dans deux disciplines au moins et un master effectué en HEP. La formation pour l'enseignement secondaire II nécessite un master préalable dans une ou deux disciplines et elle couvre 60 crédits.

La commissaire socialiste se demande s'il existe une discussion dans le canton de Vaud pour savoir s'il faut une formation plus homogène entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

M. Vanhulst indique que la question se pose. La cinquième et la sixième primaires vont d'ailleurs être primarisées, car elles relèvent de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud. Cela veut dire que les mêmes enseignants que dans les niveaux -2 à +4 vont y enseigner. M. Vanhulst estime cependant important ne pas confondre la question pédagogique et la problématique des ressources humaines.

La commissaire socialiste rebondit sur le regret de M. Vanhulst du manque de capacité de la HEP de former ses propres enseignants par elle-même. Elle relève que, s'il est important de former les enseignants de son propre établissement, la solution genevoise résout cette question.

M. Vanhulst a travaillé dans une institution au sein de l'université. Il peut donc dire que la difficulté y existe pour les collaborateurs de s'occuper en même temps de production de doctorat et de formation. La difficulté est liée au fait qu'actuellement peu de gens pensent que la formation est capable de produire autre chose que de la formation. On exige ainsi souvent qu'un formateur s'extrait de son domaine d'activité pour faire un doctorat. La HEP aura la possibilité d'ici la fin de son mandat de proposer des doctorats en collaboration avec l'université. Il ne sait toutefois pas si à l'avenir la HEP fera partie de l'université ou non.

Un commissaire libéral aborde la question de la mobilité et des exigences d'admission. Il aimerait savoir la position de M. Vanhulst sur la nécessité ou l'optionalité de stages effectués dans une autre partie du pays pour y développer des compétences linguistiques. En ce qui concerne les exigences d'admission, il aimerait savoir quelles doivent être les exigences pour les futurs bacheliers appelés à enseigner les maths, le français, l'allemand ou l'anglais. Il se demande si le détenteur d'un certificat de maturité qui n'aurait pas la moyenne dans ces branches pourrait être engagé. Il aimerait par exemple savoir si le niveau B1 est exigé pour l'anglais.

M. Vanhulst indique que, en l'état, l'exigence est d'avoir un certificat de maturité, sans examen de contenu. Si l'on veut faire des sur-examens de certificat de maturité, il faut arrêter d'institutionnaliser la maturité au niveau fédéral. La politique universitaire en la matière semble manquer d'un minimum de cohésion avec l'ensemble de la politique éducative de la Suisse. Sur le problème de la mobilité, les étudiants bénéficient, au sein de la HEP, d'un service des relations nationales et internationales pour encourager au maximum la circulation des étudiants. De fait, il y a beaucoup plus

d'étudiants « in » que d'étudiants « out » dans la HEP Vaud. De plus, il existe une offre d'accompagnement pour les étudiants venant des autres cantons qui est très bonne. La volonté est de développer ces échanges. C'est un travail de longue haleine, car les HEP sont encore les héritières des écoles normales. M. Vanhulst estime que ce projet en a encore pour une génération avant d'aboutir à des résultats significatifs.

Un commissaire PDC se demande si, en considérant la capacité de ces institutions, il faut envisager une sélection plus rigoureuse des étudiants.

M. Vanhulst fait savoir, concernant le recrutement des HEP, que le problème de la HEP Vaud n'est pas un déficit, mais un nombre trop élevé de postulants. Un concours est donc nécessaire pour sélectionner les meilleurs étudiants. Les HEP sont en effet limitées dans la capacité de formation. Cela ne vient pas en raison du nombre de formateurs, mais parce qu'il faut s'assurer la collaboration d'enseignants et les systèmes scolaires ne peuvent pas être étendus à l'infini pour accueillir les stagiaires. Cela étant, le projet global des HEP vise à une amélioration de la qualité de l'enseignement.

Un commissaire PDC se demande si l'allongement de la durée de la formation et la procédure d'académisation – M. Vanhulst parle de tertiarisation – n'est pas porteuse de certains dangers. Il constate en effet que certains cantons formant leurs enseignants en trois ans ont de bons résultats à PISA. Il aimerait savoir si une académisation ne conduit pas à avoir des gens qui sont coupés de la réalité.

M. Vanhulst note que cette question fait débat. L'allongement des études fait qu'actuellement le supplément de formation favorise plutôt la pratique. Aux Etats-Unis, ce débat s'est déroulé dans les années 1980. Aujourd'hui, il y a une modification de l'image de ce qu'est un enseignant. Il s'agit de quelqu'un qui développe une pratique en action. On considère aujourd'hui que les enseignants n'ont pas seulement une méthode, mais qu'ils ont aussi un cerveau. Cela suppose toutefois que l'« universitarisation » de la formation ne soit pas caricaturale. Il fait remarquer que s'occuper d'une classe dans une communauté homogène, par exemple dans un village, n'est pas identique à l'enseignement en milieu urbain qui est plus périlleux.

Un commissaire PDC souhaite savoir s'il est possible d'avoir une formation différenciée pour les trois premières années primaires. Il relève également que le problème de l'harmonisation entre HEP romandes se pose. Il se demande ce qu'elles vont devenir si elles ne peuvent pas proposer de masters.

M. Vanhulst répond par rapport à l'apprentissage de l'accès à la langue chez les petits. Les enseignants généralistes sont des spécialistes de

l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Au niveau des résultats PISA, on voit que certains élèves stagnent à des niveaux d'incompétence criants au bout d'un certain nombre d'années de scolarité obligatoire. L'énergie nécessaire au départ de leur parcours scolaire n'a pas été fournie. Il trouve dangereuse l'idée d'allonger la formation des enseignants à mesure qu'ils s'adressent à des élèves âgés. Il faudrait plutôt que les enseignants des années -2 à +2 aient des compétences très pointues.

Il estime, concernant les équivalences, que cela va poser problème. Il y a en effet des sensibilités différentes entre les HEP. Une HEP formant des enseignants pour des petites communes n'a pas les mêmes problèmes qu'une HEP formant des enseignants pour les milieux urbains. Il faudra donc trouver des compromis. Cette question est légitime, mais il faudrait en effet pouvoir y répondre au niveau national.

Une commissaire des Verts revient sur le problème de la recherche. Elle se demande s'il est possible que les HEP comportent une structure telle que le service de recherche pédagogique genevois.

M. Vanhulst indique qu'un système politique qui gère des institutions scolaires doit avoir un système de traitement des résultats de la formation donnée. Ces instituts de recherche existent pour aider le pilotage du système. La recherche en HEP a d'autres buts. Elle a d'abord une visée interne. Les deux types de recherche ne doivent pas être confondus. La HEP BEJUNE a ainsi concentré la recherche sur quelques personnes, ce qui permet d'arriver plus rapidement à un niveau de publication satisfaisant. Au contraire, la HEP Vaud cherche à mettre en place des unités d'enseignement et de recherche avec une organisation de départements. Le leadership académique est ainsi attribué à des professeurs qui ont la fonction de diriger, d'enseigner et de produire. Il est alors possible de créer un corps intermédiaire, qui manque dans les HEP, et qui va produire une recherche académique.

Audition de la Société Pédagogique Genevoise (M. Olivier Baud, M^{me} Eveline Langer, M^{me} Sabrina Duhoux).

La SPG apporte son plein soutien au projet de loi 10432. Elle écarte en effet le scénario d'une formation en trois ans. Elle estime qu'il est impossible de revenir en arrière. Le statu quo représente un compromis acceptable (avec une formation en quatre ans dont un certificat de 60 crédits). Elle exprime toutefois quelques réserves en tant que membre du SER. Celui-ci se bat pour une formation de haut niveau pour tous les enseignants de la scolarité obligatoire. Le SER estime que le master sera le titre requis à terme.

Selon M. Baud, la SPG tient au principe fort du statut de généraliste pour les degrés 1 à 8. Un autre principe est celui d'un référant fort par rapport à une classe. Elle ne veut donc pas d'une secondarisation du primaire avec de nombreux professeurs pour une classe. Le traitement salarial est également important. En effet, actuellement, il n'y a pas de différence entre un enseignant du niveau école enfantine et du primaire. La SPG sera attentive à ce point. Elle est également opposée à ce que les détenteurs d'un bachelor soient engagés dans une classe salariale inférieure. Il est en effet envisagé de payer avec une classe inférieure ceux qui n'auraient pas le certificat. En revanche, la SPG est favorable à ce que les détenteurs d'un bachelor soient contraints d'obtenir le certificat (60 crédits) durant la période d'essai. Elle ne souhaite en effet pas qu'il y ait deux catégories d'enseignants. Concernant la collaboration entre maîtres spécialistes et maîtres généralistes, la SPG est en désaccord avec les pages 55 et 56 du projet de loi 10432, où il est écrit que les maîtres spécialistes travaillent sans la présence du titulaire. Cette organisation du travail en classe doit pouvoir se réguler selon les cas de figure dans l'établissement. Une secondarisation de l'enseignement primaire avec cinq enseignants différents serait contraire à la culture de l'enseignement primaire.

Une commissaire socialiste aborde le point de l'enseignement des langues par l'enseignant titulaire. Elle aimerait par conséquent savoir comment la SPG voit l'enseignement de ces deux matières supplémentaires dans ce cursus. Certains directeurs de HEP pensent que trois ans de formation sont trop courts. Mais il est imaginable qu'il y ait une HEP avec une formation plus longue que trois ans.

M. Baud explique que, sur la question des langues, la nouveauté est l'anglais et son introduction en cinquième et sixième primaire (les niveaux 7 et 8 selon la nouvelle appellation) en 2012 au plus tôt. La formation en vue de cette échéance en 2012 n'a pas été anticipée pour les enseignants qui ne sont pas formés pour enseigner l'anglais. Il semblera donc incontournable d'avoir des maîtres spécialistes en 2012. On ne peut donc que regretter ce manque d'anticipation. La SPG souhaite que les enseignants restent des généralistes. Le SER a d'ailleurs condamné la volonté de faire des enseignants « semi-généralistes ». Cela étant, il est envisageable que des généralistes se spécialisent un peu.

M. Baud estime, concernant une formation en HEP en quatre ans, que Genève a une tradition. Le lien avec l'université date de 1930. Maintenant, l'IUFE est clairement rattaché à l'université, mais ne sera pas une simple duplication de la FAPSE. Le choix d'un IUFE satisfait donc la SPG.

La commissaire socialiste aimerait savoir si la LME permet d'avoir une compétence suffisante pour l'enseignement des langues.

M. Baud explique qu'une note 4 à la maturité correspond au niveau B2. Les apports didactiques de la LME devraient par la suite suffire. Un stage linguistique dans une autre université serait une proposition que la SPG soutiendrait.

M^{me} Eveline Langer fait savoir qu'elle a obtenu une LME, de même que M^{me} Sabrina Duhoux. L'IUFE offrirait un avantage pour la collaboration entre le primaire et le secondaire.

Un commissaire radical aimerait savoir comment qualifier le « bricolage » mis en place avec le bachelor et le certifié cat. Cette solution n'est d'ailleurs pas vraiment compatible au niveau fédéral et n'obtiendra peut-être pas de reconnaissance au-delà de Genève. Dès lors, il se demande comment le détenteur d'un bachelor ne verrait pas sa formation reconnue à Genève alors qu'il existe des accords de reconnaissance inter-cantonale. De même, il aimerait savoir comment traiter les enseignants plus anciens qui n'ont pas eu de master. En d'autres termes, il y aurait presque trois classes d'enseignants avec les détenteurs du master, les détenteurs du bachelor et du certificat et les détenteurs du bachelor uniquement. Le traitement salarial identique paraît donc illusoire. En ce qui concerne la question de la formation universitaire, il aimerait avoir leur avis sur le manque de formation pratique d'une formation acquise à l'université.

M. Baud indique que la SPG défend ce « bricolage » parce qu'il s'agit d'un palier nécessaire. Pour autant, elle est sûre que la formation en cinq ans va se faire à terme. La SPG espère que le canton de Genève ne va pas reculer et faire œuvre de pionnier en Suisse. Même si les directeurs de HEP ont une obligation de réserve, ils espèrent que Genève ne reculera point et montrera la voie. Pour la SPG, il n'y a aucune barrière à mettre pour les porteurs d'une formation HEP, bien que favoriser les porteurs d'une LME ne dérange pas la SPG. Dans les faits, les porteurs d'une HEP peuvent déjà postuler à Genève, mais ils sont peu nombreux.

M^{me} Duhoux répond par rapport au manque de pratique. Elle fait savoir que les étudiants passent actuellement le tiers du temps d'études en stage en parcourant plus de dix écoles. Ces stages leur permettent d'analyser les situations non étudiées durant leur formation théorique.

M. Baud signale que, lorsque il y a eu une pénurie d'enseignants, les détenteurs d'une licence étaient engagés, mais à un niveau inférieur de deux classes salariales. Malgré l'obligation faite aux détenteurs d'un bachelor de compléter leur formation, ils devraient être en classe 18.

Une commissaire des Verts revient sur l'enseignement des langues. Elle se demande s'il faudrait rendre obligatoire le fait de passer un semestre à l'étranger et si des enseignants d'anglais et d'allemand pourraient être rattachés à deux ou trois établissements. Elle aimerait connaître la position de la SPG sur ce point.

M. Baud rappelle que la taille des établissements du primaire est très variable. Actuellement, les maîtres spécialistes sont de grands voltigeurs. En éducation musicale, ils peuvent aller jusqu'à sept établissements différents. M. Baud relève la volonté du Conseil d'Etat que les maîtres spécialisés soient attachés à un établissement, mais il y a des contingences en matière de ressources humaines disponibles. De plus, les engagements n'ont pas suivi et n'ont fait que diminuer depuis 1990. Il estime, concernant l'introduction d'un semestre supplémentaire de formation à l'étranger, que ce n'est pas à la SPG de se prononcer. Cela pourrait remplacer les exigences des notes 5 ou 6 dans les langues à la maturité.

Un commissaire libéral observe que la SPG partage l'opinion d'ARLE sur le côté généraliste des enseignants du primaire. Il aimerait savoir qui doit décider du programme de formation. Il se demande si cela doit être fait par l'employeur ou par l'université.

M. Baud estime que ce programme doit être défini en concertation de manière tripartite avec les associations professionnelles, l'employeur et l'université.

Un commissaire PDC pose la question de l'adéquation avec le système de Bologne d'une formation en quatre ans. En ce qui concerne les stages pratiques, qui sont nombreux durant les trois ans ou trois ans et demi de formation, il semblerait que ces stages soient beaucoup moins pratiques qu'ailleurs et soient en partie effectués sans responsabilité de classe. Enfin, il se demande si la SPG ne confond pas le problème de la formation des enseignants et les revendications salariales.

M. Baud estime que la solution la plus compatible avec Bologne serait de fixer le niveau de formation au master. Il ne voit pas pourquoi quatre ans seraient davantage une barrière que trois ans. La proportion actuelle de stages est de 37,5 % pour la LME. Il y a également quelque 800 formateurs de terrains et les stages en responsabilité existent bel et bien. Sur les revendications salariales corporatistes, ce n'est pas vraiment pas le combat principal du SER. L'objectif premier d'une demande de formation de type master n'est pas d'augmenter le traitement salarial.

Une commissaire libérale note que M^{me} Duhoux est contente de sa formation en LME. Elle aimerait cependant savoir si elle a constaté des manquements dans sa formation.

M^{me} Duhoux pense que la formation sur les relations avec les parents manque.

Une commissaire socialiste fait remarquer que le RD 585 rappelle que la formation des maîtres est entièrement effectuée à l'université en Angleterre et en Allemagne pour l'enseignement primaire ou secondaire. Selon certains, les enseignants pour les classes primaires inférieures pourraient être formés plus rapidement. Elle aimerait avoir l'avis de la SPG sur ce point.

M^{me} Langer considère que tout se joue quand les enfants sont petits car leurs difficultés peuvent être repérées. Dans ce sens, la formation des enseignants s'occupant de cette classe d'âge devrait donc être plus longue.

Audition de l'Association Refaire l'école (ARLE) : M^{me} Muriel Joyeux, M^{me} Marion Garcia, M. André Duval

M^{me} Muriel Joyeux relève que tous les enseignants sont formés dans une HEP en Suisse et l'ARLE ne comprend pas pourquoi cela devrait être différent à Genève. De plus, la formation en IUFE dure quatre ans et ceux venant d'ailleurs devraient ainsi suivre une année supplémentaire de formation, ce qui serait une discrimination.

La HEP est une école basée sur la pratique, bien plus que l'IUFE. Les stages sont aussi plus importants dans la formation des HEP. En première année de formation, Genève propose 2 semaines de stage alors qu'il y en a 8 semaines ailleurs. En deuxième année, Genève fait principalement de l'observation durant 3 semaines, alors que la HEP Vaud offre 3 semaines de stage à temps plein et 24 semaines avec des leçons chaque semaine. De même, le Valais propose 8 semaines de stages et BEJUNE 9 semaines plus un stage linguistique dans un canton alémanique. En troisième année, il y a des stages de responsabilité complète, 7 semaines et 12 matinées à Genève, alors que la HEP Vaud propose 32 semaines de stages filés, le Valais 12 semaines et BEJUNE 12 semaines. Les stages sont donc plus importants ailleurs qu'à Genève.

L'ARLE ne comprend pas, concernant les coûts, comment trois ans de formation dans une HEP coûteraient plus cher qu'une formation à l'IUFE en quatre ans. Par ailleurs, la formation n'est pas payée par la Confédération dans les HEP. Elle a ainsi téléphoné à Berne au secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche pour demander pourquoi un financement était donné à Genève pour la formation des enseignants et pas à d'autres cantons. La

réponse a été qu'après le vote du projet de loi, la subvention fédérale pourrait être supprimée afin qu'il n'y ait pas de discrimination entre les cantons.

M. André Duval aborde la question du statut du généraliste. Avec l'IUFE, ce statut va disparaître. Cela figure noir sur blanc à la page 55 du projet de loi : « A Genève, il est prévu de confier l'enseignement de ces disciplines spéciales de façon systématique en pleine responsabilité et donc en dehors de la présence des titulaires de classe. » D'après lui, ces activités sont précieuses pour les enseignants en leur permettant de rester des généralistes qui enseignent d'autres matières que le français ou les mathématiques.

M^{me} Marion Garcia intervient sur la formation des secondaire 1 et 2. La page 39 de l'exposé des motifs du projet de loi 10432 parle d'effectuer un master, ce qui représente un total de 300 crédits, mais il existe des intentions pour diminuer ce nombre. Il y a ensuite un certificat complémentaire de 34 crédits, non intégrable dans le total des crédits exigés pour le master. D'après elle, le projet de loi 10432 ne précise pas si les 60 crédits du master pourront être effectués en une année, comment les crédits liés à la pratique seront comptés ou quels seront les critères pour engager les étudiants. Un des critères est de pouvoir enseigner deux branches. Une deuxième branche correspond à 30 crédits supplémentaires. Cela fera donc huit années d'études pour enseigner dans le secondaire 1 ou le secondaire 2. M^{me} Garcia constate qu'un avocat est formé pendant cinq ans avec par la suite un stage dans une étude. Les enseignants continueraient donc à faire de la théorie après leur formation de base. M^{me} Garcia note qu'actuellement, les étudiants en année de transition ont une formation trop théorique. M. Schneuwly aurait affirmé d'ailleurs qu'il y a trop d'heures de pratique. Elle se demande si le canton de Genève veut décourager les jeunes de faire cette formation ou s'il préfère engager des enseignants formés ailleurs qu'à Genève. Concernant une formation dont la durée serait de huit ou neuf ans à l'université, elle aimerait savoir quel sera son coût et doute de l'adéquation entre longueur des études et qualité de la formation. Elle pose la question de savoir s'il faut une formation semblable pour le secondaire 1 et le secondaire 2. Le passage d'enseignants du cycle au postobligatoire est souvent difficile.

Le président fait remarquer que, selon les classements PISA, les pays qui réussissent le mieux, notamment la Finlande ou la Corée du Sud, ont une formation des enseignants du primaire très exigeante. La Finlande demande par exemple un niveau master à ses enseignants.

M. Duval estime que la Finlande a une population plus homogène, où les enfants apprennent aussi à lire en famille. Il n'est ainsi pas possible d'importer le modèle finlandais.

Une commissaire socialiste relève que Genève est bien classée pour le nombre de semaines de stages durant la formation. Elle est donc dubitative sur les affirmations d'ARLE. La création d'une HEP à Genève ferait fi de toute tradition à Genève. Les directeurs de HEP disent que le modèle à envisager est une formation menant au master. Par ailleurs, elle s'étonne que l'on veuille importer le modèle valaisan s'il pose les mêmes problèmes d'importation que le modèle finlandais.

M. Duval trouve hallucinant que Genève veuille s'écarter du modèle HEP en vigueur dans les autres cantons romands. Il rappelle que les études pédagogiques existaient à Genève il y a encore quinze ans. Il doute fortement que le modèle universel de formation des enseignants soit le master. Par ailleurs, les résultats de Genève à PISA placent le canton dans les derniers rangs et, pour lui, il n'y a aucune raison que Genève se démarque des autres cantons.

La commissaire socialiste aimerait avoir l'avis de l'ARLE sur l'adéquation de la formation actuelle des enseignants généralistes pour enseigner l'anglais et l'allemand.

M. Duval estime que théoriquement elle devrait suffire, mais ce n'est pas le cas. Certains enseignants avec des lacunes en langues pourraient bénéficier d'une formation spécialisée.

M^{me} Joyeux précise que la FAPSE doit rester uniquement comme un pôle de recherche dans l'enseignement.

Un commissaire libéral est favorable à un stage obligatoire de langue durant la formation. Par ailleurs, si la question de la durée de la formation était résolue, il aimerait savoir si une formation déterminée par l'employeur avec la partie pratique souhaitée par ARLE et effectuée à l'université serait un obstacle.

M^{me} Garcia considère, concernant les stages, qu'il n'est pas possible d'attendre que tous les enseignants soient à l'aise au primaire en enseignement des langues. En cas de besoin, un recours aux enseignants du cycle d'orientation pourrait être envisagé.

M. Duval fait savoir que l'ARLE exprime de forts doutes sur l'idéologie qui est menée à l'université. Tant que le contenu de la bouteille est identique, l'ARLE a très peur que cela reste très théorique.

Le commissaire libéral aimerait savoir comment les demandes d'ARLE pourraient être plus garanties par une structure type HEP.

M. Duval fait remarquer que les enseignants des HEP ne viennent pas de la FAPSE. Il suffit de rejoindre cette structure et les enseignants seront les mêmes.

Un commissaire PDC pense que la question de la durée et la qualité des stages pratiques sont importantes. Il est personnellement incapable d'en juger. La responsabilité de la formation à l'employeur et non à l'université pourrait résoudre la question, même si l'université dispense les cours.

M. Duval pense que cela serait un bon garde-fou.

Un commissaire radical confirme qu'il faudrait clarifier la question des stages. La prétendue meilleure formation à Genève ne se traduit pas par l'excellence des résultats, bien que Genève soit le canton qui consacre par élève le plus d'argent pour l'enseignement. Il aimerait donc savoir si cela serait un inconvénient que cette formation soit faite à l'université en étant dépendante d'une faculté qui pourrait être différente de la FAPSE.

M^{me} Joyeux estime que cela ne pose pas de problème s'il s'agit de rester dans le bâtiment de l'université. En revanche, pour les cours de didactique, il est important qu'ils soient donnés par des enseignants provenant du terrain.

Une commissaire des Verts note que le projet de loi prévoit une formation initiale durant cinq à six ans. Maintenant, sur les maîtres de l'enseignement primaire, elle aimerait une position précise par rapport aux maîtres spécialisés enseignant les langues. Elle se demande quel devrait être leur rattachement à un établissement.

M. Duval considère qu'il faut laisser le statut de généraliste. En revanche, il est possible d'introduire des maîtres spécialisés qui tournent dans les écoles pour enseigner l'anglais et l'allemand.

M^{me} Garcia fait remarquer qu'il y a déjà eu des professeurs de langue qui se déplaçaient entre les établissements. On peut également envisager une formation continue donnée aux enseignants de langues du cycle d'orientation pour la formation d'enfants plus jeunes. Elle ne pense toutefois pas que l'on puisse demander aux généralistes d'enseigner deux langues en plus. Il faut que l'enseignant maîtrise les langues et soit motivé pour les enseigner.

Délibérations de la commission avec le conseiller d'Etat Charles Beer

M. Beer aimerait insister à ce stade des travaux sur quelques points forts qui donnent lieu à des polémiques. Lorsque le lien entre le résultat des élèves et le système genevois préexistant au projet de loi est évoqué, il faut rappeler que depuis 2000, le canton de Genève a progressé et les points ont augmenté en lecture. L'écart avec Fribourg s'est ainsi réduit du tiers. En 2000, 93 %

des élèves sortaient de l'enseignement traditionnel, aucun enseignant n'avait connu la LME et au cun élève n'avait connu la rénovation. Il n'est donc pas possible de mettre les résultats de l'an 2000 sur le compte de la rénovation et de la LME.

Au niveau des choix politiques, deux points sont fondamentaux : l'endroit de formation et le type de formation pour les enseignants du primaire.

Trois structures possibles de formation ont été envisagées. Les deux premières possibilités étaient de déléguer la formation sans autre à l'université, comme pour la LME, ou de créer une HEP. Le Conseil d'Etat a souhaité choisir une voie intermédiaire en 2006, à l'issue du débat sur les notes et par rapport aux polémiques existant alors sur le système d'enseignement genevois. La délégation proposée n'est ainsi pas une délégation sans contrôle. Elle relève d'un contrat et d'une structure spécifique qui doit intégrer les partenaires au dispositif de formation. Le but étant d'intégrer les niveaux primaire et secondaire, il faut retrouver ces partenaires au niveau de la structure d'un conseil de l'IUFE pour qu'il y ait un lien étroit entre le terrain et la formation des enseignants. Il existe également la volonté d'y intégrer la formation continue et le recyclage au sens de la LIP. M. Beer précise aussi que Genève n'est pas le seul canton à avoir choisi cette solution. Le canton de Zurich a ainsi un institut rattaché à l'université, même si la dénomination est différente.

Concernant la formation genevoise des enseignants du primaire et son accréditation par la CDIP, eu égard aux principes de Bologne (180 crédits pour le bachelor et 90 à 120 pour la partie master), il y a donc un débat à Genève pour la durée de cette formation. Le choix du bachelor reviendrait à la raccourcir par rapport à la situation actuelle (LME) et le choix du master reviendrait à l'allonger.

M. Beer ajoute que, au-delà de la formation des enseignants du primaire, le processus d'harmonisation intègre la problématique des langues. Contrairement à ce qu'on a pu remarquer avec l'introduction de l'allemand en troisième primaire en 2000, il ne sera plus possible à l'avenir que l'allemand soit appris par les élèves au primaire sans des enseignants formés pour l'enseigner. En 2010, nous allons enfin tenir compte des acquis du primaire dans l'enseignement de l'allemand au niveau du secondaire. Vouloir répéter le même parcours pour l'anglais est peu responsable. Les enseignants doivent donc être formés pour enseigner au primaire l'allemand et l'anglais et il n'est pas réaliste de penser le faire en réduisant la durée de la formation. L'idée est donc de faire une formation de base généraliste pour tout le monde au niveau du bachelor. Ensuite, une teinte est apportée à la formation au niveau d'un certificat pour aller vers un master. M. Beer explique que les

enseignants du primaire ne seront pas des généralistes tout-puissants à l'avenir. Ils doivent avoir une base généraliste et une possibilité d'évoluer ultérieurement. Ce point est essentiel, car il permet à chaque candidat à l'enseignement primaire, qu'il vienne de Genève ou d'ailleurs, d'entrer dans l'enseignement après un bachelors, mais un élément de spécialisation sera nécessaire pour être nommé. Un avis de droit a confirmé la compatibilité et la non-discrimination du système.

Audition de la FAMCO (M. Philippe Chervet et M. Raphaël Fornallaz) et de l'UCESG (M^{me} Anna Marques, M. Henri Magnenat et M. François Bertagna).

M. Bertagna estime tout d'abord que le projet de loi 10432 est un bon projet pour Genève dans la mesure où il correspond à la LIP, mais n'entre pas dans des détails excessifs. Il renvoie également à la nouvelle loi sur l'université. L'idée du projet de loi de créer un institut de formation des enseignants est importante, avec une logique de partenariat comme elle existe pour la formation des médecins ou des avocats. Un autre point important est l'interaction forte entre la théorie et la pratique. Elle semble positive dans le cadre universitaire avec une continuité entre les disciplines universitaires et l'enseignement secondaire. Les reconnaissances intercantonale – elle devrait être acquise – et aussi internationale propre au système universitaire permettent à Genève, si ce projet aboutit, de s'inscrire dans une proximité avec le monde européen.

Un autre élément important est la symétrie entre la formation des enseignants du primaire et celle des enseignants du secondaire. Les articles de loi sont ainsi très semblables pour les deux degrés. Par ailleurs, tous les enseignants du secondaire relèvent de l'université, sauf certains enseignants de disciplines spéciales ou de domaines techniques, et cette spécialisation à travers l'université est positive. En effet, cela donne une maîtrise approfondie des domaines universitaires et cela donne la possibilité de se « spécialiser » pour s'engager dans la formation d'enseignant.

M. Bertagna relève que le Processus de Bologne a provoqué un allongement et un alourdissement de la formation, mais permet toutefois de comparer des formations. La compatibilité avec les exigences de la CDIP est également importante.

Il y a quelques risques que les enseignants du secondaire sont prêts à prendre. Le projet de loi introduira un deuxième niveau de sélection. Il y aura ainsi une sélection par l'université à travers la formation et par le DIP comme employeur. Ce risque éventuel nécessite donc que les processus de sélection

soient coordonnés. Il faut parvenir à faire cohabiter un univers qui peut être tentés par la théorisation et un univers qui a besoin que ses pratiques soient en adéquation avec les aspects théoriques. Ces éléments semblent inscrits dans le projet de loi. Troisièmement, la formule pour la formation initiale des enseignants est : « c'est en enseignant qu'on devient enseignant ». Le projet de loi permet de le réaliser à un haut niveau d'implication professionnelle. Ainsi, les stages sont faits en responsabilité. Les maîtres en formation ne sont pas livrés à eux-mêmes, mais la pratique est déjà présente. La priorité à cette forte interaction est inscrite dans le projet de loi et il faut la soutenir.

Il indique que des dispositifs de formations complémentaires et de formation continue seront également mis en route. Sur ce premier parcours, on se rend compte que d'autres risques existent, comme le phénomène d'accordéon en formant trop ou pas assez d'étudiants. L'université et le DIP, sous le regard du monde politique, doivent veiller à les limiter au maximum. L'implication tripartite doit ainsi garantir de meilleurs dispositifs non pas à travers un *numerus clausus*, mais par un encadrement de bonne qualité dans les écoles et par un monde universitaire qui a les moyens de renforcer cette formation.

M^{me} Marques apporte son témoignage de nouvelle enseignante sur la formation qu'elle suit actuellement et sur l'importance du lien entre la théorie et la pratique. Ses collègues pensent qu'une formation entièrement théorique ne répondrait pas directement aux besoins urgents pour assumer un enseignement par la suite. Elle a d'ailleurs de la peine à imaginer une formation entièrement théorique. Ainsi, les stages d'observation, qui existent dans les HEP, ne correspondent pas à une « vraie expérience ».

M. Fornallaz explique qu'il y a la nécessité pour les associations professionnelles d'avoir une formation regroupant le secondaire I et le secondaire II. Les enseignants de ces deux niveaux ont en effet le même statut, ce qui implique une mobilité possible entre le cycle d'orientation et le postobligatoire. Cette possibilité permet ainsi une gestion de la carrière professionnelle plus large. Les demandes sont très fortes au sein du DIP pour cette possibilité de mobilité et il est donc essentiel que la formation soit similaire pour le secondaire I et le secondaire II.

Les spécificités dans le secondaire sont la spécialisation dans leur branche contrairement aux enseignants du primaire qui sont généralistes. Une autre particularité du secondaire est l'orientation. L'orientation des élèves commence dès le cycle d'orientation et se poursuit jusqu'à l'âge de 18 ou 19 ans.

M. Bertagna précise qu'une formation de type universitaire permet l'implication des facultés qui donnent les formations en master nécessaires pour l'enseignement au niveau secondaire. La création d'un institut permet d'éviter une prééminence d'une faculté avec un discours monolithique. Cette convergence de plusieurs facultés semble aussi quelque chose d'important dans la logique de stage et de types de recrutement.

M. Magnenat fait connaître quelques suggestions d'amendements. Premièrement, l'article 153, alinéa 3, correspond à une situation normale pour l'école primaire, mais il devient inapplicable pour le secondaire. Cet article exige un « diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée » pour les « maîtres et maîtresses chargés de l'enseignement aux élèves aux besoins éducatifs particuliers ou handicapés ». Au niveau secondaire, il y a plus de dix enseignants qui suivent une classe. Exiger ce diplôme de dix enseignants pour pouvoir avoir cet élève dans ce groupe est impossible. Il faudrait par conséquent modifier l'alinéa 3 en disant : «³Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, est exigé des maîtres et maîtresses chargés de l'enseignement **à des groupes d'**élèves aux besoins éducatifs particuliers ou handicapés ».

Il note qu'il existait jusqu'à présent un partenariat à l'IFMES entre le DIP et les associations professionnelles. Le projet de loi conduit à se passer de cette situation tripartite. L'article 154, alinéa 2, dit : « dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'Université de Genève et le Département de l'instruction publique ». Il faudrait donc ajouter les associations professionnelles comme partie prenante de cette convention.

Il existe une multiplicité de situations dans le secondaire II. Parmi les maîtres du secondaire, la catégorie des maîtres professionnels n'est pas concernée par l'IUFE. Il est en effet prévu que ces maîtres soient formés à l'IFFP à Lausanne. Par contre, dans ces filières professionnelles, les maîtres qui enseignent la culture générale doivent dès cette année, en contradiction avec les accords avec le département, être envoyés en formation à Lausanne. Un master leur est demandé, par exemple en français, pour enseigner la culture générale dans les filières professionnelles et ils doivent aller suivre une formation à Lausanne. Ils reçoivent ainsi un titre qui ne leur permet que d'enseigner une discipline particulière qui s'appelle la culture générale et rien d'autre. Cela rompt donc le statut d'unicité du corps enseignant du secondaire II. Pour éviter cette pratique déjà mise en vigueur, il faudrait ainsi ajouter à l'article 153, alinéa 1 : «¹ Les candidats et candidates à un poste de

maître ou maîtresse d'enseignement général et d'éducation physique *de l'ensemble du secondaire, y compris professionnel*, doivent être titulaires d'un master et du diplôme d'enseignement requis par ... ».

Le président propose aux représentants de la FAMCO et de l'UCESG de transmettre ces amendements à la commission de l'enseignement supérieur par écrit.

Une commissaire libérale revient sur l'affirmation de M. Bertagna: « c'est en enseignant qu'on devient enseignant ». La commission de l'enseignement avait demandé en son temps que les enseignants du cycle aient la même formation en pédagogie et en psychologie. Elle aimerait savoir si cette lacune est comblée avec le projet de loi. Elle pense également qu'il n'est pas possible d'être un bon enseignant si l'on n'a pas une bonne culture de l'enseignement. Par ailleurs, elle se demande si la FAMCO et l'UCESG pourraient admettre qu'il y ait un seul enseignement pour l'école obligatoire (jusqu'à 15 ans). Il y aurait donc un rapprochement avec le cycle et l'école primaire. Elle se demande s'il ne serait pas préférable qu'il y ait un enseignement pour l'école obligatoire et un autre pour le postobligatoire.

M. Bertagna confirme que c'est en enseignant que l'on devient enseignant. Personne n'est toutefois convaincu que cela suffira. Il semble donc important de faire apparaître la part dévolue à l'activité complète d'enseignant dans un institut. Il ne s'agit pas de faire un système à la française avec de la théorie, un concours puis un basculement dans les classes. Ce n'est d'ailleurs pas ce que propose le projet de loi. Cela étant, il est plus coûteux de faire une formation en combinaison qu'en succession. Concernant la deuxième suggestion de la commissaire, il faut se demander ce qu'est un programme du primaire et du secondaire. Des seuils marqués par des changements de lieu, mais aussi d'enseignants et de formation des enseignants sont nécessaires. En ce qui concerne une différence entre les enseignants pour le secondaire obligatoire et le secondaire postobligatoire, cela nécessiterait de repenser le contenu de l'enseignement obligatoire.

M. Chervet pense que le métier n'est pas semblable. La limite pourrait, certes, être un peu différente, mais la population et les conditions d'enseignement ne sont pas identiques. Par ailleurs, l'orientation des élèves ne se fait plus en trois ans. Elle dure au-delà du cycle d'orientation. Les mêmes types d'enseignants doivent aider les adolescents à se mettre en processus de formation. Les maîtres du cycle d'orientation sont des universitaires avec une formation supplémentaire sur l'information scolaire et professionnelle qui permet de mieux accompagner les élèves.

La commissaire libérale note que l'argumentaire donné pour les maîtres du cycle d'orientation est aussi valable pour les maîtres de sixième année. Par ailleurs, elle a constaté que les enseignants disposent de 323 cours différents de formation continue.

Une commissaire des Verts revient sur le lien entre la formation et l'entrée dans le travail définitif. Elle note que le système est présenté comme étant plus court que l'actuel. Pour autant, il n'est pas sûr que le certificat puisse être fait en même temps que le master. Elle aimerait avoir des précisions à ce sujet. En outre, concernant la double sélection, elle constate que la sélection est actuellement aussi faite par les directeurs qui engagent les enseignants.

M. Bertagna estime qu'il est peu vraisemblable à Genève que le dispositif ne va pas augmenter le temps de formation. Le tutorage est un dispositif possible, mais dans le meilleur des cas, il ne sera faisable qu'à deux conditions, choisir très tôt l'enseignement et que la possibilité en termes d'horaires fonctionne. Il n'a toutefois pas d'illusions sur ce point. Il signale que la FAMCO et l'UCESG ont rencontré un groupe d'étudiants hostiles à l'IUFE et qu'il s'agissait de leur principale crainte.

Il précise que la double sélection vient du fait qu'il faut réussir dans le cadre universitaire l'ensemble des exigences voulues. Ensuite, il faut parvenir à obtenir des heures d'enseignement. Actuellement, le directeur engage et le directeur de l'IFMES suit cette décision. Le nouveau système risque donc de fabriquer des chômeurs ou de créer des périodes de pénurie d'enseignants, mais la régulation peut être réalisée de manière adéquate. Pour y parvenir, une participation des gens du terrain est primordiale.

M. Magnenat confirme qu'il y a beaucoup de séminaires pour la formation continue des enseignants du postobligatoire. Selon les années, 40 % des enseignants les suivent. Le choix de séminaires est le plus important au niveau romand. L'IUFE va participer à la formation continue. Actuellement, les enseignants expriment ce dont ils ont besoin à la commission de la formation continue. Il y a un risque que l'IUFE organise avec des experts des formations continues qui ne répondent pas aux besoins des enseignants. M. Magnenat rappelle aussi que la formation continue est actuellement non obligatoire.

M. Chervet estime, sur la question de la durée de la formation, qu'il est imaginable qu'elle soit un peu plus longue que le tableau figurant en page 39 du projet de loi 10432 si un étudiant doit travailler parallèlement à ses études. En effectuant des remplacements, il a des contingences temporelles et il est donc imaginable que la formation soit finalement plus longue.

Un commissaire PDC n'a toujours pas compris si une formation différenciée pour le primaire, le secondaire I et le secondaire II paraît sensée pour la FAMCO de l'UCESG. Par ailleurs, la Commission de l'enseignement supérieur a auditionné des personnes défendant la formation généraliste. Il aimerait ainsi savoir si elle est exclusivement destinée à l'enseignement primaire. Il se demande également si cela ne pose pas un problème que l'université soit juge et partie en dispensant la formation et en validant le fait qu'une personne soit apte à enseigner. Il y aurait en effet le risque d'y avoir une formation entièrement académique dans quelques années. Enfin, il aimerait savoir quelle est la garantie que les stages soient des stages en responsabilité.

M. Chervet fait remarquer que le fait que les enseignants primaires soient des généralistes correspond à des enfants qui ont besoin d'une référence, ce qui n'est plus nécessaire au cycle d'orientation. Au niveau du contenu et des connaissances apportées aux enfants, des spécialistes sont nécessaires pour des élèves de 12 ans et plus. Il y a des spécialistes au cycle d'orientation depuis les années 1970.

M. Chervet relève que les enseignants du primaire souhaitent le maintien d'une formation universitaire jusqu'au master. L'enseignement secondaire va d'ailleurs encore plus loin que le master avec un MAS. M. Chervet pense qu'il ne faut toutefois pas donner la même formation aux deux types d'enseignants, même si des séminaires communs sont possibles. Pour les stages, l'association professionnelle suit ce processus de très près. Si une partie de la formation est cédée à l'université, ce n'est pas pour s'en désintéresser. L'association professionnelle sera ainsi impliquée dans la consultation pour la mise en place des instances de l'IUFE. Pour le stage plus précisément, le stagiaire sera encadré dans les écoles. Dans la formation, l'association professionnelle a toujours exigé une formation en emploi qui soit encadrée pour donner des garanties.

M. Fornallaz précise que le stage en responsabilité est éliminatoire s'il n'est pas validé.

Un commissaire PDC aimerait savoir quelle est la garantie si la validation est effectuée par l'université.

M. Bertagna partage la préoccupation du commissaire. Pour trouver un stage en emploi, ce sont les directions des écoles qui offrent des places. L'encadrement apporte ainsi une forte garantie de minimiser le risque d'une pseudo-validation. Par ailleurs, les dispositions légales formulent des garanties.

Un commissaire libéral constate que, autant certains refusent la spécialisation pour le primaire, autant certains refusent la spécialisation pour le secondaire I et le secondaire II alors qu'il n'y a pas de mobilité entre les deux. Un modèle possible consisterait à distinguer la formation entre les enseignants du secondaire I et du secondaire II. Un bachelor plus un master seraient nécessaires pour le secondaire I alors que le secondaire II nécessiterait un bachelor plus un master et un MAS. Un bachelor disciplinaire serait ainsi suffisant pour le secondaire I et un bachelor plus un master disciplinaire seraient nécessaires pour le secondaire II.

M. Bertagna conteste l'affirmation qu'il n'y a pas de mobilité. Elle est réelle. Ce qui est problématique est le niveau de développement du partenariat sur la conduite de carrière. Les entretiens périodiques et la transparence sur la disponibilité des postes vont l'améliorer également. Par rapport aux suggestions du commissaire, il estime que multiplier ainsi les exigences de formations conduira au système français. M. Bertagna estime qu'il faut plutôt défendre la souplesse. Si l'on veut trop enfermer les enseignants dans une filière d'enseignement, on risque de les écœurer.

M. Chervet fait savoir que, à sa connaissance, 30 % des enseignants du cycle d'orientation ont une mobilité hebdomadaire avec le postobligatoire. En outre, 90 % de ses collègues ont changé d'école ou de service. Un enseignant coincé dans une classe où il ne se sent plus à l'aise, sans possibilité de voir autre chose, pourrait l'amener à provoquer des catastrophes scolaires.

Une commissaire socialiste demande à M^{me} Marques si elle est suivie par un mentor qui fait le lien avec la formation. Elle aimerait savoir si elle a la possibilité de ramener des questions pratiques à l'IFMES et comment l'articulation entre le système actuel et celui prévu par le projet de loi sera réalisée et quel est le rôle des associations dans cet ajustement.

M^{me} Marques explique qu'il existe des cours théoriques donnés par la Faculté des sciences de l'éducation et des ateliers de didactique donnés par des formateurs qui font ensuite des visites sur le terrain. Il existe ainsi un lien concret entre la théorie et la pratique. L'école a une personne qui répond aux questions des étudiants en stage et qui les guide dans leur formation.

La commissaire socialiste se demande s'il existe une vraie connexion entre les cours théoriques et cette deuxième partie de formation à l'institut.

M^{me} Marques constate effectivement une sorte de séparation entre les cours théoriques et les cours de didactique. Les cours théoriques apportent des éléments de science de l'éducation, mais ils ne sont pas directement liés à la pratique comme les cours de didactique. Un cours théorique existe cependant qui consiste en une étude de cas provenant de l'expérience réelle.

M. Chervet explique que l'association professionnelle souhaite des enseignants réflexifs pouvant réfléchir et s'adapter.

Une commissaire libérale aimait savoir si la FAM CO et l'UCES G accepteraient l'idée que les personnes enseignant l'allemand ou l'anglais au secondaire donnent certains cours en allemand ou en anglais à l'école primaire.

M. Bertagna pense que cette proposition est envisageable à condition que les enseignants soient formés pour le primaire et que cela ne se passe pas au détriment de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire. Il fait remarquer que l'Italie a essayé de multiplier les intervenants à l'école primaire, mais ils ont fait marche arrière avec cette spécialisation.

Il estime, concernant le rôle des associations, que la commission doit percevoir que le partenariat avec les associations professionnelles est un enjeu de qualité. En ce qui concerne les risques de trop ou pas assez former d'enseignants, un verrou pourrait être les conditions d'admission au MAS.

Le président se demande si, en admettant un numerus clausus, un partenariat des associations professionnelles dans la gestion ne les mettrait pas dans une situation délicate de juge et partie.

M. Bertagna indique que les associations professionnelles acceptent un numerus clausus délimité par les capacités d'encadrement. Dès lors, il est important que les étudiants soient pleinement universitaires et qu'ils puissent, à défaut, continuer à se former à l'université et éventuellement dans un autre domaine que l'enseignement. Sur l'ouverture des frontières, l'enjeu est la réciprocité de la reconnaissance des formations et le système prévu le renforce contrairement à celui la HEP.

Audition de l'AGEEP (MM. Francis Gilliéron, Gilles Guenta, Dominique Robin et Thierry de Mallac)

M. Gilliéron introduit la problématique. L'enseignement professionnel et l'enseignement pédagogique doivent être distingués. L'enseignement pédagogique est régi par la loi fédérale et l'ordonnance fédérale sur la formation professionnelle pour des enseignants à plein temps qui doivent avoir une formation qui dépend de l'IFFP à Lausanne. Les enseignants de branches techniques et pratiques vont suivre 1800 heures de formation. Pour les branches générales, les enseignants doivent suivre 300 heures de formation pédagogique spécifique à Lausanne. Cette formation relativement lourde sort du cadre seul du projet de loi. Pour les enseignants de culture générale, ils vont suivre leur formation à Genève et avoir un complément de formation à l'IFFP. M. Gilliéron fait savoir qu'un autre problème est ce lien

ou ce cadre. En effet, si un enseignant va suivre une formation pédagogique à Genève, il n'aura pas forcément la formation pédagogique pour enseigner dans une école professionnelle. Dans le cadre de la mobilité des enseignants, c'est un inconvénient. Il reconnaît que cela n'est pas forcément valorisant pour certains d'enseigner dans une école professionnelle. L'AGEEP souhaite ainsi que la formation genevoise comporte une option obligatoire pour que l'ensemble des enseignants aient la capacité d'enseigner dans une école professionnelle.

Un commissaire des Verts relève que la formation initiale actuelle des uns et des autres est très différente. Elle se demande dès lors quelle passerelle serait nécessaire pour passer de l'enseignement professionnel à l'enseignement non professionnel.

M. Guenat lui répond que l'IFMES donne une formation identique pour enseigner en maturité gymnasiale et en maturité professionnelle. Avec la nouvelle règle fédérale, il faut toutefois suivre une formation complémentaire pour enseigner dans l'enseignement professionnel. L'AGEEP estime que celle-ci devrait être donnée dans le cursus de l'IUFE et être reconnue par la Confédération.

Un commissaire PDC se demande si ce « moule » lausannois est plus ou moins dosé entre les cantons.

M. Gilliéron précise que la problématique n'est pas strictement genevoise, mais romande. Il faut savoir que seul l'IFFP est habilité à délivrer ces titres. Concernant Bologne, il faut distinguer les certifications dans le domaine professionnel et dans le domaine pédagogique. L'enseignant doit ainsi avoir un titre HES dans le domaine professionnel dans lequel il va enseigner. Il doit aussi avoir trois ans de pratique professionnelle. Dans le cas d'un enseignement basé sur la pratique, il va également suivre une formation pédagogique à Lausanne.

Un commissaire libéral souhaite savoir si le projet de loi est incompatible avec les exigences de la loi fédérale pour l'enseignement secondaire professionnel.

M. Gilliéron estime qu'il s'agit plus d'un problème de reconnaissance de l'enseignement professionnel. L'article est néanmoins conforme.

M. Villemin (qui remplace M. Wittwer) et qui est également président de la conférence des directeurs de HEP de Suisse romande (l'IFMES étant considérée comme une HEP) mentionne que la reconnaissance des titres est ainsi une discussion permanente au niveau des HEP. Dans le cours de l'an prochain, il devrait néanmoins être possible d'arriver à des accords entre les deux systèmes de formation. L'IFFP devrait ainsi accepter que ce

complément de formation de 300 heures soit pris en charge par d'autres institutions. La demande de l'association est par conséquent envisageable. Par ailleurs, sur le plan légal, l'article est conforme.

Une commissaire libérale signale que les HEP n'ont pas de rattachement avec les HES-SO. M. Villemin précise que deux HEP sont tout de même rattachées aux structures HES au Tessin et en Suisse du Nord-Ouest, sinon il n'y a effectivement aucun lien avec la HES-SO. Par ailleurs, il faut savoir qu'une fusion des trois systèmes (Universitaire, HES et HEP) dans une conférence unique au niveau suisse est prévue.

La commissaire libérale ne comprend pas bien l'article 153, alinéa 4, et son commentaire. Celui-ci dit en effet que « pour l'enseignement de la culture générale ou des branches qui demandent des études du niveau d'une haute école », il est exigé d'« être autorisé à enseigner à l'école obligatoire et avoir suivi en plus d'une formation complémentaire pour enseigner la culture générale selon le plan d'études correspondant et une formation à la pédagogie professionnelle de 300 heures de formation ». Cela voudrait dire qu'une formation d'instituteur primaire suffirait pour enseigner la culture générale ou des branches demandant des études du niveau d'une haute école.

Un commissaire UDC rappelle qu'il existait, auparavant, dans certains cantons, des compléments à la formation du primaire pour pouvoir enseigner la culture générale dans les écoles professionnelles. Il précise, concernant l'article 153, alinéa 4, que la formation pédagogique de l'IUFE doit être compatible avec la législation fédérale, mais sans complément de formation. Il faudrait ainsi qu'elle soit intégrée dans la formation de base de tous les enseignants.

Audition de M. Schneuwly (doyen de la FAPSE)

M. Schneuwly présente une comparaison entre la HEP de Berne et la formation genevoise. Il rappelle d'ailleurs que l'IUFE serait un e sorte de HEP dans l'université.

Il explique qu'il existe quatre grands domaines d'après la réglementation de la CDIP, qui définissent les conditions pour l'accréditation. Il s'agit des sciences de l'éducation, de la didactique, des aspects pratiques et transversaux et du travail de fin d'études. La comparaison entre Berne et Genève de la répartition de ces domaines montre que les pourcentages ne sont pas fondamentalement différents. Il y a davantage de sciences de l'éducation et de didactique à Berne et Genève propose plus d'aspects pratiques et transversaux. Enfin, il existe une différence dans le travail de fin

d'études à Genève, car c'est un travail de type licence qui permet de poursuivre une formation.

La formation comporte 16 semaines de terrain sur trois ans à Berne et 43 semaines à Genève sur quatre ans. Sur les cours en sciences de l'éducation, la proportion est plus ou moins semblable.

Il existe deux conceptions de didactique. Là où Genève ne fait que de la didactique, en Suisse alémanique il y a au moins une moitié en didactique et l'autre moitié en « Fachwissenschaft ». Genève est sur ce point plus proche de la profession.

Il ajoute que le tableau remis à la Commission de l'enseignement supérieur par ARLE comporte un problème terminologique. La notion de stage est en effet utilisée plus largement dans les autres HEP qu'à Genève. La HEP BEJUNE comporte ainsi un stage d'observation, un stage de pratique guidée, un stage linguistique et un stage en responsabilité professionnelle. Le total est de 35 semaines. Il faut toutefois noter que le stage linguistique n'est pas un stage pratique. Dans les 29 semaines restantes, il y a la même part de stages qu'à Genève. La formation genevoise comprend ainsi l'alternance entre la pratique guidée qui consiste à aller dans une classe et la formation.

La LME comporte des stages autonomes non intégrés et des stages en alternance (Genève parle de « semaines de terrain »). En regardant le programme de la LME, il est ainsi possible de ne pas voir ces « semaines de terrain ». Celles-ci correspondent bien à la semaine de pratique guidée.

Le total est alors de 43 semaines de terrain. Le pourcentage de stages est donc très similaire entre Genève et les HEP, même s'il existe une différence dans la durée de la formation.

M. Schneuwly fait remarquer, concernant le stage filé de 32 semaines à la HEP Vaud, qu'il s'agit en vérité de deux matinées et une journée par semaine. Il maintient donc sa thèse que la formation genevoise a la part de pratique la plus importante parmi les institutions de formation en Suisse.

Il explique pourquoi il faut quatre ans de formation à Genève. Tout d'abord, cela permet d'avoir 43 semaines de terrain, ce qui représente plus de pratique qu'ailleurs. Réduire la formation à trois années reviendrait ainsi à supprimer 12 semaines de terrain. Deuxièmement, toutes les HEP forment des enseignants du primaire pour les petits degrés et d'autres enseignants pour les grands degrés. Avec un seul type d'enseignant pour ces deux niveaux, l'avantage est donc de pouvoir employer à Genève une main-d'œuvre plus mobile. Cela est également plus enrichissant pour les enseignants. Troisième avantage, la quatrième année permet des approfondissements en langues, en lecture et en écriture. Enfin, le quatrième

avantage est que la formation donne accès à la possibilité de continuer des études jusqu'au master.

Un commissaire libéral note, en référence aux documents envoyés par M. Schneuwly, l'importance en crédits, par rapport aux HEP, des domaines transversaux. Il aimerait savoir quelle est leur importance en temps par rapport à ce qui se fait ailleurs. En faisant plus de stages, Genève donne aussi le plus de non-stages. Sur les approfondissements, notamment les langues, il aimerait savoir à quel niveau un étudiant arrivera à la sortie de sa formation. Par ailleurs, pour en diminuer la durée, il faudrait peut-être la spécialiser selon l'âge des élèves. Le problème de la longueur serait ainsi résolu et permettrait de rester à trois ans de formation, quitte à avoir une formation complémentaire permettant la mobilité interne des enseignants.

M. Schneuwly rétorque qu'il y a 70 crédits en sciences de l'éducation à Berne sur 180 crédits, et 72 crédits sur 240 à Genève. Le contenu est donc comparable. Le cours de « dimensions interculturelles de l'éducation » à Genève correspond par exemple à celui sur « l'hétérogénéité dans l'enseignement de la formation » à Berne. En gros, il y a deux grands domaines en sciences de l'éducation. Un domaine orienté thématiquement et un autre domaine qui est plutôt orienté disciplinairement. Genève a rendu visible cette différence, mais les contenus sont semblables. Concernant la dimension du non-stage, la formation de généraliste est effectuée à ce moment. Ce n'est toutefois pas de la théorie, mais de la formation pratique pour former quelqu'un qui doit enseigner à des élèves de 4 à 12 ans. Quant à la spécialisation, il s'agit effectivement d'un choix. Il faut toutefois savoir si ce choix est bon. M. Schneuwly précise que les HEP ont abandonné, avec regret, la formation de généralistes. Faire cette formation en une fois a quand même un avantage. En effet, la perception d'un enseignant de son élève est différente s'il y a une connaissance plus globale de sa formation durant toute l'école primaire. Ce choix a été fait par tous les pays européens. Si la spécialisation a été choisie dans les autres cantons, c'est dû à l'impossibilité de former des généralistes en trois ans.

Un commissaire PDC constate que M. Schneuwly est un avocat talentueux de l'IUFE. Il ne comprend toutefois pas pourquoi il parle d'une HEP au sein d'une université et pourquoi cette formation devrait durer quatre ans et non trois ans. En ce qui concerne le fait de confier la formation à l'université, il aimerait savoir si il n'y a pas un danger qu'elle ait la mainmise totale sur la formation. En outre, il faut différencier le primaire du cycle d'orientation et du postobligatoire, sinon il faudra un master pour tout le monde. Enfin, il aimerait avoir des précisions sur « l'apartheid » des diplômes HEP.

M. Schneuwly considère que la question d'une HEP à l'université et d'une formation en quatre ans sont deux questions différentes. Sur la garantie par rapport à une mainmise de l'université, la garantie la plus importante est l'accréditation de la CDIP. Une autre garantie est le conseil stratégique avec des représentants des associations professionnelles, des représentants du politique, des représentants de l'administration. Il y aura également une commission paritaire. Il estime, concernant l'opposition entre le primaire et le cycle d'orientation, qu'il faut une différence. Comme partout, il faut que les différentes formations soient sous le même toit, mais elles doivent rester différentes. Sur « l'apartheid » des diplômes, il y a toujours eu des gens qui sont venus à Genève, mais la situation n'est actuellement pas la pénurie. Au contraire, Genève exporte aujourd'hui des enseignants. Enfin, ce qui décide de la valeur du diplôme est la reconnaissance de la CDIP.

Une commissaire libérale assure qu'il y a plus de différences entre la sixième primaire et la première primaire qu'entre la sixième primaire et la neuvième du cycle d'orientation. Elle prônerait donc plus une égalité pendant toute la scolarité obligatoire avec des spécificités pour certaines branches. L'école enfantine demande une spécificité. Elle note que la loi sur l'université comporte une convention d'objectifs. Il y est stipulé que l'université doit s'occuper de la formation des enseignants. Il existe ainsi une contradiction entre la convention d'objectifs et le fait que l'IUFE serait une délégation du DIP à l'université avec une instance tripartite pour la mise en place des contenus.

M. Schneuwly fait remarquer que les HEP sont aussi indépendantes. Par ailleurs, pour la définition des contenus, l'important est le contact avec le terrain. Les enseignants doivent ainsi participer aux comités de programme.

Un commissaire radical constate que la HEP Berne fait aussi bien que Genève avec 180 crédits seulement. Dans le cas d'une formation à l'université, il aimerait savoir les représentants de l'employeur y participeront.

M. Schneuwly confirme que l'employeur participera. Sur le fait que la formation en HEP est « aussi bien », il prie les commissaires de considérer l'avantage de former des enseignants pour toute la scolarité primaire.

Le président fait savoir que M. Schneuwly a été mis en cause lors d'une audition précédente, concernant l'année de transition dans la formation pour le secondaire I et le secondaire II, pour avoir exprimé qu'il y avait trop d'heures de pratique.

M. Schneuwly répond qu'il n'a jamais tenu ces propos. Il a reçu une lettre d'un comité contre l'IUFE. Une rencontre a eu lieu à ce sujet la veille et, suite à celle-ci, ils ont décidé de retirer leur pétition, après avoir reconnu des erreurs factuelles.

Audition de M. Eric Wehrli, doyen de la Faculté des lettres, M. Lukas Erne, directeur du département de langue et de littérature anglaises, et M^{me} Kirsten Adamzik, directrice du département de langue et de littérature allemandes

La Faculté des lettres est en effet soucieuse de ce qui touche l'enseignement des langues. Son impact sur l'enseignement des langues a jusqu'ici été minime. Avec le nouvel institut, elle a toutefois un nouveau rôle. Pour l'enseignement primaire, la question ne se posait guère jusqu'à présent. M. Wehrli précise que la Faculté des Lettres connaît mal le dossier du primaire. Il sera plus à l'aise pour parler de l'enseignement secondaire.

Il explique que la Faculté des lettres est très impliquée dans l'enseignement secondaire depuis deux ans. Elle était toutefois réticente, au départ, à la didactique et ce qui s'y rattache. Un travail dans la faculté a ainsi été nécessaire afin de faire comprendre qu'il ne s'agissait pas de transformer la Faculté des lettres en succursale de la FAPSE, mais d'assurer une formation des futurs enseignants pour qu'ils soient aptes à enseigner les langues. Elle donne ainsi des connaissances techniques de langues, mais aussi de méthodologie d'enseignement. La grammaire, par exemple, est difficile à enseigner. M. Wehrli estime d'ailleurs que la Faculté des lettres a éventuellement des responsabilités sur ce point. En effet, à un moment, les étudiants arrivaient à l'université avec un bagage grammatical. Aujourd'hui, s'ils ne l'ont pas en arrivant à l'université, ils ne l'auront jamais s'il n'est pas enseigné par la Faculté des lettres. Ce n'est toutefois pas une attaque contre le Collège, mais en matière de grammaire, les connaissances sont moins bonnes à l'heure actuelle. Il considère donc que la Faculté des Lettres a un rôle déterminant à jouer, qui est complémentaire à celui de la FAPSE.

Une commissaire socialiste aimerait savoir de quelle manière la Faculté des Lettres est engagée dans le projet d'IUFE et comment ces enseignants y interviennent.

M. Wehrli explique qu'une bonne partie du travail a été de convaincre la Faculté des lettres d'entrer en matière. Au moment du projet, la structure du master occupait deux ans. Ensuite, le DIP a décidé que la formation complète ne devrait pas dépasser six ans. La proposition du DIP consistait à songer à une solution de tuilage avec, en simultané, un semestre de master de lettres et un semestre de formation des enseignants. Ces enseignements auraient alors été comptabilisés deux fois. Cela signifiait aussi que des enseignements professionnalisants sont donnés dans un master académique et que deux populations d'étudiants sont mélangées. Cela a donc encouragé les

résistances au sein de la faculté. La Faculté des lettres est sur le point de modifier son programme de master pour qu'il se déroule en une année et demie. Il n'y aura ainsi plus de tuitage. Il espère néanmoins que le programme pourra être tenu. Pour les aspects techniques des interventions de la Faculté des lettres, il suggère de laisser la parole à ses collègues qui sont plus proches du domaine.

La Faculté des lettres a obtenu des ressources pour l'engagement d'un professeur associé pour la formation dans l'enseignement des langues et pour un professeur associé pour les littératures. La littérature française a été privilégiée, mais ce professeur devra avoir un intérêt pour d'autres littératures. Un demi-poste de MER est également prévu pour la langue française, principalement sa grammaire. La Faculté des lettres va sélectionner ces trois personnes et elles travailleront à l'institut dans les domaines mentionnés.

Un commissaire socialiste aimerait savoir si les étudiants en formation d'enseignants vont suivre des cours en Faculté des lettres avec des étudiants d'autres formations ou si ce sont les enseignants des lettres qui vont donner des cours à un public homogène de futurs enseignants.

M. Wehrli indique que les enseignants de la Faculté des lettres dispensent un cours à l'institut pendant l'année et demie de formation des maîtres.

Le président souhaite connaître le nombre d'étudiants en bachelors de lettres qui se destinent à l'enseignement.

M. Wehrli estime qu'un bon tiers des étudiants se destinent à l'enseignement.

Un commissaire socialiste aimerait savoir qui fixe les exigences pour pouvoir enseigner les langues.

M^{me} Adamzik explique qu'il existe un cadre commun européen pour évaluer le niveau de maître des langues. Le portfolio européen des langues se répartit en six niveaux allant de A1 à C2. Pour enseigner les langues au secondaire, il faut un niveau B2 pour commencer la formation et le niveau atteint à la fin de la formation est C1 et, rarement, C2. Pour les enseignants du primaire, il faut noter qu'ils n'ont presque pas de formation en langues à la FAPSE. M^{me} Adamzik fait référence à un rapport Alléval d'août 2008 sur l'enseignement de l'allemand à Genève. Depuis 2007, le niveau B2 est exigé et il est considéré que ce niveau est rempli avec une note 4 à la maturité. M^{me} Adamzik estime que cela est tout sauf réaliste. Elle ne sait toutefois pas qui a pris la décision de cette correspondance.

Une commissaire des Verts revient sur l'enseignement des langues au niveau du primaire. Elle se demande si la Faculté des lettres fait de la formation continue pour les enseignants du primaire dans ce domaine.

M. Wehrli indique que la Faculté des lettres n'intervient pas dans la formation des enseignants du primaire.

M^{me} Adamzik précise que, l'an prochain, il y aura une formation continue où les enseignants du primaire seront acceptés, mais cela est rare. La Faculté des lettres pourrait le faire, mais il n'y a pas les structures, soit à la faculté, soit dans un centre de langues. M^{me} Adamzik ajoute que, si un étudiant arrive en Faculté des lettres sans le niveau B2, il lui est proposé des cours d'appui.

M. Erne confirme qu'il existe également des heures de perfectionnement de langue pour les étudiants dans le département de langue et de littérature anglaises.

M. Wehrli fait savoir que la Faculté des lettres serait intéressée à intervenir si la demande lui est faite, mais il n'a jamais été saisi d'une telle demande.

M. Wittwer indique qu'il est prévu, pour le projet d'enseignement de l'anglais dès la cinquième primaire, que tous les enseignants habilités aient le niveau B2, voire C1. Un plan de formation complémentaire obligatoire en compétences linguistiques et didactiques est ainsi examiné avec M. Schneuwly. L'arrimage de l'institut avec les facultés permet de prévoir un programme. Par ailleurs, les connaissances des enseignants seront prochainement certifiées pour l'employeur avant de donner une habilitation pour enseigner les langues au primaire. En ce qui concerne le rapport entre le résultat en langues à la maturité et le portfolio européen des langues, ce choix a été fait au niveau fédéral. Il reconnaît toutefois l'idée que la note 4 ne correspond pas au niveau B2.

Une commissaire socialiste est contente d'entendre que les maîtres du primaire ne sont pas formés pour enseigner les langues. A ce sujet, elle aimerait savoir s'il existe une épreuve commune qualifiante en allemand pour passer en 7^e année.

M. Wittwer répond qu'il existe une épreuve cantonale d'allemand qui est notée, mais cette note d'allemand n'entre pas dans les critères d'admission dans les différents regroupements du cycle d'orientation.

Une commissaire libérale trouve étrange que la Faculté des lettres ne soit pas associée à la didactique de l'enseignement des langues.

M. Wehrli précise que c'est seulement à l'automne prochain que se met en place l'institut. Les trois enseignants de lettres qui seront engagés ne seront toutefois pas nommés en septembre.

La commissaire libérale se demande, par rapport aux difficultés en grammaire, si le fait d'avoir étudié le latin apporte une différence. Elle aimerait également savoir si, pour l'apprentissage des langues, cela apporte une différence si l'étudiant a suivi une maturité bilingue.

M. Wehrli estime que les étudiants ayant appris le latin sont en général plus facilement à l'aise dans les questions de grammaire.

La commissaire libérale aimerait savoir si cinq ans de latin plutôt que six seraient suffisants.

M. Wehrli pense qu'il serait erroné d'enseigner le latin pour améliorer la grammaire. Il faut plutôt enseigner la grammaire française.

M^{me} Adamzik répond à la question sur les détenteurs d'une maturité bilingue. Leur niveau est excellent à l'oral, mais il est moins bon en écrit.

Un commissaire libéral aimerait savoir quel est le niveau des étudiants en français. Il se demande également, concernant l'anglais et l'allemand, si le fait d'avoir suivi un bachelor en anglais ou en allemand amènerait ces personnes à l'issue des trois ans de formation à un niveau permettant, avec un complément de formation pédagogique, d'enseigner au primaire comme enseignant spécialisé. Cette possibilité existe en effet dans les pays anglo-saxons.

M. Wehrli considère que la question est difficile, car elle se réfère au niveau de connaissance nécessaire en langues. Par ailleurs, à titre personnel, il trouve qu'il y a un danger à vouloir toujours prolonger les études. Il y a en effet le risque que les gens estiment que le niveau de rémunération des enseignants n'est plus à la hauteur et cela pourrait conduire à perdre les meilleurs étudiants. Quant à la question de savoir si le bachelor est suffisant pour l'enseignement primaire, il pense que oui, à condition d'un séjour linguistique. Cela paraîtrait une pré-condition minimale suffisante avec la formation pédagogique.

M. Erne fait remarquer qu'il n'est pas toujours facile d'effectuer des séjours à l'étranger. Cela est fortement recommandé, mais ce n'est pas facile d'avoir suffisamment de places pour tout le monde. Il n'est donc pas possible d'avoir une telle exigence pour le primaire alors qu'elle n'existerait pas pour le secondaire. Un bachelor en anglais ou en allemand devrait donner des compétences suffisantes pour enseigner au niveau de l'enseignement primaire.

M^{me} Adamzik ne comprend pas bien la question. Avec un bachelors en langues, l'enseignant ne serait pas un enseignant généraliste. Cela étant, elle est contente de voir que le projet de loi dit qu'un enseignant généraliste ne peut faire un enseignement de langues. Le bachelors en lettres n'est d'ailleurs pas prévu à l'heure actuelle pour enseigner au primaire.

Le commissaire libéral constate que l'exigence actuelle d'une note 4 à la maturité n'est pas suffisante pour enseigner de façon satisfaisante l'allemand ou l'anglais. Il note également que la Faculté des lettres ne va pas vers une division entre enseignements à vocation littéraire et en enseignements destinés aux enseignants. Il aimerait savoir comment la Faculté des lettres envisage son intervention en tant que contrôleur de la qualité des futurs enseignants pour l'enseignement primaire et secondaire. En d'autres termes, il se demande qui doit contrôler la qualité de formation des futurs enseignants et si la Faculté des Lettres a un intérêt pour un rôle certifiant.

M^{me} Adamzik estime nécessaire qu'il y ait des enseignants spécialistes pour l'enseignement primaire. L'enseignement des langues à ce niveau est en effet très différent par rapport au fait d'enseigner à d'autres âges. Elle juge qu'on ne peut pas enseigner à des enfants avec un niveau B2 en langues. En ce qui concerne le niveau linguistique, la Faculté des lettres est là pour le juger. Juger du métier d'enseigner les langues étrangères, relève plutôt de la compétence de l'IUFE. M^{me} Adamzik signale également que la Faculté des Lettres a engagé quelqu'un qui se destine aux méthodes d'enseignement de l'allemand en langue étrangère et qui collaborera aussi à l'IUFE.

M. Erne précise qu'il n'y a effectivement pas de tests de langues en fin d'études universitaires. Il serait toutefois impossible de réussir un bachelors ou un master avec un mauvais niveau en langues. Il y a ainsi une assurance implicite de maîtrise des langues.

Le commissaire libéral comprend que la note 4 du bachelors est certifiante alors que celle de la maturité ne le serait pas.

M. Erne espère effectivement que la note 4 du bachelors soit certifiante.

M. Wehrli estime que la faculté peut garantir le niveau en langue de quelqu'un qui a un master. Pour l'enseignement secondaire, il faut un niveau adéquat pour enseigner. La question se pose alors de savoir si un bachelors permet d'enseigner au secondaire I. Il faudrait voir ce qui existe dans les autres cantons. Pour la qualité pédagogique, en revanche, elle doit être garantie par l'institut.

Une commissaire socialiste constate que M. Wehrli a été provocateur concernant le niveau grammatical des étudiants. Elle se souvient toutefois qu'il y avait à une époque tellement de grammaire enseignée en allemand,

qu'il n'était plus parlé par les élèves. Là, il s'agit de donner des bases solides en grammaire aux enseignants. Maintenant, par rapport aux trois personnes dont l'engagement est prévu par la faculté, elle aimerait savoir si elles enseigneront uniquement pour l'institut.

M. Wehrli indique qu'elles enseigneront au moins une moitié de temps à l'institut, mais elles garderont un pied à la faculté.

Une commissaire socialiste aimerait savoir si le type d'enseignement dispensé dans l'IUFE est issu d'une décision collective et comment le programme est choisi.

M. Wehrli explique que ces trois personnes doivent être spécialistes et capables de travailler avec les autres spécialistes de la faculté. Leur contribution dans l'IUFE servira à garantir des enseignements orientés vers la formation pédagogique des futurs enseignants. La faculté attend de leur part une connaissance approfondie, par exemple des langues étrangères. Ils doivent avoir une connaissance des différentes méthodologies et connaître la recherche dans leur domaine. Ils doivent aussi procurer aux futurs enseignants le savoir-faire qui permettra aux enseignants de sélectionner une méthode et de pouvoir l'utiliser. Ces enseignants seront donc « ancrés » dans une discipline précise.

Il précise qu'en parlant de grammaire, il pensait surtout à la grammaire française. Ses enfants sont aussi passés au cycle d'orientation et il a été frappé par le fait que des enseignants hésitent à aborder un point de grammaire lorsqu'ils ne le maîtrisent pas. Le problème provient certainement à la base de la Faculté des lettres. Par conséquent, l'engagement d'un MER à mi-temps va dans une direction visant à améliorer la situation.

Une commissaire socialiste constate, concernant ces trois personnes que la Faculté des Lettres prévoit d'engager, qu'ils vont avoir une influence sur les manuels et les méthodes choisis dans l'enseignement.

M. Wehrli indique que le rôle de l'IUFE sera aussi d'évaluer les méthodes et d'aider à prendre les meilleures décisions.

Un commissaire PDC se demande si, par rapport aux compétences en grammaire, il existe des différences entre les étudiants genevois et ceux originaires d'autres cantons ou de la France.

M. Wehrli ne peut répondre de manière très précise. Par ailleurs, il y a des niveaux très variables. Cette baisse du niveau moyen n'est pas spécifiquement genevoise et semble exister également en France ou au Canada.

Le commissaire PDC n'a pas bien compris la relation actuelle entre la filière lettre et l'IFMES. Il se demande s'il y a une concurrence entre les deux formations. Par ailleurs, il aimerait savoir si, pour enseigner le français, il faut suivre un master ou un bachelor en HEP puis une formation en français ou s'il faut suivre un master ou un bachelor en Lettres et suivre une formation pédagogique.

M. Wittwer explique que, pour enseigner en français à Genève et dans les autres cantons, les enseignants doivent avoir suivi un master en Lettres. Ils doivent ainsi suivre cinq ans de formation pour obtenir le master et les compléments demandés par la CDIP, soit 90 crédits, pour enseigner au secondaire I et II. Tous les enseignants du secondaire ont ainsi suivi une formation académique.

M. Wehrli fait savoir qu'il est prévu pour l'an prochain, selon M. Schneuwly, que le premier certificat commencerait à l'automne et se ferait en même temps que la fin du master. Les étudiants devront donc dans leur deuxième année de master commencer en même temps leur formation pédagogique.

Le commissaire PDC se demande ce que devrait faire un professeur du primaire qui voudrait passer à l'enseignement secondaire. Il comprend qu'il devrait obtenir un master à l'université.

M. Wittwer explique que le projet de loi 10432 prévoit une formation en 240 crédits pour la formation des enseignants du primaire. Elle se compose d'un bachelor pour la formation de généraliste puis d'un certificat qui permet une spécialisation notamment dans le domaine des langues. Pour la mobilité professionnelle, il est ensuite possible de faire un master qui permettrait à terme d'enseigner aussi pour le secondaire I. Du point de vue de la CDIP, il y a un règlement pour la formation du primaire et un règlement pour le secondaire I et pour le secondaire II. La possibilité existe (utilisée par de nombreux étudiants de la HEP BEJUNE) de suivre une formation combinée pour le secondaire I et II pour permettre la mobilité entre ces deux enseignements.

M. Wittwer fait savoir que le DIP, comme employeur, a dû, à une époque de pénurie, engager des enseignants du primaire au cycle d'orientation. Il constate par ailleurs que l'IUFE va permettre de créer de meilleures conditions-cadres pour rapprocher le primaire et le secondaire, tout en se préservant d'une « primarisation » du secondaire. Il y a, certes, encore des cantons avec des semi-généralistes pour le secondaire I, mais ils s'orientent plutôt vers une meilleure maîtrise des compétences et des enseignants plus spécialistes.

Un commissaire socialiste répond que les enseignants se plaignent d'une baisse de niveau des élèves depuis l'Antiquité et constate que les exigences envers eux se sont multipliées avec de plus en plus de matières enseignées.

Selon M. Wehrli, la Faculté des lettres ne peut que constater le niveau de ses étudiants. La faculté réfléchit à des solutions. Elle a une tendance à multiplier les travaux personnels écrits et elle souhaite qu'il y ait davantage de présentations orales.

Un commissaire des Verts pense que les enseignants d'une langue doivent l'avoir comme langue maternelle, or il semble que cela est très peu réalisé et aimerait savoir comment l'encourager.

M. Wehrli est d'avis qu'enseigner sa langue maternelle donne une sûreté qu'il est difficile à atteindre autrement. Toutefois, cela ne dépend pas de l'université. Il est possible toutefois d'amener des francophones à un niveau tout à fait adéquat. M. Wehrli ajoute un bémol à titre privé. Il s'est demandé si, pour la maturité bilingue, il ne serait pas intéressant d'avoir principalement des intervenants de langue maternelle.

Un commissaire libéral aimerait connaître le niveau d'information de la Faculté des Lettres sur sa collaboration avec le futur institut et ce qui sera fait concrètement pour le niveau primaire. Il rappelle qu'il est prévu d'ouvrir cet institut en septembre 2009.

M^{me} Adamzik fait savoir qu'elle ne connaît pas les plans d'études pour l'IUFE. La Faculté des lettres est d'accord de s'investir pour le primaire, mais elle ne sait pas où cela en est.

M^{me} Vrbica fait remarquer qu'il n'est pas possible de donner des précisions sur un dispositif qui n'a pas encore été accepté par le Grand Conseil. M. Beer n'a ainsi pas voulu anticiper une décision du Grand Conseil. Pour l'enseignement secondaire, le DIP n'a également pas permis d'ouvrir les postes de chargés d'enseignement avant d'expliquer le dispositif de phase transitoire aux commissaires.

Le commissaire libéral comprend que la date d'ouverture de l'institut sera probablement septembre 2010.

M^{me} Vrbica signale que certaines collaborations se sont déjà dessinées, notamment sur les plans budgétaires à l'université. L'Institut étant un centre interfacultaire et non une UPER, les facultés ont une ligne budgétaire pour l'IUFE. Elle souligne la volonté de M. Beer de ne pas anticiper les décisions du Grand Conseil.

Un commissaire PDC a l'impression qu'il existe deux vitesses entre ceux qui sont en commission et ceux qui sont déjà en train de faire le montage de

l'institut. En ce qui concerne les montages financiers en train d'être faits, il se demande s'ils vont donner les moyens à l'université d'apporter une fondation et un toit à l'édifice en construction. Il faut en effet faire en sorte que les universitaires puissent aller de l'avant et qu'il n'y ait pas de hiatus entre les objectifs et les moyens.

M^{me} Vrbica indique, concernant la formation des maîtres de l'enseignement secondaire, que le budget de 10 millions de F a été transféré de l'IFMES à l'université. Ensuite, la question des postes relève de la politique universitaire. Le DIP ne s'occupe pas de l'organisation de l'université sur ce point. Les facultés entrant dans le dispositif IUFE ont ainsi des lignes spécifiques pour ces postes. Cela signifie que si un professeur de l'IUFE part à la retraite, son poste ne doit pas devenir un poste autre qu'un poste de l'IUFE.

Le président relève qu'il existe une bonne école de traduction et d'interprétation à l'université. Il se demande s'il y a des synergies avec elle.

M. Wehrli signale que les compétences sont très différentes. L'école de traduction et d'interprétation a une très bonne réputation, mais les enseignements sont orientés vers la traduction et l'interprétation. Ils font ainsi peu ou pas de littérature ou d'enseignement des langues. M. Wehrli fait savoir que la Faculté des lettres souhaite avoir de meilleures relations avec l'ETI. Il y a toutefois déjà des synergies, mais elles ne touchent pas vraiment aux questions évoquées ici.

Audition de M. Jean-Pierre Faivre, recteur de la HEP BEJUNE

M. Faivre fait remarquer que la HEP BEJUNE relève, depuis 2001, un défi qui semblait impossible, celui de former tous les enseignants de trois cantons, Berne, Jura et Neuchâtel. En plus de la formation initiale, la HEP a également la responsabilité de la formation continue de tous les enseignants.

La HEP BEJUNE dispose également d'une plate-forme en lien avec la recherche. Par ailleurs, il précise que la HEP travaille sur trois sites : la Chaux-de-Fonds, Bienne et Porrentruy. Dans quelques années, la situation sera toutefois différente. Il est en effet difficile d'avoir une culture commune lorsqu'il existe trois sites, ce qui représente aussi une charge pour les formateurs et la direction. Cette décision est du ressort du politique.

La principale question est de savoir qui doit assurer la responsabilité de la formation des enseignants. Une autre discussion est la durée de la formation. Ce sont les deux enjeux principaux. Il fait d'ailleurs remarquer que cette discussion genevoise a lieu aussi à la HEP BEJUNE et à la CDIP.

Il faut tout d'abord savoir quel profil d'enseignant la société veut pour le pré-primaire scolaire avant de se demander quelle est la durée de leur formation. S'il s'agit d'un enseignant généraliste sur les degrés de 4 à 12 ans, une durée de formation de trois ans des enseignants ne permet pas de garantir la qualité de la formation. Il n'y aurait pas assez de temps, ne serait-ce que pour les didactiques. Par ailleurs, celles-ci ne sont qu'un des cinq domaines fondamentaux que sont l'acquisition des compétences transversales en science de l'éducation, l'alternance entre la théorie et la pratique, la recherche, les éléments de développement personnel et la problématique de l'intégration de tous les enfants en situation de handicap. Néanmoins, l'incidence d'un allongement de la formation sur le coût de la formation et sur le statut salarial doit être prise en compte. Il faut se demander si les cantons ont les moyens financiers d'assumer des coûts salariaux augmentés par une formation plus longue et l'obtention d'un master pour les enseignants.

M. Faivre pense que le fait de confier la formation à l'université ou aux hautes écoles n'est pas un problème si l'université a déjà les compétences actuelles et qu'il y a un institut (peu importe le nom) qui a déjà une pratique et des compétences en phase avec ce qui est demandé. M. Faivre donne l'exemple de la Franche-Comté où la formation des enseignants a été transférée à l'université. Dans ce cas, la structure (IUFM) n'a pas été transférée à l'université et le personnel de l'IUFM a été licencié. Ce n'est toutefois pas le cas à Genève. Actuellement la FAPSE a pour tradition de former les enseignants pour l'enseignement primaire et l'IFMES pour l'enseignement secondaire. Il n'y a donc pas de problèmes à ce que la formation soit effectuée à l'université si elle a les compétences nécessaires. Ce n'était pas le cas à Neuchâtel où la petite taille de la Faculté des sciences a impliqué de former les maîtres dans une autre structure.

Le président aimerait savoir comment se déroule la formation des enseignants du secondaire à la HEP BEJUNE.

M. Faivre explique qu'il s'agit d'une formation consécutive. Ainsi, les enseignants du secondaire I et du secondaire II ont d'abord un arrière-plan universitaire. Ils doivent ensuite suivre une formation pédagogique pour 90 crédits post-bachelor académique pour enseigner au secondaire I. Le point commun avec Genève – M. Faivre y tient beaucoup – est l'existence d'un diplôme combiné pour l'enseignement secondaire I et II qui est une formation post-master académique. La décision du politique a toutefois été de ne pas augmenter la durée de la formation. Celle-ci a donc dû être comprimée avec néanmoins une possibilité de tuilage. Le vrai problème pour la HEP BEJUNE et pour Genève est que la CDIP n'a pas entendu leur demande. Elle

a en effet refusé de revenir en arrière sur l'exigence des 94 crédits pour la formation combinée secondaire I et II avec une discipline (104 crédits pour deux disciplines et 114 crédits pour trois disciplines). Une formation en 90 crédits permettait en effet de faire 30 crédits en parallèle avec le master universitaire. Actuellement, il faut avoir la possibilité d'intégrer dans la formation pour le secondaire I et II les 10 crédits nécessaires pour pouvoir enseigner au collège, à l'école de maturité et à l'école professionnelle en collaboration avec l'OFFP. Cinq de ces crédits peuvent être reconnus dans la formation basique. La HEP BEJUNE va donc proposer un module de cinq crédits livrés clé en main par l'OFFP. M. Faivre estime que la mobilité est en effet nécessaire dans un plan de carrière.

M. Faivre fait remarquer que les conseillers d'Etat de BEJUNE ont décidé de fixer l'exigence du bachelor pour la formation, pour l'engagement et pour la nomination au niveau du préscolaire primaire. Il se soumet donc à cette décision. Par ailleurs, la CDIP a fixé le diplôme additionnel qui s'additionne au bachelor et qui augmente l'employabilité.

Un commissaire libéral fait remarquer, concernant la mobilité, que le projet de loi 10432 suppose de la part des diplômés de BEJUNE qu'ils doivent acquérir des compétences complémentaires pour être nommés. Il aimerait savoir comment réagit M. Faivre face à cette demande.

M. Faivre estime qu'il ne s'agit pas d'une mise en cause de la qualité de la HEP BEJUNE, mais il n'y aura alors plus la formation d'un généraliste à 100 %. M. FAIVRE constate que les enseignants formés dans une HEP seraient engagés à Genève, mais pas nommés. Genève leur demandera ensuite d'acquérir un équivalent de formation. M. Faivre considère qu'il s'agit d'un problème de ressources humaines et financières. Cela pose le problème de l'harmonisation nationale. M. Faivre aimerait également signaler que la représentation que l'on se fait actuellement d'un enseignant est celle d'un enseignant travaillant à temps plein. Les études conduites sur l'insertion professionnelle en Suisse romande et au Tessin montrent toutefois que cette idée n'est pas conforme à la réalité. La féminisation du métier est une réalité. Le choix n'est aujourd'hui plus celui d'un travail à 100 %. Le fait d'imposer une formation complémentaire ne signifie pas que les enseignants formés en HEP ne sont pas assez formés. Il s'agit d'une décision du canton de Genève dans le cadre du fédéralisme. La CDIP fixe en effet un minimum et les cantons ont le choix d'aller plus loin que celui-ci. S'ils font un tel choix, cela implique toutefois des coûts en ressources humaines et en ressources financières. Cela produit également des effets sur l'attractivité.

Un commissaire libéral aimerait connaître la pratique de la HEP BEJUNE concernant les enseignants du primaire qui enseignent l'allemand et qui

devront bientôt enseigner l'anglais. Il se demande si les enseignants bernois viendront donner des leçons à Neuchâtel.

M. Faivre explique que l'allemand est une réalité déjà ancienne à la HEP BEJUNE. L'exigence pour les enseignants est le niveau B1 en allemand pour entrer en formation. Ce niveau est encore amélioré pendant la formation. Les étudiants de la HEP BEJUNE vont ainsi enseigner pendant six semaines dans une classe germanophone. En revanche, l'anglais est un grand problème. M. Faivre ne souhaite pas que les langues soient confiées uniquement à des spécialistes pour l'enseignement primaire. Les enseignants ont été consultés sur l'enseignement de l'anglais, et l'exigence du niveau nécessaire (entre le niveau A1 et B2) n'est pas encore définie. La HEP BEJUNE va introduire dès la rentrée 2009 un cours facultatif en anglais pour les étudiants avec le niveau B1 comme exigence.

Une commissaire socialiste se demande si le fait qu'un enseignant puisse enseigner à l'école enfantine et à tous les niveaux de l'enseignement primaire a un effet bénéfique sur sa formation. Elle se pose la même question pour l'enseignement secondaire I et II.

M. Faivre est satisfait avec l'habilitation existante pour le préscolaire primaire de 4 à 12 ans. Cette possibilité est extraordinaire pour le suivi pédagogique. De son point de vue, il y avait en effet trop de ruptures auparavant. La situation actuelle est ainsi idéale. M. Faivre précise que la HEP BEJUNE forme les enseignants dans quinze didactiques avec les spécificités cantonales existantes. Cela diminue donc le temps disponible pour couvrir l'empan de 4 à 12 ans. Il précise que les deux options prévues par la CDIP sont, d'une part, un titre pour enseigner aux 4 à 8 ans et un autre titre pour enseigner aux 8-12 ans, d'autre part un seul diplôme pour les 4 à 12 ans avec cinq didactiques fortes et deux options.

La commissaire socialiste demande à M. Faivre si la durée de la formation à la HEP BEJUNE devrait être allongée.

M. Faivre ne se pose pas la question de la durée de la formation, car le politique a dit qu'elle n'augmenterait pas. Il a alors conclu qu'il n'est plus possible de former des généralistes pour toutes les disciplines. Dans ce cadre, et entre les deux options prévues par la CDIP, il préfère l'option prévoyant une formation avec un corps central de didactiques.

Une commissaire libérale remercie M. Faivre de la qualité de son analyse. La commission de l'enseignement supérieur a reçu les enseignants et ils ont montré leur attachement à la notion de généraliste. L'enseignement de l'allemand au primaire a été un fiasco à Genève. Elle aimerait donc savoir si M. Faivre pense qu'il est envisageable d'avoir une formation unique pour

enseigner dans tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Elle souhaite également connaître d'où viennent les formateurs de la HEP BEJUNE.

M. Faivre reconnaît que presque tous les enseignants qui forment les étudiants de la HEP BEJUNE en sciences de l'éducation ont eu une licence ou un master à la FAPSE. Maintenant, la HEP va se réorienter avec une augmentation des compétences en didactique et des détenteurs de doctorats pour les formateurs.

M. Faivre a été enseignant pendant dix-neuf ans. Le problème d'enseignants formant les élèves pour l'ensemble de la scolarité obligatoire pose le problème des compétences disciplinaires pour le secondaire. Il faut certes des modules communs, mais cette différence ne pourra pas être gommée. Par ailleurs, si un bachelier académique devient nécessaire pour faire une formation préscolaire, il y aura une pénurie d'enseignants. Il ne pense ainsi pas que cela soit possible actuellement. Il peut toutefois y avoir des collaborations, notamment pour les langues ou l'enseignement spécialisé.

La commissaire libérale signale que Genève a permis, à une période de pénurie, que des enseignants passent du primaire au cycle d'orientation, mais plutôt en septième année et en section pratique.

M. Faivre fait savoir qu'un programme similaire a eu lieu dans le Jura, mais cette option n'a pas été retenue finalement.

Une commissaire socialiste note que selon M. Faivre, pour maintenir la formation en trois ans, il faut soit avoir une formation spécifique pour les 4 à 8 ans et pour les 8 à 12 ans, soit diminuer le corpus pour la formation d'enseignants 4 à 12 ans. Dès lors, elle se demande s'il est envisageable qu'il y ait moins de corpus alors que l'école est censée enseigner plus de matières. Elle aimerait ainsi savoir si Genève n'est pas en train d'assumer les demandes de la société. Enfin, elle se demande, au cas où Genève se lancerait dans une formation dépassant le niveau bachelier pour les généralistes, si cela permettrait d'ouvrir la porte à une formation plus longue dans d'autres cantons.

M. Faivre estime que le choix de la durée de la formation revient aux cantons. Il n'a pas à en juger. Dans son cas, le comité stratégique de la HEP BEJUNE a mis 42 secondes pour dire que la formation devait se dérouler en trois ans. De même, les deux variantes de la CDIP sont des formations de trois ans. Il précise que la diminution du corpus implique que l'apprentissage de la langue I, de la langue II (l'allemand), des sciences de la nature et des sciences humaines ne sont pas négociables à la HEP BEJUNE. Quant à l'anglais, il ne figura pas dans le corpus de base. L'étudiant aura également deux options à choisir, l'une entre une langue III et le sport, et l'autre entre

éducation musicale et activité créatrice. Le grand débat est de savoir si le choix dans ces options sera lié ou non.

La commissaire socialiste comprend qu'il devra y avoir des échanges de classes entre les enseignants pour l'enseignement de certaines disciplines.

M. Faivre confirme qu'il faudra une gestion différente des classes. Pour autant, il existe déjà actuellement des maîtres auxiliaires. Son souci se situe plutôt au niveau de la maturité. Il ne croit en effet pas que les étudiants après leur maturité ont le niveau B1 en allemand et en anglais.

M. Faivre constate que le temps du maître donnant seul l'ensemble des disciplines est terminé. Ils ont déjà priorisé telle ou telle option. Mais au moins un référent jusqu'à l'âge de douze ans au bénéfice du corpus de base cité (ce qui représente 75 % de la grille horaire) est nécessaire.

Une commissaire socialiste revient sur la didactique dont bénéficient les étudiants. Elle se demande toujours s'il faut pousser très loin la didactique de toutes les disciplines dans la formation initiale, alors que quelques années d'expérience seraient plus profitables. Elle aimerait ainsi savoir s'il faut tout faire en formation initiale ou si ce n'est pas l'expérience qui amène les questions.

M. Faivre relève que la formation continue est fusionnée avec la formation de base. Il dit ainsi aux étudiants diplômés qu'il leur donne un diplôme, mais qu'ils ne savent pas encore enseigner. Il estime que c'est un peu l'équivalent du permis de conduire provisoire par rapport au permis définitif. L'encadrement de la première partie de la pratique professionnelle est fondamental. Il est en effet convaincu qu'un enseignant ne sait pas enseigner dans les premières années.

Une commissaire des Verts note que beaucoup de titulaires d'un bachelor font une formation continue. Elle aimerait savoir ce que cela leur apporte sur le terrain.

M. Faivre lui répond qu'une formation continue ne leur donne rien d'autre qu'une attestation sur le terrain. Elle n'est d'ailleurs pas obligatoire à BEJUNE alors que cela est le cas à Fribourg. Cela étant, M. Faivre estime qu'à terme, toute formation continue fera l'objet d'une formation certifiante.

Audition de M. Patrice Clivaz, directeur de la HEP Valais

M. Clivaz respecte la place forte en matière pédagogique qu'est Genève. Il est clair que son université et sa tradition sont un modèle au niveau suisse et international. Dans le cadre de la HEP valaisanne, beaucoup de professeurs

sont ainsi passés à l'Université de Genève pour leurs études ou pour une activité professionnelle.

M. Clivaz présente quelques considérations par rapport aux documents qui lui ont été remis. Il relève tout d'abord qu'on a oublié d'informer les députés sur le paysage suisse. La HEP n'apparaît en effet que très loin dans le projet de loi 10432 alors qu'il existait cent cinquante écoles normales il y a dix ans. Par ailleurs, beaucoup d'endroits en Suisse forment les enseignants au niveau bachelor et dans une HEP. M. Clivaz signale également que la nouvelle loi fédérale sur les hautes écoles prévoit un conseil tri-caméral avec trois sous-chambres respectivement pour les HES, les HEP et pour les universités. M. Clivaz note que le canton de Genève est bien aimé, mais qu'il a tendance à s'insulariser, non par rapport au monde entier, mais par rapport au monde germanophone.

M. Clivaz fait savoir que le Valais a eu cette réflexion concernant la durée de la formation. Il y a dix ans, les enseignants du secondaire I et du secondaire II étaient formés en cinq ans à l'école normale. Avec le débat national qui a eu lieu, cette formation a été tertiarisée, ce qui est très bien, et prolongée de trois ans. Certains en Suisse disent qu'il faudra à terme passer à une formation de master, mais il fait partie de la minorité qui ne le souhaite pas. Cela reviendrait en effet à doubler la durée de la formation sans qu'il n'y ait aucune revalorisation de la profession. D'ailleurs, les enseignants ont peut-être aussi la volonté d'augmenter la durée de la formation pour une question salariale.

M. Clivaz aborde la question de la théorie et de la pratique. Il pense qu'un mauvais procès est ainsi fait. Le système genevois est bon. Il est en effet difficile de dire si un système est meilleur qu'un autre. Par contre, il existe une différence au niveau du pilotage. La HEP Valais comporte par exemple du personnel qui est venu du métier d'enseignant et qui, par le biais de formations, a monté la hiérarchie pour devenir formateur. A l'université, c'est plutôt le contraire. La perception des choses est ainsi différente. Par ailleurs, il y a également la question du réseau académique qui est plutôt porté sur la pensée pure que sur l'action à l'université.

M. Clivaz note que Genève fait davantage pour la formation de ses enseignants. Il admet cette possibilité. Le Valais pense ainsi, pour sa part, que les étudiants doivent faire une année de plus au collège par rapport à Genève. Le problème est lié au fait d'être une Confédération. Si un diplômé de la HEP Valais postule à Genève, un complément de formation lui sera demandé alors qu'il n'y aura pas autant de questions posées à un étudiant issu de la formation genevoise. Il existe donc un problème de compatibilité.

M. Clivaz intervient sur la question du métier captif. Il faut noter que la majorité des étudiants sont formés pour un seul patron. Cela signifie qu'une certaine proximité est attendue entre l'institution formatrice et l'autorité politique. En Valais, la HEP plutôt que l'université permettait de mieux répondre à cette attente. Par ailleurs, le choix du Valais a été de fixer la durée de la formation à trois ans, mais sans exclure le *long life learning*. Une structure est ainsi en place sous l'autorité de la HEP qui a la responsabilité de la formation de base et de la formation continue.

Il note que Genève exclut de faire la formation pour le secondaire I et le secondaire II dans une HEP. En Valais, la formation est faite de manière combinée avec le secondaire I et le secondaire II. Les gens font une formation académique, par exemple à Genève. Ils sortent avec un bachelor ou un master qu'ils complètent par une formation de deux ou trois ans à la HEP Valais.

Le président constate une divergence entre M. Faivre et M. Clivaz. Ce dernier met en avant une inadéquation de Genève avec le modèle helvétique. Cela avait en revanche l'air de moins déranger M. Faivre. Il mentionnait que les enseignants ne travaillaient plus à 100 % aujourd'hui.

M. Clivaz fait remarquer que si des concordats sont établis ce n'est pas pour que les cantons fassent ensuite différemment.

Une commissaire socialiste aborde la question de la mobilité. L'allongement de l'espérance de vie et la durée de la vie professionnelle sont des éléments en faveur d'une formation plus longue. Il pourrait ainsi être intéressant que les enseignants soient mieux formés dès le départ. Elle aimerait également connaître la solution retenue en Valais pour la mobilité et la reconversion des enseignants. Elle note que HarmoS exige l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire dès 2012. Cela pose la question de savoir si un enseignant peut être un didacticien dans tous les domaines, d'autant que la formation en langues n'a pas été bonne à Genève. Elle se demande par conséquent s'il est cohérent de demander une formation en trois ans dans toutes les matières, y compris l'allemand et l'anglais.

M. Clivaz rappelle que la formation des enseignants s'achevait auparavant à vingt ans en Valais. Toutefois, le normalien se retrouvait alors sans reconnaissance intercantonale de son titre. Le fait de passer à trois ans de formation supplémentaires a donc représenté un avantage en termes de mobilité. Sur la base du bachelor, il est ensuite possible de passer à un master spécialisé. M. Clivaz fait savoir que la HEP Valais a signé un accord permettant d'entrer en sociologie après un bachelor. Cette possibilité est toutefois très récente.

M. Clivaz peut facilement répondre sur l'aspect linguistique dans le cadre d'une Suisse multilingue. Le Valais a donné un ordre de marche. Le parlement a ainsi décidé que tous les étudiants iraient une année dans l'autre région linguistique. Il y a toujours eu des problèmes politiques. Certaines personnes croyaient en effet que les étudiants se trouvaient face à des interlocuteurs parlant le dialecte, alors qu'ils parlaient l'allemand avec un accent suisse. Concernant l'anglais, il n'y a aucune nécessité de l'enseigner pour les enfants en 5^e et en 6^e primaire. Il ne sera d'ailleurs pas possible d'y arriver si le niveau exigé est C1. Pour l'allemand, il faudrait décider d'envoyer tous les étudiants en Suisse alémanique. Il précise que les enseignants du primaire ne doivent pas être des spécialistes en langues, mais ils doivent être capables de donner l'envie de les apprendre.

Le président fait remarquer que Zurich exige le niveau C1.

M. Clivaz estime qu'exiger le niveau C1 est envisageable pour l'allemand.

Une commissaire socialiste relève que M. Clivaz parle d'une mobilité qui se déroule au sein d'un même canton pour la HEP Valais. Le contexte n'est pas le même pour Genève. Elle se demande également si la volonté de bilinguisme à la HEP Valais permet une meilleure mobilité des enseignants dans l'ensemble du Valais.

M. Clivaz précise qu'il ne s'agit pas de bilinguisme, mais de conforter la capacité des étudiants à connaître la deuxième langue. Les seuls bilingues formés par la HEP le sont déjà avant leur formation.

M. Clivaz pense qu'un système où les étudiants iraient passer une partie de leur formation d'enseignant dans une autre région linguistique pourrait être jouable au niveau suisse. Il se demande dès lors pourquoi ne pas imposer aux étudiants de passer un semestre ailleurs en Suisse.

La commissaire socialiste se demande comment faire pour que les enseignants acquièrent la même expérience en anglais.

M. Clivaz constate qu'il n'existe effectivement aucune zone anglophone en Suisse. L'exigence est cependant moindre. L'anglais ne représente qu'un petit segment de la formation primaire. Cela pose toutefois un problème pour les enseignants de plus de 50 ans qu'il faudra remplacer pendant une dizaine d'années pour l'enseignement de l'anglais.

Une commissaire socialiste comprend donc qu'un généraliste pourrait donc suffire pour enseigner l'allemand et l'anglais.

M. Clivaz considère que l'école est un espace d'accueil. L'élève y apprend le sens de l'effort et le sens de la discipline. Les disciplines prennent

ensuite place dans ce cadre. Seul le généraliste peut ainsi voir l'excellence de l'élève dans un domaine ou un autre. Le début de la puberté constitue une limite au recours à l'enseignant généraliste. Il souligne qu'il croit à cette mission de la formation d'accueil.

Une commissaire libérale fait remarquer qu'étant donné l'histoire de Genève, il est normal que la formation de ses enseignants soit universitaire. En effet, il a toujours fallu une maturité pour y être instituteur. Elle aimerait également savoir ce que M. Clivaz pense du fait que le projet de loi du Conseil d'Etat conduirait à ce qu'il y ait certaines personnes avec une nomination et d'autres sans celle-ci dans un même lieu d'enseignement.

M. Clivaz prend le cas d'un enfant qui serait en échec dans une classe où l'enseignant n'est pas nommé. Ses parents vont alors mettre en avant une inégalité de traitement. Cette situation risque de poser un problème juridique. Si le canton de Genève estime qu'il faut former plus longtemps ses enseignants, il peut le faire, mais il considère qu'un jeune doit commencer à travailler à 23 ans.

M. Clivaz indique que le Valais ne tire aucune fierté de ses résultats à PISA. Il faut bien noter que les raisons sociologiques sont importantes dans l'explication du résultat des cantons. La masse d'étudiants joue aussi un rôle. Ainsi, au-dessus d'un certain nombre d'étudiants par établissement, il y a des problèmes que ne connaissent pas les établissements plus petits.

Une commissaire des Verts comprend que les enseignants du secondaire I et du secondaire II n'ont pas la même formation en Valais, mais qu'il existe des possibilités de passerelles.

M. Clivaz explique qu'un étudiant ayant terminé sa formation en littérature française à Genève va par exemple être engagé à 50 % dans un établissement valaisan. Dans le même temps, il suivra à 50 % une formation à la HEP. Il pourra ainsi obtenir les crédits nécessaires pour un master tout en travaillant. Le Valais part du principe qu'il est très rare qu'un enseignant commence sa vie professionnelle avec un temps plein. M. Clivaz précise qu'il faut avoir un bachelor pour suivre la formation pour le secondaire I et un master pour le secondaire II. Il fait toutefois remarquer que ce n'est que cette année que se termine la première volée de la formation combinée du secondaire I et du secondaire II.

La commissaire des Verts se demande qui nomme les enseignants en Valais.

M. Clivaz fait savoir que les enseignants sont engagés par les établissements, mais que les nominations sont faites par l'Etat.

Un commissaire PDC se demande ce qu'il se passerait si Genève conservait une formation de ses enseignants en quatre ans au prix d'une légère discrimination des diplômés de HEP.

M. Clivaz pense que le canton de Genève va un jour se rendre compte qu'il est le seul sur ce marché. Il aura peut-être raison à terme, mais la HEP Valais se place aujourd'hui dans une mouvance germanique avec une formation en trois ans.

Le président aimerait savoir quelle est la durée de formation des enseignants en Allemagne et en Autriche.

M. Clivaz répond que les enseignants sont formés en trois ans en Allemagne et en Autriche.

Audition de M. Olivier Maradan, secrétaire général adjoint de la CDIP

M. Maradan va s'exprimer sur la compatibilité avec le droit inter-cantonal des projets de lois mentionnés par le président.

M. Maradan rappelle que Genève est signataire du concordat sur la signature des diplômes. Celui-ci a été actualisé en 2005 pour être adapté à Bologne et aux accords bilatéraux. Il présente quatre éléments auxquels les cantons adhèrent en signant ce concordat. Tout d'abord, le concordat impose de reconnaître les titres équivalents donnés ailleurs. Si un titre est reconnu ailleurs par la CDIP ou par la Confédération, il est possible de penser que les qualifications sont identiques. Cette reconnaissance ne garantit donc pas l'emploi, mais la non-discrimination des titres. Deuxièmement, les signataires doivent respecter les règlements-cadres des diplômes. Le concordat impose également des conditions minimales, mais il est peu contraignant sur les formes prises par les formations. Il existe par ailleurs des diplômes cantonaux qui ne nécessitent pas une reconnaissance intercantonale. Le concordat n'impose ainsi pas que tous les titres soient reconnus. En revanche, la reconnaissance ouvre la porte aux accords de financement interuniversitaire et inter-HES. Dans le cas du déplacement d'un étudiant pour sa formation, cela permet un forfait annuel payé par le canton d'origine et ainsi un flux financier pour les diplômes reconnus. Le concordat a été adapté aux accords bilatéraux en 2005. Cette adaptation a introduit l'équivalence et la reconnaissance avec les diplômes de l'UE. M. Maradan précise que la CDIP traite environ 800 demandes de reconnaissance de diplômes par année de ressortissants de l'UE. Le concordat a également un effet direct sur les règlements. Les règlements de reconnaissance établissent ainsi que la formation doit se dérouler dans une haute école, mais sans préciser davantage. Cela relève du choix du canton. Il y a également quelques

critères minimaux comme la proportion de formation pratique. Par contre, il y a peu de précisions sur les contenus. Il y a des précisions sur les qualifications des formateurs et des maîtres de stage. Dernier élément, les règlements indiquent les systèmes de reconnaissance. Les plus anciens ont été révisés en 2005 pour être compatibles avec Bologne et les accords bilatéraux.

La CDIP réfléchit depuis trois ans au règlement pour l'enseignement primaire pour savoir s'il est encore possible de former des vrais généralistes pour le primaire. Les profils de formations ont ainsi été relevés et presque personne ne peut encore prétendre former des enseignants généralistes. C'est un fait établi et reconnu comme tel.

Il faut donc se demander quel profil mettre dans une révision du règlement pour le préscolaire primaire. Si le canton de Zurich impose une formation des enseignants avec neuf disciplines et que d'autres cantons n'en imposent que sept, cette différence pose la question de la mobilité. Il faut donc se demander s'il ne faut pas réviser ces règlements. D'ailleurs, une consultation s'ouvrira le lundi suivant sur un rapport proposant deux variantes pour le préscolaire primaire et la mise en œuvre d'HarmoS. La décision devrait ensuite être prise en juin 2010. La première variante propose un découpage en deux diplômes, l'un pour les niveaux 1 à 4 et l'autre pour les niveaux 5 à 8, ainsi que le choix de deux options (une langue étrangère et le sport ou les disciplines artistiques) pour le cycle moyen. Cela revient à reconnaître qu'il n'est pas possible de former les enseignants pour toutes les disciplines. Deux tiers du corps enseignant en Suisse travaille actuellement à temps partiel. La formation doit également avoir de l'attractivité. Il y aurait donc un tronc commun avec un noyau fort et l'ajout de deux options. Il n'y aurait donc ni vrais généralistes, ni des « semi-généralistes », mais des « quasi-généralistes ». L'idée est que chaque enseignant peut acquérir dans une formation complémentaire complète ce qui lui aurait manqué au départ. Les institutions de formation tiennent ainsi à disposition une formation complémentaire.

La deuxième variante serait un diplôme pour les années 1 à 8 avec trois « couleurs ». La première possibilité serait une spécialisation pour les années 1 à 4 et les deux autres variantes seraient les deux profils précédemment cités pour les années 5 à 8 mais avec un diplôme valable pour l'ensemble des années.

M. Maradan indique qu'il n'est pas prévu de reconnaître des diplômes ne permettant d'enseigner qu'une seule discipline au primaire. Ce point est laissé au niveau de l'autorité cantonale. La CDIP n'a en effet pas d'autres prérogatives pour régler cet aspect. La convention scolaire romande comporte

un article qui porte sur certains éléments de l'harmonisation des enseignants au niveau régional.

Le président aimerait savoir, par rapport à la consultation prévue, si la CDIP va demander un minimum d'exigences en matière linguistique.

M. Maradan lui répond que cela est en partie fait. Les grandes lignes ont été mises en consultation en 2007. Un moratoire a toutefois été mis en place sur cette question jusqu'à la décision sur les profils et la révision des règlements de reconnaissance. Le niveau est d'ailleurs ambitieux en étant celui de C1 pour le primaire et de C2 pour le secondaire. Il précise que cela devrait rentrer en vigueur à l'horizon 2016.

Un commissaire libéral a appris que la Suisse se distingue des pays européens par rapport aux cinq années qui pourraient être requises dans le futur pour la formation des enseignants. Il se demande si ce point est crucial par rapport à la formation qui est devenue impossible en trois ans et qui impose ainsi aux enseignants de ne plus être généralistes. Il aimerait également savoir si la durée des études a un impact sur l'ambition de l'enseignant primaire à tout enseigner. Il fait remarquer que les associations professionnelles sont opposées à un abandon de la formation généraliste. Il aimerait en connaître les raisons. Il aimerait connaître la position de la CDIP pour les futurs enseignants à l'entrée de leur formation, sur le niveau requis de connaissances des langues étrangères, mais aussi de français et des mathématiques. Concernant l'enseignement secondaire, il souhaite savoir ce que pense la CDIP d'une formation unique et d'une formation séparée pour le secondaire I et II.

Selon M. Maradan, la tendance européenne est effectivement à l'augmentation de la durée de la formation, mais cela s'applique à des vitesses différentes selon les pays. La tendance est ainsi plutôt de quatre à cinq ans de formation. Tout, maintenant, se calcule sur Bologne. Une augmentation de la formation a une incidence sur le coût de la formation et sur les classes salariales des enseignants. Cette augmentation se fait ainsi toujours dans un redéploiement des formations et les titres sont alors âprement négociés. La Suisse a commencé plus tard à passer au tertiaire pour la formation des enseignants. Le premier règlement de reconnaissance a ainsi été mis en place en 1998. L'histoire est donc fraîche dans ce domaine en Suisse. Il a ensuite fallu s'adapter à Bologne. Il explique également qu'il existe de grands mouvements dans l'UE pour déterminer une échelle de comparaison des titres, notamment pour le secondaire II. Des études à ce sujet sont disponibles sur le site des recteurs de HEP.

La question sur l'impossibilité de former des généralistes actuellement est délicate. Il faut en effet se demander ce qu'est un bon généraliste. Les enseignants formés par l'école normale étaient censés tout enseigner. Aujourd'hui, l'exigence est plus élevée, notamment au niveau scientifique. En résumé, c'est un fait établi qu'un généraliste au top-niveau dans toutes les matières n'est pas réaliste. Les langues sont l'élément qui a fait déborder le vase.

Les associations professionnelles sont très attachées à l'image de généraliste. Un généraliste doit être au plus près des élèves, mais cela ne s'acquiert pas totalement en formation initiale.

Il faut améliorer le niveau des enseignants, notamment en langues. En Suisse, les meilleurs gymnasiens vont en effet suivre d'autres formations que l'enseignement. Il y a sûrement des questions salariales, mais la réponse n'est jamais si triviale. Il y a une certaine image de l'enseignement. La revalorisation de la formation d'enseignant doit ainsi passer par davantage de sélection. Les travaux EVAMAR 2 ont d'ailleurs montré qu'il y a trop de faiblesses, notamment sur la langue 1. La révision de l'ordonnance fédérale sur la maturité va dans le sens du *back to the basics*. Cela pose la question de savoir comment s'assurer qu'il y a un niveau de base qui est atteint dans les disciplines clés et de savoir comment le faire au secondaire II.

Le règlement de la CDIP accepte une formation unique et des formations séparées pour le secondaire I et le secondaire II. Si Genève choisit un diplôme intégré qui donne accès aux deux niveaux, ce sont les exigences pour le diplôme le plus élevé qui valent. Il faut alors un master académique et une formation pédagogique équivalente aux exigences du niveau le plus élevé.

Un commissaire PDC note qu'une formation des enseignants assurée par l'université comme à Genève est quasiment un cas unique en Suisse. La question qui se pose est de savoir s'il y a un tel débat dans les autres cantons. Il aimerait en effet savoir quelle est la tendance par rapport au fait qu'un seul canton ait une formation universitaire pour ses enseignants. La deuxième particularité genevoise serait une formation en trois années plus une année et non en trois ans comme toutes les HEP. Cette différence pose la question de la reconnaissance des diplômes de HEP à Genève. Il aimerait ainsi connaître l'avis de la CDIP sur cette quatrième année imposée aux détenteurs d'un titre HEP pour être nommés à Genève.

M. Maradan explique que la position de la CDIP est claire. Elle s'assure que les critères de bases sont respectés et c'est le cas. Quant à la question du rapprochement avec l'université, les cantons ont toujours construit sur les

bases et dans les murs des institutions préexistantes, notamment pour maintenir l'emploi des formateurs et pour ne pas avoir à les mettre à la porte. Il y a également le cas de la HES du Nord-Ouest où quatre cantons se sont unis pour créer une quasi-HEP à l'intérieur de la HES. La tendance est un rapprochement avec les universités, comme à Berne, Zurich, Bâle ou Saint-Gall. Un article dans la loi fribourgeoise dit également que les deux institutions doivent collaborer et avoir un centre conjoint. Les Universités de Genève, de Zurich et de Berne étaient les seules à avoir une Faculté de l'éducation. S'il y en avait eu ailleurs, elles auraient été le réceptacle de ces formations.

La réponse à la question d'une formation en trois années plus une année dépend du résultat de la consultation de la CDIP. Pour la reconnaissance des diplômes, la CDIP ne va pas aller voir le détail du diplôme reconnu. La question de l'engagement est autre.

Une commissaire socialiste ne se reconnaît dans aucune variante proposée par la CDIP. Concernant le découpage du primaire en deux parties, pour enseigner aux années 3 à 6 avec les langues, la gymnastique et une discipline artistique, elle ne voit pas comment il est possible d'y arriver avec une formation en trois ans. L'autre formule, comprenant un socle de base et une spécialisation, va complexifier la vie des établissements scolaires. L'enseignant va ainsi avoir la charge d'une classe, mais il ira par exemple enseigner l'anglais dans une autre classe. Elle se demande pourquoi la CDIP n'a pas gardé d'autres propositions, soit le fait que, pour être un bon généraliste, il faut passer à cinq ans de formation avec un master, soit qu'il faut garder un socle avec trois ans de formation, mais en intégrant l'idée de maîtres spécialistes pour l'anglais, l'allemand, la gym et les branches artistiques. Là, il y aurait clairement un généraliste. Elle aimerait savoir si ces autres modèles ont été discutés et pourquoi ils n'ont pas été retenus par la CDIP. Elle ajoute que les formations compatibles avec Bologne durent trois ans pour le bachelor et cinq ans pour le master. Dès lors, elle se demande s'il est cohérent de faire des formations en quatre ans. Par ailleurs, elle note que tout le monde est d'accord avec le *back to basics*, mais en même temps il y a beaucoup de propositions de députés au Parlement genevois pour tout enseigner à l'école. Il existe ainsi beaucoup d'exigences envers l'école et, dans le même temps, on se plaint que les élèves ne savent plus le français.

M. Maradan estime, concernant la dernière question de la commissaire, que ce point doit se régler dans les plans d'études. Il faut ainsi mettre des limites à ce que doit faire l'école. Par rapport aux spécialistes, il n'a pas dit qu'il faut former des spécialistes pour le sport expressément. Il s'agirait d'un ajout que tous les généralistes n'auraient pas. En outre, la commissaire fait

une analyse d'après un canton et son système. Genève est par exemple le seul canton où les enseignants peuvent aller de l'école enfantine à l'école primaire et même à l'enseignement spécialisé avec le même diplôme. Le problème pour la CDIP est de trouver un consensus lorsque plus de la moitié des cantons ont un découpage entre les années 1 à 4 et 5 à 8. Pour modifier le règlement, il faut en effet obtenir une majorité de 18 sur 26 membres de la CDIP.

Il confirme néanmoins qu'il existe une tendance à augmenter le nombre d'années de formation. Il faut découpler Bologne et les diplômes d'enseignement. Si on a fait 180 crédits en même temps que le diplôme d'enseignement, on a le bachelor. Si on continue pour le secondaire ou l'enseignement spécialisé, on a un master. Ce ne sont pas les mêmes types de formation. Le master est beaucoup plus scientifique. Toute durée de formation entre les deux n'a pas de titre dans Bologne, mais cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas valable. Certains pays ont ainsi une formation en quatre ans et ils sont de niveau bachelor+. La plupart des enseignants du primaire sont au niveau bachelor+ après quelques années de pratique, mais se pose alors la question de la reconnaissance de leur formation continue.

Une commissaire socialiste note que M. Maradan a évoqué l'aspect pratique de la formation. Elle se demande si toutes les exigences demandées ne conduisent pas à diminuer la part de formation pratique. Elle aimerait savoir comment assurer l'enseignement des disciplines comme l'anglais, l'allemand ou le sport. Sur la formation continue, les enseignants vont vouloir en faire. Elle souhaite ainsi savoir comment la CDIP intègre cette question avec celle de la formation de base, du niveau de la valorisation de l'emploi, et de l'acquisition de titres de formation.

M. Maradan fait savoir que le règlement fixe 38 à 54 crédits de pratique pour la formation des enseignants du primaire. Cela a d'ailleurs plutôt tendance à augmenter. Par rapport à une formation en quatre ou cinq ans, la durée de la formation pratique sera effectivement plus importante proportionnellement.

La commissaire socialiste relève que les disciplines sont de plus en plus pointues. De ce fait, elle se demande si la part des cours, notamment en didactique, ne doit pas être augmentée au détriment de la pratique.

M. Maradan lui répond que cela ne peut se faire au détriment de la pratique. Il précise également que la question du maître spécialiste existe principalement dans les villes. La situation est ainsi très variable. La CDIP ne prévoit pas une reconnaissance au niveau du primaire des personnes

enseignant une seule discipline. La demande des cantons n'étant pas suffisante, la CDIP n'entre pas en matière.

Sur la formation continue, il faut distinguer ce qui est nécessaire pour un poste ou un titre supplémentaire. Le CDIP reconnaît ainsi une formation continue si la moitié des cantons s'y intéressent. C'est le cas pour la formation des responsables Internet et peut-être pour les chefs d'établissement (il existe un projet de reconnaissance en la matière). Si l'intérêt d'une majorité des cantons n'est pas suscité, la reconnaissance reste cantonale.

Une commissaire libérale note que deux tiers des enseignants travaillent à temps partiel. Elle aimerait savoir si l'on s'est posé la question de la cause de cette situation. Elle se demande si la majorité de personnes travaillant à temps partiel est de suivre ensuite une formation continue. Elle souhaite savoir s'il ne serait donc pas plus facile d'avoir une meilleure formation initiale plutôt que de la compléter ensuite. Elle relève également qu'il existe à Genève 260 possibilités de formations continues, même si elles ne sont pas toutes reconnues par la CDIP.

M. Maradan indique que la formation continue peut être obligatoire ou facultative. Sur les statistiques, il y a deux tiers d'enseignants à temps partiel. En effet, il existe beaucoup de cas de figure différents. Ainsi, le temps partiel est plus présent dans les degrés les plus féminisés. Par ailleurs, les gens choisissent aussi cette profession, car elle est souple. Enfin, pour l'employabilité, les instituts de formations ont l'obligation de former des enseignants qui peuvent prendre un emploi à 100 %. Dès lors, le choix de carrière des enseignants est une autre question. Beaucoup d'entre eux font par exemple des formations pour passer à un autre degré d'enseignement.

Un commissaire radical remercie M. Maradan pour ses explications. Concernant la consultation de la CDIP, il comprend que l'approbation de 18 cantons sur 26 est nécessaire pour que la CDIP entre en matière. Il se demande si le choix devient ensuite contraignant. Sur les compléments de formation, certains sont obligatoires. Dès lors, il y aura forcément une inégalité entre ceux qui en font beaucoup et ceux qui n'en font aucun. Il se demande ainsi si cela ne va pas conduire à une graduation. Par rapport à HarmoS et à l'idée d'une formation des enseignants à l'Université de Genève, il pense qu'il est difficile d'avoir une harmonisation si tous les cantons n'ont pas d'université. Il y aura ainsi toujours une disproportion dans la formation. Il se demande par conséquent s'il ne risque pas d'y avoir un biais et un problème de reconnaissance. Enfin, sur le fait d'être sélectif, il ne sait pas s'il est possible de l'être en période de pénurie d'enseignants.

M. Maradan fait savoir que le document mis en consultation est un rapport sur les profils, sur les exigences de l'école et sur les réalités des institutions qui forment et qui disent qu'elles n'en peuvent plus ainsi. Ces éléments expliquent pourquoi les profils ont été retenus. M. Maradan précise qu'un résultat consensuel de la consultation permettrait de passer à une révision partielle du règlement. Une fois la révision de celui-ci adoptée, il deviendrait contraignant. Il s'agit donc d'un événement qui devrait arriver à moyen terme. Sur la formation continue, cela a toujours été ainsi. La formation continue libre est toujours suivie par les mêmes enseignants. Cela étant, des changements pourraient avoir lieu avec le passage à des directions d'établissement. Il y aura alors un pilotage des formations au plus près des besoins.

M. Maradan précise, sur la question d'une formation à l'université, que la CDIP dit qu'elle doit être donnée par une haute école. Maintenant, l'avantage d'une loi unique pour toutes les hautes écoles suisses est de simplifier le système. M. Maradan ajoute que la différence entre l'université et les HES ne se situe pas dans l'enseignement, mais dans une orientation plutôt théorique ou plutôt pratique. Beaucoup de cantons auraient d'ailleurs voulu passer à une structure universitaire pour la formation de leurs enseignants, mais ils n'avaient pas la masse critique nécessaire. Il fait remarquer que les médecins et les architectes sont formés à l'université. Heureusement, ceux-ci ne sont pas uniquement des théoriciens. En ce qui concerne la pénurie, il n'y en a pas actuellement. La question sélective est plutôt liée au nombre de places dans la formation.

Le président signale que M. Thaler de la HEP Zurich affirme qu'il y a une pénurie au secondaire I. Il se demande si c'est également le cas au primaire.

M. Maradan fait savoir qu'il n'existe pas de pénurie au primaire. Quant à la pénurie au secondaire I, elle est bien connue, mais les signaux d'alerte en Suisse alémanique sont peut-être un peu surévalués.

Une commissaire des Verts aimerait savoir si une évaluation de la formation continue est envisagée pour aboutir à des formations certifiantes.

M. Maradan explique que la question des formations certifiantes est strictement cantonale, car elle dépend de l'employeur.

Réponses écrites de M. Thaler, secrétaire général de la PHZH (Primär Hochschule Zürich) aux questions de la Commission de l'enseignement supérieur sur la HEP de Zurich.

Questions générales

- Est-ce que la PHZH et le Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) appartiennent à l'Université de Zurich ?

La PHZH répond qu'elle est une institution indépendante. Elle constitue, avec le Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) et la Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW), la Zürcher Fachhochschule (ZFH).

Quant au Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF), il s'agit d'un institut commun à l'Université de Zurich, à l'ETH Zürich et à la PHZH.

- Est-ce que la didactique des branches est semblable dans la PHZH et dans le ZHSF ?

Les formations sont séparées, mais il y a des modules qui donnent sensiblement le même enseignement.

- Est-ce que la formation du secondaire et du primaire à Zurich est compatible avec Bologne ?

La formation des enseignants de la PHZH est complètement compatible avec le système de Bologne.

- Est-ce que la formation permet une grande mobilité des enseignants ?

La formation de la PHZH permet une mobilité qui n'est pas limitée dans les cantons. En revanche, pour faire un master en pédagogie à l'Université de Zurich en ayant un bachelor du primaire, il faut avoir déjà 50 crédits.

- Est-ce que la formation continue est obligatoire ?

Oui, une partie de la formation continue est obligatoire.

- Comment la formation continue est organisée ?

La moitié de la formation continue se déroule pendant la période des vacances.

L'enseignement secondaire

Le président indique que la formation de base pour les enseignants du secondaire est séparée entre le niveau S2 (le gymnase et l'école professionnelle) dans le Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik) et le niveau S1 (l'école obligatoire) à la PHZH.

- Est-ce qu'une formation pour les enseignants du secondaire donne automatiquement un poste ?

La formation donne effectivement un poste au secondaire I, mais cette situation est liée à la pénurie actuelle d'enseignants à ce niveau.

- Quelle est la proportion de pratique dans la formation ?

Le pourcentage de pratique est de 20 à 25 % pour le secondaire I.

- Est-ce qu'il faut avoir une expérience pratique, en ayant par exemple effectué des remplacements, pour être accepté à la PHZH ?

Non.

- Est-ce que les maîtres du secondaire II peuvent enseigner au secondaire I sans formation supplémentaire ?

Non, les structures de formation ne sont pas semblables.

- Est-ce qu'il existe une formation complémentaire pour permettre aux enseignants du secondaire I d'enseigner au secondaire II ?

Non. Les enseignants qui souhaitent enseigner au secondaire II doivent obtenir un master scientifique.

- Est-ce qu'il existe une formation spéciale pour les responsables de classe ?

Non.

- Est-ce que la durée de la formation en MAS est la même dans les deux niveaux ?

Non, il s'agit de deux systèmes séparés.

L'enseignement primaire

- Est-ce que la formation de base des enseignants du primaire doit se dérouler à l'université ou dans une Haute école pédagogique ?

La PHZH (HEP) estime que la formation des enseignants du primaire doit avoir lieu dans une Haute école pédagogique. Elle nécessite en effet un lien fort entre la théorie et la pratique et une Haute école pédagogique est plus près du terrain.

- Quelle durée doit avoir la formation de base des enseignants du primaire ?

La PHZH considère que la formation de base devrait avoir la même durée pour tous les degrés. Cela est nécessaire en raison de la complexité des branches, de la compatibilité avec Bologne et pour augmenter l'attractivité de la formation.

Le président signale que la PHZH exige pour les enseignants du primaire le niveau C1 pour enseigner les langues. Par ailleurs, les enseignants du secondaire ne peuvent pas enseigner au niveau primaire, car ils manquent de connaissances spécifiques pour enseigner les langues à des enfants du primaire.

– Est-ce que le nombre de crédits concernant la formation pour le jardin d'enfant et pour l'école primaire est le même ?

Oui, il s'agit d'un bachelor (180 crédits ECTS) pour ces deux niveaux.

– Combien d'enseignants avec une formation pour le primaire enseignent pour les niveaux I à III ?

La PHZH ne connaît pas ce chiffre.

Délibérations de la Commission de l'enseignement supérieur

- En rapport avec le document de l'OCDE (annexé au présent rapport)

Une commissaire socialiste a relevé, dans la lecture du rapport de l'OCDE, que cette organisation distingue deux catégories de pays : ceux qui ont un système basé sur la carrière et ceux qui ont un système basé sur le poste. Pour l'OCDE, il ne faut pas allonger la formation initiale, mais une formation continue est nécessaire. Le problème de l'attractivité du métier d'enseignant est également mentionné. Il aurait donc été intéressant de savoir si d'autres cantons ont des problèmes de recrutement.

Un commissaire PDC pense que trois tendances sont ressorties : le fait d'être dans un système se basant sur des processus de Bologne, qui raccourcit la durée de la formation ; la sélection et les capacités linguistiques (Il ne sait pas si cet élément ressort dans le rapport de l'OCDE) ; l'élément carrière par rapport à l'élément poste. Ces aspects doivent être inégaux selon les pays. Le commissaire PDC se demande si l'OCDE admet que différents types de formation sont à étudier et si le modèle suisse pourrait être ressenti comme une expérience intéressante pour l'OCDE.

Le président fait remarquer qu'il existe également le rapport de la CORECHED qui a servi de base suisse pour le rapport de l'OCDE. Il s'avère dans celui-ci que le système suisse est plutôt un frein par rapport à ce qui est dit par le commissaire PDC. Il note également que l'aperçu du document de l'OCDE sur « le rôle crucial des enseignants » mentionne que « dans les profils des enseignants doivent figurer la connaissance approfondie de la discipline enseignée, les savoir-faire pédagogiques, la capacité de travailler efficacement avec un large éventail d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'établissement scolaire et à la profession, et la

capacité de poursuivre la formation ». Il cite également un autre passage de ce document : « Les questions abordées dans le rapport touchent à l'essence même du travail et des carrières d'enseignant et le succès de toute réforme passe par l'implication active du corps enseignant dans l'élaboration des politiques et leur mise en œuvre. Des changements substantiels ont peu de chances d'être appliqués avec succès si les enseignants ne sont pas activement impliqués dans l'élaboration de cette politique et s'ils ne peuvent revendiquer la « paternité » de la réforme. D'autre part, les parties prenantes ne devraient pas pouvoir exercer leur veto sur des réformes éducatives introduites au terme de processus politiques démocratiques au risque de s'aliéner l'appui du public dont l'enseignement a tellement besoin. Il est difficile de trouver un bon équilibre, mais un dialogue et une consultation ouverts, systématiques et permanents jouent un rôle essentiel dans ce processus. »

Une commissaire des Verts est attachée à connaître si l'OCDE a étudié les modalités de formations continues dans les pays européens.

Un commissaire libéral pense que le DIP peut éventuellement aider la commission concernant une audition éventuelle de l'OCDE. Il doute que la commission ait la compétence de s'adresser directement à une organisation dont la Suisse est membre sans s'adresser à l'autorité compétente suisse. Il estime également qu'il est logique que de s'adresser à l'OCDE, car elle s'est occupée des études PISA. Concernant la première remarque du commissaire PDC, il fait remarquer que le but initial de Bologne n'était pas de raccourcir la formation, mais de considérer que le bachelor était la porte de sortie pour le marché du travail. Dans les faits, Bologne se traduit par un allongement de la durée des études en Suisse.

Le président propose de se baser sur le procès-verbal de la séance du jour pour synthétiser les principales interrogations des commissaires. Si cela s'avère nécessaire, un courrier sera adressé à l'OCDE par le biais de la CDIP ou de l'institution compétente.

- sur le projet de loi 10432

Un commissaire libéral signale que le groupe libéral est globalement positif sous réserve de modifications importantes. Elles concernent les exigences posées pour la nomination dans l'enseignement primaire, et l'éventuelle division de la formation pour l'enseignement primaire en une formation prenant en considération les degrés ou les matières. La commission a en effet pu entendre la difficulté de former un généraliste en trois ans. Pour le secondaire, les modifications voulues sont une éventuelle spécialisation

entre le secondaire I et le secondaire II. Le projet de loi 10432 tel quel ne sera donc pas voté par le groupe libéral, même s'il acceptera d'entrer en matière.

Une commissaire libérale ajoute que, dans l'absolu, le groupe libéral est favorable au rattachement de la formation des enseignants à l'université. Il a été aussi très impressionné par les auditions qui ont montré l'évolution de la formation. Il n'est ainsi pas possible d'accepter une école qui ne soit pas ambitieuse. Il faut également tenir compte de la tradition historique de formation des enseignants à l'université, mais avec des enseignants qui ne peuvent plus être généraliste à 100%.

Un commissaire PDC indique que le groupe PDC est plutôt favorable aux principes du projet de loi. Il est d'accord avec un rattachement de la formation à l'université, mais il conserve quelques réticences. Il aimerait ainsi un institut universitaire avec un contenu de formation HES ou HEP. Le projet de loi est toutefois rédigé de telle manière qu'aucun amendement n'est possible. Il suggérerait donc au DIP de rédiger pendant l'été le règlement d'application dans le même esprit de travail que la convention d'objectifs de l'université. Cette méthode avait en effet bien fonctionné et elle avait conduit à un vote sur la loi sur l'université à l'unanimité. Cela permettrait de voir comment les dispositions de la loi seraient mises en application et d'éviter des résistances politiques. Le groupe PDC pense notamment qu'il devrait être possible d'engager des enseignants sans condition. Il faudrait que la commission en ait l'assurance si ce point ne figure pas directement dans la loi.

Une commissaire socialiste est étonnée par cette demande de rédiger un règlement d'application pendant l'été. Par ailleurs, le groupe socialiste est d'accord d'entrer en matière. Il a senti pendant les travaux et les auditions que le métier d'enseignant vit une période charnière. Dans ce cadre, le groupe socialiste ne souhaite pas revenir en arrière en démantelant une faculté. Il faut garder la reconnaissance et la qualité de la recherche existante. La question de l'enseignant généraliste reste entière. Il n'est pas possible d'assurer en trois ans une formation pour enseigner toutes les matières du PER. Le groupe socialiste a salué la proposition du Conseil d'Etat qui était à mi-chemin par rapport à une « mastérisation » de la formation des enseignants. Dès lors, le résultat de la suite des travaux de la Commission de l'enseignement supérieur fera pencher le choix sur une formation en trois ou en quatre ans. Un projet qui permet à tous les groupes politiques d'y adhérer serait souhaitable. La question du nombre de matières à enseigner n'a pas été discutée au parti socialiste. Pour autant, elle n'a personnellement été convaincue par aucun de ces deux modèles. Elle considère qu'un maximum de mobilité entre l'école maternelle et primaire est souhaitable.

Une commissaire des Verts annonce que le groupe des Verts votera l'entrée en matière. Il est également favorable à un rattachement de la formation à l'université et à une formation globale pour les enseignants du primaire et à une formation commune pour les maîtres du secondaire. Concernant la durée de la formation, le groupe des Verts souhaiterait davantage de formation continue, notamment pour que les enseignants puissent commencer à travailler plus rapidement.

Un commissaire radical indique que son attention a été attirée sur une statistique de l'Office fédéral de la statistique sur la pénurie d'enseignants en Suisse. En lisant le procès-verbal de la dernière séance, il a également appris que deux tiers des enseignants travaillent à temps partiel. Il s'est ainsi demandé s'il est sage d'allonger le temps de formation des enseignants du primaire pour répondre à la pénurie annoncée. Il estime qu'il existe un problème fondamental. Le groupe radical est l'auteur d'un projet de loi qui pose clairement la problématique. Or, la question de savoir si un enseignant peut être formé en trois ans dans une HEP ou à l'université n'a pas été tranchée. En ce qui le concerne, il doit dire qu'il n'a pas retiré une position déterminante des auditions. Il retient toutefois que M. Clivaz, le directeur de la HEP Valais, a plaidé avec vigueur le fait que des enseignants généralistes pouvaient très bien être formés en trois ans. Il note également une tendance à l'allongement de la durée de la formation, mais il n'est pas convaincu pour l'instant par le projet de loi. Il veut bien saisir la perche tendue par le groupe PDC et travailler sur le règlement d'application, mais pour l'instant il s'abstiendra de voter l'entrée en matière.

Le président apporte des précisions sur la position du groupe radical. Il rappelle que l'Université de Bâle n'a pas eu de scrupules à rattacher une institution de formation des enseignants de l'Université de Bâle datant de 1925 à la HES Nord-West Schweiz. Sur la question du généraliste formé en trois ans, il faut prendre en considération que les associations professionnelles sont très attachées à l'enseignant généraliste. Pourtant, il y a un constat quasi unanime d'une impossibilité de former des généralistes, notamment pour enseigner les langues, en trois ans. Le niveau exigé pour les langues est en effet C1. Or, même en quatre ans, il doute qu'il soit possible d'arriver à ce niveau d'excellence. Une idée serait de faire venir des maîtres du secondaire avec niveau C1 pour venir enseigner au niveau du primaire. En résumé, le groupe radical est opposé en l'état au projet de loi 10432.

Un commissaire UDC signale que le groupe UDC a une volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement qui est insuffisante à Genève. Genève est presque condamnée à voir sa population augmenter. La formation d'enseignants doit par conséquent être attractive, mais le projet de loi ne

semble pas à porter un énorme plus. Il a également été marqué par l'audition de M. Maradan. Celui-ci a expliqué que les HEP s'installent peu à peu en Suisse. Il voit donc mal que le canton de Genève ait accepté HarmoS et qu'il demande aux détenteurs d'un titre de HEP de faire une année de formation supplémentaire pour être nommés à Genève. Par ailleurs, il semble difficile de faire une formation de trois ans permettant également d'assurer l'enseignement des langues. Dès lors, même en étant attaché à la notion de maître de classe au primaire, il voit difficilement comment éviter un changement en la matière. En résumé, le groupe UDC s'abstiendra si l'entrée en matière est mise aux voix aujourd'hui.

Un commissaire MCG signale que son groupe est attaché aux maîtres de classe.

M^{me} Vrbica signale, concernant le rattachement de la formation des enseignants à l'université, que le rectorat est à disposition de la Commission de l'enseignement supérieur pour être auditionné. Elle précise également, par rapport à la proposition du commissaire PDC, que la convention d'objectifs n'était pas un règlement et qu'elle figurait en annexe d'un projet de loi. Par conséquent, la convention d'objectifs et le projet de loi auquel elle était attachée ont été des processus parallèles. De plus, les commissaires n'ont jamais vu les règlements liés à la loi sur l'université avant son approbation. Ils découlent en effet de la loi adoptée. Il semble donc difficile de venir avec un règlement provisoire devant la Commission de l'enseignement supérieur.

Le commissaire PDC est d'accord sur la forme. Cela dit, cela n'empêche pas que la commission soit consultée sur le règlement. Il ne serait ainsi pas nécessaire qu'elle reçoive tous les articles du règlement, mais elle devrait connaître les intentions du DIP. En effet, tout n'est pas fixé dans la loi, notamment la reconnaissance des diplômes dispensés par d'autres cantons. Il signale également que le groupe PDC souhaiterait voter sur le projet de loi 10432 avant la fin de la législature.

Un commissaire libéral indique que le groupe libéral n'a pas d'approche dogmatique sur la question de la HEP ou du rattachement à l'université. Il est vrai que le rattachement à l'université est plus économique même si les arguments de coûts ne doivent pas être déterminants. Cela plaide néanmoins en faveur de la formation au sein de l'université, surtout s'il se fait par une « HEPisation » de la formation des enseignants. En effet, il faut arriver à une synthèse entre ceux qui souhaitent une HEP et ceux qui ne refusent pas une HEP à l'intérieur de l'université.

Il estime qu'il y a une façon d'aborder le problème du temps de travail. Le prestige est peut-être aussi lié à la valorisation ou dévalorisation de la

profession d'enseignant. Il pense donc que, dans le cadre de l'examen d'un règlement, les exigences pour les étudiants débutant leurs études auraient tout leur sens. De même qu'un certain niveau est exigé pour l'EPFL ou pour la Faculté de médecine, il ne faut pas que l'enseignement soit le réceptacle des médiocres. Quand les meilleurs étudiants sont attirés, il est plus facile ultérieurement de négocier les conditions salariales et d'avoir une meilleure qualité d'enseignement. En ce qui concerne les langues, il y a besoin dans certains cas de compléments de formation. Ou alors il faut faire venir des enseignants du secondaire ou de Suisse alémanique pour les langues. Il ajoute que, pour les autres enseignants, il est exclu de voter en faveur du projet de loi si la nomination n'intervient pas immédiatement après l'engagement et à un niveau bachelor.

Il appuie la proposition du commissaire PDC de connaître les dispositions réglementaires sur le contenu et sur la division par degré ou par spécialisation. Il faut aussi réfléchir à la division de l'enseignement secondaire. Enfin, il propose de voter aujourd'hui l'entrée en matière.

Une commissaire socialiste considère peu appropriée la proposition de préparer déjà certaines dispositions réglementaires. Concernant la durée de formation, certains directeurs de HEP reconnaissent que trois ans n'est plus une durée de formation satisfaisante. Il faut revaloriser la formation d'enseignant, car la qualité de leur enseignement a en effet un impact fort sur plusieurs générations d'élèves.

Une commissaire libérale revient sur l'attractivité de la profession. La formation genevoise actuelle est quand même attractive puisqu'elle laisse 50 personnes sur le carreau par année.

Une commissaire socialiste suggère qu'à la place d'un règlement d'application, la commission se mette d'accord sur les éléments essentiels à mettre dans cette loi. Elle était ainsi prête à voter une formation en trois ans. Par ailleurs, il faut savoir que tous les enseignants de langue sont de langue maternelle allemande ou anglaise dans les écoles privées genevoises.

Le président indique que les points importants pour le groupe radical sont le contenu de l'enseignement, la pratique et la durée de la formation. Par ailleurs, il relève que Genève est le seul canton où la formation des enseignants est faite à l'université.

Un commissaire libéral constate que la commission se dirige vers une durée de trois ans de formation pour la nomination. Par ailleurs, il retient l'idée de faire naître des idées fortes pour le règlement. Il proposerait d'ailleurs que le vote de la loi n'intervienne que si le règlement est présenté.

Il n'est en effet pas possible de voter le projet de loi en plénière si le règlement peut aller dans un sens contraire.

Un commissaire PDC trouve la proposition de la commissaire socialiste pleine de bon sens. Dans le cas précis, le niveau de rédaction n'est toutefois pas le même entre le projet de loi et le règlement. Il ne souhaiterait toutefois pas être obligé d'être extrêmement précis dans une loi. Il veut bien faire ses amendements, mais la loi risque alors de devenir très longue.

Une commissaire des Verts fait remarquer qu'il existe effectivement une hiérarchie juridique entre la loi et le règlement. Cela étant, la commission peut mettre en annexe du projet de loi une liste de points principaux sur lesquels il y a un accord. En effet, le rapport sert généralement d'éclaircissement à la loi. Elle estime que la commission peut assez rapidement trouver des accords sur ce point.

Une commissaire socialiste estime que la commission doit clairement énoncer certains éléments fondamentaux avant de lancer le DIP sur l'élaboration d'un règlement. Elle propose aux groupes politiques de venir avec des éléments précis à la rentrée.

Un commissaire radical rappelle que, concernant le cycle d'orientation, la commission de l'enseignement avait choisi une démarche où tous les partis s'étaient mis d'accord sur un squelette amélioré de la loi. Sur cette base, le département a rédigé le règlement de la LIP. Maintenant, la Commission de l'enseignement supérieur travaille sur trois projets de lois et une motion. Il faut les oublier et se mettre d'accord sur la structure voulue. Ensuite, il faudra demander de concrétiser le résultat dans un projet de loi.

M^{me} Vrbica rappelle que, lors de l'élaboration de tout règlement, la volonté du législateur est respectée. Pour chaque point des règlements découlant de la loi sur l'université, le DIP a dû revenir sur celle-ci pour être sûr d'être en accord avec la volonté du législateur.

Une commissaire socialiste pense qu'il ne faut pas recommencer un nouveau projet de loi. Le projet de loi 10432 est déjà un projet intermédiaire. Il faut partir de ce projet et trouver un mécanisme pour arriver au bon résultat. Il est possible d'y arriver, étant donné qu'il n'y a pas énormément de points à régler. Il n'y a donc pas de besoin de faire une autre proposition.

Un commissaire libéral croit qu'il y a la nécessité de permettre aux enseignants d'envisager des carrières, or cela n'apparaît pas dans le projet de loi. Pour le permettre, avec une évolution des titres, l'option des libéraux consiste à dire que les enseignants peuvent être engagés et nommés après trois ans de formation, mais pas nécessairement pour toutes les matières et à tous les degrés. Cela doit être intégré au projet de loi. Il souligne que le projet

de loi 10432 loi part d'une structure en quatre ans et le groupe libéral n'en veut pas. Si la position du groupe libéral est favorable à un institut universitaire, il devrait être « défAPSEisé ».

Une commissaire libérale fait remarquer que le groupe libéral est favorable à une entrée en matière aussi par conformité avec le vote relatif à la convention d'objectifs de l'université dans laquelle figure un institut de formation des enseignants.

Un commissaire UDC explique que le projet de loi radical sur une HEP a séduit par sa démarche de rupture. Il faut en effet une indépendance de la formation des enseignants et une HEP répondrait plus facilement à des besoins sectoriels.

Un commissaire PDC pense qu'il faut créer un institut universitaire de hautes études pédagogiques (IUHEP). Il faudra toujours régler les questions de la durée de la formation, de l'organisation des stages et du niveau des exigences d'entrée.

Le président met aux voix la proposition d'auditionner le rectorat.

Pour : Unanimité

Contre :

Abstentions :

Cette proposition est acceptée.

Le président fait savoir qu'il n'est pas favorable à un vote d'entrée en matière. Le commissaire libéral, dans un souci d'apaisement, retire sa proposition de voter l'entrée en matière.

Audition du rectorat (M. Spierer et M. Flückiger, vice-recteurs de l'université)

M. Spierer explique que M. Beer a proposé en 2006 à l'université le mandat de s'occuper de la formation des enseignants, l'IFMES ne répondant pas aux exigences de la CDIP. L'université a accepté ce mandat de formation des enseignants dans le cadre d'un centre interfacultaire. Cet institut regroupe les Facultés des sciences, de psychologie, de lettres et de SES.

Il indique que l'IUFE a un conseil de surveillance qui veille à son bon fonctionnement. Ce conseil comprend les doyens de facultés et les gens de la profession. Il y a aussi une direction et des commissions. A côté, pour régler

les relations avec la profession et le DIP, il y a une convention de partenariat avec le DIP, celui-ci étant l'employeur principal des personnes formées.

Le président demande si des membres d'organisations professionnelles figurent dans le conseil de surveillance. Par rapport au comité de direction, il aimerait savoir si le directeur devra obligatoirement faire partie de l'Université de Genève.

M. Spierer signale que le conseil prévu par le projet de règlement d'organisation, qui doit encore être approuvé, comprend notamment le recteur, le doyen des facultés partenaires, un membre du corps enseignant de chacun des programmes de formation, un représentant de la HEAD, un représentant de la HEM, deux représentants de la profession, deux représentants du DIP et un représentant des HEP (avec voie consultative).

Par rapport à la question sur le directeur, rien n'est dit à ce sujet dans le règlement.

Le président aimerait en effet savoir si le président doit être rattaché à l'Université de Genève ou s'il peut lui être extérieur.

M. Spierer signale toutefois que le directeur de l'institut est un professeur membre de l'institut. En principe, il est donc plutôt interne.

Une commissaire libérale note que la formation des enseignants figure dans la convention d'objectifs de l'université. Maintenant, une convention est prévue avec le DIP pour la formation des enseignants. Elle aimerait savoir comment s'articulent ces deux conventions et quelle est la marge de liberté de l'université.

M. Spierer fait savoir que la convention de partenariat est importante pour discuter des critères d'admission. Il n'est en effet pas possible d'admettre beaucoup plus d'étudiants qu'il n'y a de postes à la sortie de la formation. Elle règle également les questions sur le statut du personnel.

La commissaire libérale demande quelle sera l'influence du DIP sur la FAPSE.

M. Spierer répond que le DIP n'a pas d'influence sur la FAPSE. C'est le conseil de l'IUFE qui est impliqué dans la nomination des enseignants, les règlements, les programmes et les contenus.

Un commissaire socialiste aimerait savoir si le représentant des HEP doit venir du conseil des HEP.

M. Spierer répond qu'il n'est pas précisé que le représentant des HEP doit venir du conseil des HEP. Il est simplement indiqué qu'il s'agit d'un représentant des HEP. L'idée est de se coordonner avec les HEP.

Un commissaire PDC voit plusieurs ambiguïtés dans ce projet. Il pense qu'il est possible de se mettre d'accord pour confier la gestion de cette école à l'université, mais les autres cantons ont confié cette formation à une HEP ou à une HES. Cela pose le problème du niveau de formation donné. Il pourrait en effet être davantage académique s'il est donné à l'université, alors qu'il s'agit de formation pratique. Il aimerait par conséquent savoir quelle est la garantie sur ce point si l'institut est rattaché à l'université. Par ailleurs, si l'université délivre les diplômes, elle pourrait aussi être juge et partie et avoir recours à des critères plus académiques que professionnels. Enfin, le problème de la durée de la formation se pose. Il y a une tendance à une formation des enseignants en trois ans en Suisse et donc comment faire pour être en harmonie avec le système suisse.

M. Spierer indique qu'il faut perdre l'image de l'université comme se situant uniquement dans les hauteurs académiques. L'université a l'habitude de former des professionnels comme les médecins, les juristes, les avocats ou les pharmaciens. Par ailleurs, les programmes présentés pour l'IUFE comportent autant, voire plus, de pratique que dans les HEP. L'université est très concernée par cet aspect professionnel et la part des stages proposée dans la formation est ainsi importante.

Concernant la durée de la formation, la Suisse est encore sur des parcours de formation réduits, mais ce n'est pas la tendance internationale. La formation est par exemple de cinq ans en Finlande pour tous les enseignants. À Genève, il est proposé pour le primaire une formation en trois ans, mais amenée à quatre ans en bonne partie par du travail à l'école. Une formation en trois ans rend difficile de former pour le primaire à la fois pour les 4 à 8 ans et pour les 8 à 12 ans. Dans les HEP, il y a ainsi une double filière avec des instituteurs pour les petits et ceux pour les grands. M. Spierer indique que l'Université de Genève est très consciente de l'importance d'avoir des enseignants de haut niveau.

M. Flückiger insiste sur le fait que l'université a des facultés qui sont plus professionnelles que d'autres.

L'idée de faire une formation unifiée pour l'ensemble des enseignants permet notamment la mobilité entre les deux systèmes. Il y a aussi l'aspect du coût. Le coût d'une formation dans une HEP est en effet plus élevé qu'à l'université de Genève.

M. Flückiger signale, en tant que chercheur, que les résultats PISA sont déterminés par de nombreux facteurs et pas uniquement par le facteur école. Il apparaît que le nombre d'années de formation des maîtres a un impact sur les performances des élèves, particulièrement pour ceux d'origine étrangère.

Il précise, concernant la durée des études, qu'elle durera quatre ans et qu'il n'y aura ainsi pas d'allongement au-delà de la durée actuelle.

Une commissaire des Verts constate que la grande nouveauté sera les liens de l'IUFE avec le DIP et l'environnement extérieur. Par ailleurs, elle remarque que le centre ne regroupe que quatre facultés, alors qu'il y a aussi des enseignants en droit au niveau du postobligatoire.

M. Spierer fait remarquer qu'il aurait été possible de mettre toutes les facultés dans l'IUFE, mais celles qui y participent directement sont celles qui ont le rôle le plus important. Par ailleurs, il existe des professeurs de droit en SES.

La commissaire des Verts pense, concernant la convention de partenariat, que le principal intérêt est lié aux stages. Il faut en effet que cette formation soit professionnalisée. Elle pense enfin qu'il faut travailler de manière fine ces relations avec l'extérieur.

M. Spierer souligne l'apport majeur de la participation de toutes ces facultés. Le centre du système a ainsi été déplacé vers l'ensemble des facultés. Il est en effet important que celui qui enseigne par exemple la didactique des sciences soit dans l'atmosphère scientifique.

M. Flückiger ajoute qu'il ne s'agit pas d'inventer quelque chose de complètement nouveau. Il existe par exemple une convention pour les études muséales avec les musées romands.

Une commissaire socialiste rappelle que les commissaires ont déjà reçu un tableau montrant que les étudiants faisaient trente-cinq semaines de pratique à la FAPSE. Comparativement, la formation genevoise est bien dotée dans le domaine pratique.

Elle note que la commission a auditionné un recteur de HEP. La question récurrente est que la FAPSE qui semble donner un enseignement presque irrationnel devrait changer son contenu pour devenir plus concrète. Elle aimerait par conséquent que l'Université de Genève ne se laisse pas autant décrier et qu'elle donne des chiffres sur ce que font les étudiants sortant de ses formations. Il y a parfois besoin de données concrètes pour tordre le cou à l'imaginaire. Elle aimerait ainsi avoir des détails sur les professeurs de HEP qui auraient été formés à Genève. Par ailleurs, pour chaque personne formée à l'Université de Genève, le canton reçoit une subvention fédérale. Cela conduirait donc à une perte à ce niveau en cas de passage à un système non universitaire pour la formation des enseignants.

Elle relève l'intérêt pour l'IUFE d'être proche du DIP, de façon à pouvoir anticiper ses besoins. Elle se demande également s'il y a des discussions pour

l'offre de formation continue. Elle aimerait savoir si l'IUFE proposera une offre en la matière pour les enseignants en poste.

M. Spierer signale que l'un des derniers recteurs de HEP nommé a été formé à l'Université de Genève. Pour une réponse plus précise sur les professeurs de HEP, l'Université de Genève peut consulter ses dossiers et fournir une réponse à la commission. Sur la question de la formation continue, l'IUFE en fera dans le cadre romand, comme c'est le cas pour la formation des cadres des écoles.

M. Flückiger ajoute que le suivi des étudiants va se mettre en place. Il faut toutefois savoir qu'aucune université suisse n'a eu un suivi des anciens jusqu'à présent.

La commissaire socialiste suggère d'examiner l'ensemble des HEP francophones et de voir combien de professeurs sont issus d'études genevoises.

M. Flückiger indique que la demande va être faite pour donner une réponse aux commissaires sur les subventions intercantionales.

Une commissaire socialiste se demande si quatre ans seraient décourageants, étant donné que la formation dure ailleurs trois ans. Cinq années de formation ne semblent toutefois pas dissuasives en Finlande. Elle note également qu'il est prévu qu'il y ait des cours communs entre le secondaire I et le secondaire II. Cette sensibilisation à une discipline permet d'asseoir les connaissances pour aller plus loin. Enfin, étant donné que le DIP donne les programmes, elle aimerait savoir si des réflexions ont lieu sur ceux-ci et si un échange d'informations entre le DIP et l'IUFE est prévu pour faciliter l'évolution des programmes.

M. Spierer explique que M. Schneuwly pourra répondre précisément sur la Finlande et les programmes. Le DIP ne donne pas les programmes. L'IUFE en sera responsable dans le cadre de l'autonomie de l'université dans son enseignement.

M. Flückiger n'est pas un spécialiste du parcours commun. Il pense toutefois qu'il est important d'avoir une base commune.

Un commissaire radical souhaite savoir s'il est possible d'avoir une comparaison la plus complète du coût de la formation. Il s'agit en effet de l'un des éléments de mesure pour la décision.

M. Flückiger précise que le coût de la formation est de 23 000 F pour la formation au degré primaire à l'Université de Genève.

Le président ajoute que l'exposé des motifs du projet de loi 10432 donne le coût moyen de 27 147 F au niveau suisse pour un étudiant en formation de base d'une HEP.

Une commissaire libérale pense à la problématique du bassin de population. Beaucoup de gens vont suivre la formation et en suite ils ne deviendront pas enseignants. Il faut donc se demander si le bassin de population sera suffisant. En cas de choix d'une HEP, la question d'un rapprochement avec le canton de Vaud se poserait. Il faut considérer l'avantage pour Genève d'avoir un IUFE, afin que Genève serve de modèle pour les autres cantons.

Le commissaire radical souligne que le coût n'est que l'un des critères de choix parmi d'autres.

Une commissaire socialiste rappelle que toutes les personnes auditionnées ont dit qu'il coûte plus cher de créer du nouveau plutôt que d'utiliser ce qui existe déjà. Par ailleurs, il faut aussi se demander quel serait le coût de la création d'une HEP et de la mise au chômage des responsables de la formation donnée à l'université en cas de démantèlement d'une faculté pour créer une HEP.

M. Spierer souligne que le projet d'IUFE est une HEP à l'intérieur de l'université. Elle profite ainsi des synergies de l'université et elle garde l'accès à la recherche existant à l'université.

Le président aimerait savoir s'il y a des nouvelles sur le pavillon provisoire mis à disposition par le DCTI. En ce qui concerne le danger d'académisation, l'institut donnera une formation duale : pratique et théorique. Dès lors, il se demande si les professeurs nommés par l'institut devront avoir un titre universitaire pour faire partie de l'institut. En d'autres termes, il aimerait connaître les exigences pour faire partie de l'institut. Par rapport à la problématique du choix entre une formation à l'université et dans une HEP, il faut noter que l'Université de Bâle s'est dessaisie de la formation des enseignants en faveur de la HEP Nord-West-Schweiz. Le président se demande comment elle a vécu cela.

M. Spierer fait savoir que l'autorisation de construire pour le bâtiment mentionné par le président a été délivrée il y a quelques jours afin qu'il soit prêt à la rentrée de février 2010. Par contre, il ne connaît pas son prix. Par ailleurs, ce bâtiment était nécessaire, mais grâce à la proximité d'Uni-Mail il a pu être plus petit d'un tiers. Il n'y a pas besoin de construire une nouvelle cafétéria grâce à la proximité de celle d'Uni-Mail.

Il indique que les professeurs d'université nommés à l'IUFE doivent avoir tous les titres requis. Il y aura également des chargés d'enseignement qui

n'ont pas besoin d'avoir de doctorat. En outre, sur les dix-neuf chargés d'enseignement engagés, treize sont des anciens de l'IFMES. Il s'agit donc de professionnels.

M. Wittwer signale que le canton de Bâle a créé une formation commune avec trois autres cantons. Cela entraine dans le concept d'un espace de formation unique. En ce qui concerne la réaction de l'Université de Bâle, il se renseignera plus précisément.

M. Flückiger constate que le sens de l'histoire va vers des rapprochements et collaborations entre l'université et les HES. Le fait de créer une HEP dans l'université représente peut-être la forme la plus achevée de cette collaboration.

Un commissaire UDC mentionne un rapport critique de l'Université de Genève sur l'école obligatoire et le collège, paru il y a trois ou quatre ans. Il apparaissait que les élèves avaient beaucoup de lacunes en arrivant à l'université. Il se souvient ainsi de propos très durs. Par ailleurs, dans les formations professionnelles ou dans les écoles des métiers, les enseignants sont également très critiques sur les bagages des élèves. Par rapport à cette situation, l'idée de l'UDC était de chercher une rupture en soutenant l'idée d'une HEP, pour mieux reconstruire la formation à Genève. Aujourd'hui, il revoit son jugement. La HEP pose en effet certains problèmes. Il aimerait donc savoir si le projet de loi 10432 du Conseil d'Etat va améliorer nettement la formation des élèves.

M. Spierer explique que l'amélioration de la formation est évidemment l'objectif de l'université. Concernant les critères d'admission des étudiants, les exigences pourraient être plus sévères, notamment sur la connaissance des langues. La Faculté des lettres et des sciences prendront aussi leurs responsabilités sur ce point. L'idée est ainsi bien d'améliorer cette formation tout en reconnaissant que les enseignants actuels travaillent dans un contexte social difficile.

Le commissaire UDC souhaite avoir l'assurance que le projet de loi 10432 permettra de progresser dans ce domaine.

M. Spierer confirme qu'il y aura une amélioration, mais qu'elle nécessitera beaucoup d'efforts.

Délibérations de la commission avec le DIP (M. Wittwer et M^{me} Vrbica)

M. Wittwer fait savoir que dans un institut de formation professionnelle, il y a peu de professeurs et beaucoup de chargés d'enseignement, qui suivent les étudiants en formation, et des formateurs de terrain qui sont instruits pour accompagner et évaluer les étudiants dans le cadre de leur stage.

M^{me} Vrbica précise qu'il n'y a pas de MER dans l'éventail des enseignants de l'IUFE.

M. Wittwer signale, par rapport à la convention de partenariat, que le DIP est le principal employeur et qu'il participe activement dans les processus de décision. Le projet de partenariat (convention DIP-IUFE : texte annexé) marque une rupture avec ce qui existait avec la FAPSE. Il ne s'agit pas seulement du nombre de places de stage, mais aussi des critères d'admission ou du niveau requis de maîtrise du français et des langues.

Une commissaire socialiste aimerait avoir des précisions sur les stages linguistiques.

M. Wittwer explique que le projet prévoit la possibilité de stages linguistiques, notamment pendant les mois d'été.

Deux commissaires socialistes évoquent la possibilité qu'une formation continue devienne obligatoire.

Une commissaire libérale s'est renseignée sur le catalogue des formations continues. Il existe ainsi 280 possibilités de formation continue à Genève. Elle a toutefois été frappée, car beaucoup de cours sont supprimés par manque d'effectifs, or ce sont tous des cours à vocation pédagogique. Les autres sont moins axés sur la pédagogie.

Audition de M. Schneuwly, doyen de la FAPSE

M. Schneuwly est auditionné à nouveau à la demande de la commission pour présenter le rapport sur Eurydice. Le réseau Eurydice relève les indicateurs concernant l'éducation dans les pays européens. Ce rapport donne des renseignements clairs sur les niveaux de formation et les durées de la formation en Europe. Il faut toutefois distinguer la formation pour le primaire et pour le secondaire.

Le rapport montre que la formation des enseignants du primaire au niveau d'une haute école (HEP ou université), c'est-à-dire au niveau tertiaire, est nettement majoritaire dans les pays européens. Concernant la durée de la formation, la majorité des pays a choisi des formations de quatre ans. Certains pays forment encore leurs enseignants dans un système secondaire et d'autres les forment en trois ans dans des hautes écoles pédagogiques, mais la formation en école universitaire est largement majoritaire et dure en moyenne quatre ans. En revanche, la durée de la formation est de trois ans dans les pays où la formation n'est pas universitaire.

Concernant la formation des enseignants du secondaire II, il n'y a qu'en Suisse où il y a quelques formations en HEP, sinon elles sont toutes données

à l'université. La durée des études est plutôt de cinq ans. Genève a une durée de formation plus élevée, car la formation genevoise procure un diplôme combiné secondaire I et secondaire II avec le maximum d'exigences pour les deux niveaux. Mathématiquement la durée de la formation est nécessairement supérieure à cinq ans. Si l'Europe fait plus que le minimum préconisé par la CDIP pour le primaire, la situation est inverse pour le secondaire. Au niveau international, la différence de durée de formation entre le primaire et le secondaire tend à diminuer. Le fait de choisir une formation en trois ans pour les enseignants du primaire et de l'allonger pour les enseignants du secondaire irait ainsi à l'encontre de l'évolution européenne.

Le président fait remarquer que la durée de la formation des enseignants du primaire oscille en Europe entre trois et quatre ans. Il semble aussi qu'il s'agit de la même formation pour le primaire et le pré-primaire.

M. Schneuwly note que la formation dure effectivement quatre ans dans les pays indiqués en rouge dans le tableau D19 et elle est effectuée dans une haute école pédagogique. En revanche, les autres pays qui forment en trois ans, le font dans le cadre d'une école normale. Cette dernière situation est amenée à se modifier. La distinction entre la formation primaire et pré-primaire n'existe que dans certains pays. Le concept dominant va d'ailleurs vers une école primaire allant de 4 ans à 12 ans. Il estime que ces distinctions introduites dans les formations des enseignants des HEP est un pis-aller, dû à l'impossibilité de former un enseignant pour toutes les disciplines requises en trois ans.

Un commissaire libéral relève qu'il existe des exigences plus élevées à l'entrée de la formation dans certains cantons, notamment en langues. Dès lors, il demande si M. Schneuwly est favorable à des notes minimales exigées dans les disciplines fondamentales.

M. Schneuwly fait savoir que les procédures d'admission sont en train d'être revues afin de valoriser davantage les connaissances académiques. Par rapport aux exigences pour l'allemand, l'exigence sera le niveau B2 minimum. On ne peut toutefois changer une génération qui n'a pas été formée de manière optimale.

Il n'est cependant pas favorable à la surévaluation des langues par rapport à d'autres connaissances, il n'est pas sûr que les notes de la maturité soient le meilleur indicateur. L'évaluation se fera donc certainement sous forme de tests.

Le commissaire libéral a été convaincu par les différentes auditions que la formation en trois ans était trop courte pour tout le primaire. Les enseignants pourraient toutefois être engagés et titularisés après trois ans de formation

pour les quatre premières années de l'enseignement. Ils devraient en revanche suivre une quatrième année de formation pour enseigner dans l'ensemble des années du primaire. Dès lors, il me faudrait savoir si M. Schneuwly préfère cette solution ou une formation en trois ans pour toutes les années de l'enseignement primaire. M. Schneuwly trouve la question complexe. À défaut d'une solution d'une formation en quatre ans pour tous, il préférerait la première solution évoquée.

Le commissaire libéral relève que, selon des informations, le MAS pour les enseignants du secondaire n'a pas été reconnu par la CDIP.

M. Schneuwly indique que l'université a anticipé la décision de la CDIP de ne pas reconnaître ce MAS pour les enseignants du secondaire. Dès lors, l'université a étudié la possibilité de proposer un master spécialisé. Il est en effet possible d'organiser un master spécialisé avec quelques aménagements techniques. M. Schneuwly précise que, dans tous les projets, la formation des enseignants du secondaire était faite dans un MAS après le master. Le MAS est toutefois essentiellement un diplôme de formation continue pour la CDIP, qui ne le valide pas comme formation initiale. Cette critique ayant été pressentie par l'Université de Genève, ce refus a été anticipé et la formation initiale sera sous forme d'un master spécialisé de 90 crédits.

Un commissaire socialiste revient sur la rigidité du système de Bologne pour la durée de formation et le problème de l'enseignement des langues. Une des stratégies possibles consiste à séparer la formation des futurs enseignants en langue des autres enseignants. Elle aimerait un commentaire de M. Schneuwly sur ces points.

M. Schneuwly explique que la Suisse, en bonne élève, est allée très vite dans l'application de la réforme de Bologne et elle a introduit le système le plus rigide avec un bachelor à 180 crédits. Il faut en effet savoir que d'autres pays ont admis un nombre variable de crédits pour l'obtention du bachelor. Par exemple, un bachelor peut avoir en Espagne entre 150 et 240 crédits. Le certificat est une des manières de se rapprocher des Européens.

Il estime que la question des langues est très importante, mais ce n'est pas elle qui détermine une durée de quatre ans pour la formation. Il croit que l'enseignement doit se faire par des gens spécialement formés, mais il séparerait cela de la question de la durée de la formation. Il y a en effet la nécessité de former les personnes pour la lecture. Son enseignement doit être prévu comme un tout où l'on donne aux personnes une capacité pour la langue et qui aboutit à la lecture de textes. Un enseignant du primaire doit ainsi savoir apprendre à lire et spécialement lire un texte. En effet, si un enseignant ne connaît pas les premiers rudiments à enseigner aux enfants

pour construire les chiffres, il ne peut pas enseigner d'une bonne manière aux 4^e, 5^e et 6^e années.

Le président constate que le rapport mentionne que la majorité des enseignants ont eu moins de 35 heures pour l'apprentissage de l'enseignement de la lecture. Il aimerait savoir quelle est la durée de l'enseignement de la lecture à Genève par an.

M. Schneuwly signale une variabilité dans la longueur de ces enseignements, entre 35 et 50 heures. La pratique actuelle consiste à imposer un minimum de 30 plus 30 heures supplémentaires.

Une commissaire des Verts note que les graphiques incluent la formation seule et la formation en emploi. Elle se demande si les deux éléments sont comparables. La moyenne est ainsi de quatre ans de formation avec une période sur le terrain. Pour l'enseignement secondaire, la formation prévue à Genève dure cinq ans et est suivie d'une période probatoire. Il y a donc davantage de travail effectué sur le terrain. Le problème de ce projet est que, au niveau secondaire, la durée des études est rallongée d'une année par rapport au maximum européen. Elle se demande s'il est possible de diminuer cette durée.

M. Schneuwly constate que Genève est dans la norme pour le primaire. Quant au secondaire, la formation englobe le secondaire I et le secondaire II. Par ailleurs, les futurs enseignants sont payés à mi-temps durant celle-ci, ce qui n'est le cas nulle part ailleurs. Vu cette particularité, l'année supplémentaire est défendable.

La commissaire des Verts estime que la période probatoire est quand même plus longue en Suisse. Elle se réfère à la page 147 du rapport.

M. Schneuwly indique qu'elle fait référence à une formation particulière. Dans la plupart des pays européens, la formation dure cinq ans sans formation en emploi. L'Allemagne est une exception notable avec une formation de six ans, en partie en emploi.

Une commissaire socialiste aimerait savoir si dans ces quatre ans il est imaginable que des enseignants aient des cours supplémentaires pour devenir experts en langues dans une discipline. Ils pourraient devenir le professeur phare dans une discipline dans un établissement. Cette possibilité pourrait s'étendre d'ailleurs à toutes les disciplines.

M. Schneuwly constate que cette idée est sous-entendue dans ce projet.

Un commissaire libéral remarque que la commission a beaucoup plus travaillé la question de la formation des enseignants du primaire que celle du secondaire. Etant donné que la qualité des formateurs influence la qualité des

enseignants, il aimerait s'assurer qu'il n'y aura pas une dégradation de la formation des enseignants du secondaire par l'engagement de spécialistes de la formation du primaire transformés en formateurs pour le secondaire.

M. Schneuwly répond que l'engagement comme formateur nécessite les compétences requises pour la formation du secondaire.

Le commissaire libéral tient au plus haut niveau de formation pour tous les niveaux d'enseignement et aimerait des précisions à ce niveau dans la future loi.

Audition de M. Cattafi, responsable ad interim du CeFEP, M. Koumrouyan, directeur du service des ressources humaines du cycle d'orientation et M. Cirlini, directeur du service du personnel de l'ESPO

En préambule, M. Wittwer souligne la cohérence de la commission dans ses travaux en ayant souhaité aborder le thème de la formation continue des enseignants. Il signale tout d'abord que l'article 6A de la loi sur l'instruction publique fixe le but et les définitions du recyclage et de la formation continue des enseignants. Deuxièmement, l'article 83 du règlement fixant le statut du corps enseignant (primaire, secondaire, tertiaire non HES) apporte des précisions sur le perfectionnement professionnel des maîtresses et maîtres. Le règlement fixant le statut du corps enseignant (primaire, secondaire, tertiaire non HES) précise également la constitution et les compétences de la commission paritaire respectivement aux articles 121 et 122. Le DIP met en œuvre depuis deux ans les entretiens d'évaluation et de développement pour les enseignants et plus de 750 entretiens ont déjà été réalisés. Ceux-ci permettent notamment d'assurer le suivi des enseignants en termes de formation et de perfectionnement.

La présidente demande si les entretiens sont réalisés par la hiérarchie directe.

M. Wittwer confirme que les entretiens sont réalisés par les directrices ou directeurs d'établissement. Etant donné qu'ils sont normalement responsables de 120 membres du corps enseignant, il n'est pas possible d'assurer une fréquence d'entretien tous les ans ou tous les deux ans.

M. Cattafi dirige le centre de formation de l'enseignement primaire. Le CeFEP gère ainsi la formation continue des enseignants, des maîtres spécialistes et des éducateurs de l'enseignement primaire. Ces prestations en formation continue sont tout d'abord des prestations individuelles avec un quota de jours de formation par enseignant. Un équilibre est institué entre les approches didactiques et les approches transversales. Le CeFEP dispose également d'une offre de formations complémentaires sur deux ans.

conséquente. Il y a également une formation complémentaire liée à l'obtention du niveau B2 en allemand ou des enseignements pour les enseignants spécialisés. Le CeFEP propose enfin des formations de recyclage qui sont un passage obligé pour former les enseignants aux nouveaux moyens d'enseignement. Celles-ci durent quelques années parce qu'il faut les diffuser et les faire entrer dans la pratique. La formation est donnée par des personnes externes, mais aussi par des membres du CeFEP. Par ailleurs, certains intervenants viennent de l'université. La formation individuelle est largement suivie par les enseignants. Ainsi, 2000 enseignants sur 25 000 suivent une formation continue. La formation continue est attestée, mais elle n'est pas certifiée.

Le CeFEP devra collaborer dans l'avenir avec d'autres instituts de formation. Dans l'enseignement primaire, un nouveau fonctionnement sera nécessaire avec la mise en place des directions d'établissement. Le soutien et le conseil pédagogique sont ainsi indispensables pour les enseignants et les directions d'établissement.

Actuellement, la formation continue est un choix de l'enseignant et non du directeur d'établissement. Ce point a déjà été abordé dans les instances de consultation, mais il nécessite une discussion de fond.

Une commissaire socialiste aimerait bien comprendre le cadre légal. Elle note que la formation continue est facultative et qu'elle est suivie selon le bon vouloir des enseignants. Elle aimerait des précisions sur le recyclage au primaire. Elle comprend en effet que celui-ci est décidé par la direction générale (par exemple lors de l'introduction de l'enseignement de l'allemand au primaire). Elle aimerait savoir s'il est possible d'aboutir à une solution donnant plus de marge de manœuvre aux directions.

M. Cattafi indique qu'il y a actuellement dans les instances de commissions paritaires une volonté des associations professionnelles d'offrir un choix individuel pour les enseignants.

La commissaire socialiste aimerait également connaître le quota de formation continue sur le temps d'enseignement.

M. Cattafi indique que la formation individuelle représente 14 périodes sur le temps d'enseignement.

Une commissaire des Verts aimerait savoir si une partie de la formation continue ou du recyclage sera faite par l'IUFE et que deviendrait le CeFEP.

M. Cattafi relève qu'il pourrait y avoir de la formation continue à plusieurs endroits. Il fait remarquer qu'il n'est pas sûr que les chargés d'enseignement de l'IUFE aient une connaissance suffisamment pointue pour identifier les besoins du terrain.

M. Wittwer mentionne que l'IUFE développera des compétences en formation didactique dans différents domaines du plan d'étude romand. Des enseignants du primaire seront formés pour qu'ils enseignent avec le niveau requis, par exemple en anglais. Dans ce dernier cas, l'IUFE organisera la formation avec la section « anglais » de l'université. M. Wittwer indique que le mandat sera confié à l'institut universitaire, mais qu'il pourrait aussi être confié à une HEP au niveau romand.

Un commissaire socialiste constate que l'essentiel des formations se déroulent sur deux demi-journées.

M. Cattafi signale que les enseignants peuvent également prendre des formations de deux jours si cela est nécessaire.

La commissaire socialiste aimerait savoir quels sont les critères pour mettre la formation durant le temps d'enseignement ou en dehors de celui-ci. Elle note également que les formations en allemand durent deux demi-journées. Elle se demande si ce temps limité permet d'arriver à des résultats.

M. Cattafi estime que la question de l'impact de la formation continue est une bonne question de fond. Les enseignants préfèrent généralement avoir une formation suivie durant l'année que des journées ponctuelles.

L'aspect budgétaire intervient dans le choix d'une formation à l'intérieur ou en dehors du temps de travail. Celle-ci est plus facilement suivie si elle est compensée par des remplacements. Il semble que la formation continue a lieu en dehors du temps d'enseignement à Fribourg et en Valais.

Un commissaire libéral souhaite savoir combien de formations sont dispensées le mercredi.

M. Cattafi fait savoir que toutes les formations complémentaires, notamment pour les suppléants, sont données le mercredi. Les formations pour les titulaires ont rarement lieu le mercredi.

Le commissaire libéral signale que la FFPC, dont il est le vice-président, accorde des moyens aux employeurs pour la formation continue, mais les demandes sont présentées par les employeurs. Dans le système présenté aujourd'hui, la formation est définie entre l'employeur et les syndicats.

M. Cattafi explique que la commission paritaire réunit les associations professionnelles, l'employeur et l'université. C'est ainsi que s'identifient les besoins de formation.

Le commissaire libéral constate qu'il n'y a pas d'évaluation stricte de la qualité de la formation suivie.

M. Cattafi fait savoir qu'il existe des attestations de présence. De plus, les enseignants donnent une évaluation du cours donné. Cette évaluation est

également perceptible par le taux de participation aux cours selon les années. Il y a ainsi des préoccupations tendanciennes chez les enseignants. La gestion de classe et l'autorité représente nt par exemple une pré occupation des enseignants.

Le commissaire libéral note qu'une formation est donnée pour l'allemand. Il aimerait savoir si elle a été su ivie par tous les enseignants, comment elle est évaluée pa r les directions et quels étaient le besoin et le niveau des personnes suivant cette formation.

M. Cattafi lui répond que la fo rmation « Tamburin » pour l'allemand correspond à l'introduction de cet te méthode de formation. Elle est effectivement prévue sur deux jours et a donc également été intégrée dans la formation continue. M. Cattafi indique que, dans l'enseignement primaire, le niveau B2 est le but à atteindre, alors que dans d'autres instituts de formation le niveau B2 est un prérequis.

M. Koumrouyan signale tout d'abord que beaucoup de points du cycle d'orientation se retrouvent au primaire ou au postobligatoire. Il existe deux catégories de séminaires de formation continue. La moitié consiste en des projets didactiques, donc liés à une discipline spécifique, et l'au tre moitié concerne des aspects plus relationnels, par exemple la gestion de classe. Il y a aussi des projets sur l'informatique, il y a aussi des f ormations complémentaires sur des matières enseignées au cycle d'orientation, mais que l'université ne dispense pas, comme l'information scolaire et professionnelle. Il y a égale ment des recyclages, où l'autorité scolaire impose l'inscription aux enseignants. Ainsi, lorsqu'une méthode d'enseignement très différente est introduite, les enseignants doivent suivre une formation sur celle-ci.

Il présente les sources des demandes de formation. Il y a essentiellement trois groupes : les groupes de discipline (par exemple le groupe des maîtres d'allemand) ; les collègues (chacun a une méthode pour se réunir et monter un projet) ; les maîtres (ils p euvent à titr e individuel présenter un projet de formation). La commission paritaire va alors évaluer et dire si elle retient le projet.

Il indique que le nombre de cours proposés peut aller jusqu'à 200, mais qu'ils ne sont pas tous ouverts. Il y a en effet un quota de dix participants au minimum. Deux tiers des enseignants suivent une formation. En ce qui concerne le retour d'information, il se situe à plusieurs étapes. Les présences sont tout d'abord vérifiées. La liste des présences est ensuite donnée aux directions pour voir pourquoi, le cas échéant, l'enseignant n'est pas venu et ne s'est pas excusé. Il y a aussi une évaluation des formations par les enseignants. Dans certains cas, il y a une forme de certification, par exemple

pour l'information aux médias. Celle-ci fait ainsi partie du dossier du maître et donne une autorisation d'enseignement. La présidente relève que, à l'école primaire, les enseignants sont obligatoirement remplacés. Il confirme que les remplacements sont systématiques. Mais la formation tombe fréquemment à un moment où l'enseignant n'a pas de cours.

La présidente note qu'il existe une demi-journée de décharge tous les quinze jours après 55 ans pour le primaire. Par ailleurs, elle aimerait savoir si les enseignants peuvent prendre des congés sabbatiques non payés.

M. Koumrouyan signale qu'il existe des congés personnels qui ont un but de formation individuel.

M. Wittwer indique que les enseignants ont une limite de formation à hauteur de leur taux d'activité hebdomadaire. Un enseignant ayant treize heures de cours par semaine peut ainsi suivre treize heures de formation sur l'année, prises sur son temps d'enseignement.

Un commissaire radical se demande s'il existe des sanctions pour les enseignants n'assistant pas à une formation à laquelle ils se sont inscrits. Par ailleurs, il rend attentif à la mise en place de la réforme du cycle d'orientation. En effet, la mise en place de ce système a été préparée avec la direction du cycle d'orientation avec des exigences importantes de la part de celui-ci pour cette mission de formation continue.

M. Koumrouyan répond que, hormis des remontrances, des sanctions ne sont pas prévues.

Le commissaire radical aimerait connaître le coût de la formation continue.

M. Koumrouyan explique que la formation continue représente au total environ 2,8 millions de francs plus 700 000 F pour les remplacements sur une année.

Concernant la formation continue au postobligatoire, M. Cirlini estime qu'une des différences entre l'enseignement postobligatoire et le cycle d'orientation est que les remplacements ne sont pas systématiques. Il explique que les écoles sont tenues de mettre à jour leurs connaissances. M. Cirlini donne l'exemple des écoles professionnelles, où il existe aussi une commission de la formation continue. L'offre est alors double. Il s'agit d'une part de la mise à jour des connaissances sur les branches techniques précises, mais aussi des formations comme celles présentes dans la brochure de formation. De manière générale, il faut en effet tenir compte de la variété de types d'établissement au niveau du postobligatoire, mais aussi du degré d'autonomie des établissements et des tranches d'âge des élèves. De même, il faut travailler sur les transpositions didactiques et tenir compte de tous les

contextes d'enseignements. Les activités proposées sont d'abord les séminaires pour des activités ponctuelles d'un à deux jours qui sont dans la mesure du possible fixées le mercredi. Ces formations peuvent être délivrées par des enseignants eux-mêmes (certains d'entre eux ont en effet un doctorat), ou il est fait appel à des formateurs issus de l'université. Ces cours organisés sont très divers et ils ont toujours beaucoup de succès.

Des séminaires sur les aspects relationnels sont organisés en relation avec des centres de formation comme les HUG. Ces activités sont également très suivies. Il existe également des activités de projets personnels. Dans ce cas, l'enseignant doit présenter un projet élaboré qui est examiné attentivement par la commission de formation continue.

Les formations complémentaires sont imposées de facto. D'ailleurs, il n'y a normalement pas besoin de décréter leur suivi. Lorsque des maîtres sont par exemple formés sur les véhicules hybrides, ils savent qu'ils n'ont pas le choix. Les formations individuelles sont très nombreuses (environ 30% du total). Il y a une évaluation à la fin des formations, mais M. Cirlini estime qu'il ne sera pas possible d'échapper à terme à la mise en place d'outils d'évaluation plus efficaces.

Un commissaire libéral est frappé par la variété, les conditions d'obligation et de non-obligation, l'évocation des conditions différentes par rapport aux autres cantons. Il demande dès lors s'il ne serait pas bon d'avoir un tableau sur les points clés de la formation continue à Genève en comparaison avec d'autres cantons.

M. Wittwer répond sur les modalités et les conditions entre les différents niveaux d'enseignement. Pour le secondaire I et le secondaire II, les conditions sont identiques, si ce n'est que les remplacements sont systématiques alors que cela n'est pas le cas au postobligatoire. Les dispositions sont identiques au cycle d'orientation et au postobligatoire sur le droit à suivre une formation pendant le temps d'enseignement. Les pratiques des autres cantons sont variables. Le canton de Fribourg a par exemple introduit une formation continue se déroulant du 7 au 17 juillet.

Un commissaire socialiste fait remarquer qu'une formation continue se déroulant en été est moins exceptionnelle en France où il existe les universités d'été. Par ailleurs, elle a vu en 2007 qu'il y a eu une collaboration avec un institut à Lyon. Elle aimerait ainsi savoir s'il existe d'autres collaborations avec la Suisse alémanique ou avec l'Allemagne et si, le cas échéant, il y aurait la volonté de les développer.

M. Cirlini fait savoir que les universités sont favorisées et versent aux enseignants une participation aux frais pour leur permettre de rafraîchir leurs

connaissances linguistiques. Il existe une collaboration avec les ambassades ou les écoles d'ambassades.

La commissaire socialiste constate que la durée des formations évoquées est semblable au postobligatoire et au cycle d'orientation.

M. Cirlini pense qu'il doit effectivement y avoir une équivalence. Les formations ne sont d'ailleurs pas d'une durée sensiblement plus longue pour les séminaires.

Une commissaire socialiste aimerait des précisions sur la formation et son coût pour le primaire et le postobligatoire.

M. Cattafi fait savoir que le budget de fonctionnement du primaire est de 250 000 F avec environ six postes et demi (dont des postes administratifs) auxquels il faut ajouter le nombre de participants et le nombre de périodes concernées pour avoir le coût total.

M. Cirlini indique que la formation continue représente en gestion directe, y compris les coûts des formateurs de l'IFMES, 3,5 millions de F pour le postobligatoire. Cela correspond à un chiffre d'environ 1,5 % de la masse salariale, mais ne sont pas inclus dans ce chiffre les formateurs des services transversaux. M. Cirlini précise que ces chiffres sont donnés sous toute réserve.

Délibération de la Commission de l'enseignement supérieur avec M. Beer

M. Beer avait compris le souhait des commissaires de finir l'étude du projet de loi d'ici quinze jours. M. Beer estime que la commission est proche d'un accord dans deux points sur trois. Les conditions transitoires actuelles sont en effet inacceptables et il n'est donc pas raisonnable qu'une nouvelle commission travaille encore deux ans sur ce projet de loi.

Le président confirme le souhait de la commission, mais le calendrier ne l'a pas aidé à terminer les débats dans les délais.

Une commissaire libérale souligne en effet le souhait de terminer les travaux sur le projet de loi, car avec une nouvelle commission l'étude de ce projet risque de reprendre au début. Les commissaires attendaient d'entendre les dernières propositions de M. Beer.

Une commissaire socialiste abonde dans ce sens. La commission a largement travaillé le sujet. La commission a la responsabilité de terminer ses travaux, par exemple pour ne pas avoir à auditionner à nouveau les mêmes personnes.

Un commissaire libéral constate que la commission est arrivée à avoir une bonne image sur la formation des enseignants du primaire. En revanche, il n'y a que des esquisses sur l'enseignement secondaire. Dès lors, il proposerait de voter sur l'enseignement primaire durant les deux dernières séances et de régler cette partie. Il a l'impression que la commission n'a pas suffisamment traité de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, il n'est pas favorable au système actuel pour l'enseignement secondaire. Cela l'ennuierait donc de voter si vite sur un projet si important. Une autre possibilité consisterait à ne rien voter sur le secondaire et à revenir avec un nouveau projet de loi sur ce point.

Une commissaire socialiste aimerait savoir quelles seraient les conséquences sur la formation des enseignants si la commission ne prend pas de position. La situation actuelle ne semble pas idéale.

M. Beer rend la commission attentive à la précarité du dispositif actuel de formation des enseignants. Rien n'est prévu pour les enseignants du secondaire, notamment les locaux. En effet, M. Beer ne peut pas prendre des décisions pérennes sans l'aval du parlement. Le risque de ne plus être dans le registre de la reconnaissance pour le primaire d'ici une année se pose tandis que, pour le secondaire, l'IFMES n'est déjà plus reconnu. Institutionnellement, la situation pose donc problème.

Sur les enseignants secondaires et leur statut, il n'a pas le même point de vue que le commissaire libéral. Cette question devrait être abordée par le biais d'une motion, plutôt que par ce projet de loi de manière incidente. Il relève le risque de tout perdre en matière de reconnaissance pour un point qui n'est pas central dans le projet de loi, même s'il est lié. Il aimerait terminer ce projet de loi durant cette législature pour que l'institut puisse au moins démarrer.

Le commissaire libéral entend bien ses arguments. Il est personnellement prêt à faire des efforts pour arriver à une solution, mais cela dépend de ce qui est décidé pour l'enseignement primaire.

M. Beer propose trois manières d'envisager les choses. Premièrement, il s'agit d'admettre, pour les enseignants du primaire, la formation genevoise de quatre ans en licence et la formation en trois ans réalisée ailleurs. La formation des autres cantons doit être pleinement et totalement reconnue par le canton de Genève, même pour la nomination des enseignants, en ne les astreignant pas à une formation supplémentaire. Il renonce ainsi à l'idée de subordonner le diplôme obtenu dans un autre canton à une formation complémentaire, même si un avis de droit estimait qu'il était possible de le faire. La CDIP avait notamment dit son désaccord sur certains points, et il est

arrivé à la conclusion que l'engagement et la nomination d'enseignants formés dans d'autres cantons suisses ne peuvent pas être subordonnés à une formation complémentaire. Il proposera donc un amendement à l'article 122, alinéa 4, disant que « *les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire durant la période probatoire* ».

Pour les enseignants formés à Genève, la proposition est très pragmatique. La formation des enseignants en quatre ans existe depuis plus de dix ans avec l'accord de tous. Par ailleurs, la révision des formations avec la réforme de Bologne ne devrait pas amener à diminuer la durée d'une formation d'un quart. Il admet qu'il est possible de former des enseignants en 180 crédits ailleurs. La déclaration de Bologne est toutefois difficile puisqu'elle implique, soit de revenir à une formation en trois ans, soit de passer celle-ci à cinq ans. Il a ainsi bien compris que les commissaires ne souhaitent pas passer à une formation en cinq ans. Dès lors, une formation en quatre ans permet d'avoir une solution raisonnable et de maintenir le statu quo.

L'harmonisation scolaire prévue pour 2011 va pousser à modifier l'horaire scolaire et à demander davantage des enseignants, notamment avec l'anglais en 5^e et 6^e primaire et en rehaussant le niveau de l'allemand. Le message donné aux élèves sera de plus travailler. La question de l'horaire continu ou du mercredi matin sera donc discutée après les travaux de la commission. M. Beer estime d'ailleurs qu'il faudra définir le nouvel horaire scolaire dans la loi pour permettre au parlement de se prononcer et d'ouvrir la voie à un référendum. Dès lors, si le message envoyé aux enfants est de plus travailler et aux enseignants de plus enseigner, une formation en quatre ans semble plus que raisonnable.

Concernant la structure de l'IUFE, le DIP a beaucoup travaillé avec le rectorat et les différentes facultés. Aujourd'hui, trois ans de travaux ont permis d'aboutir à un projet de convention entre l'université et le DIP. L'objectif était d'en faire part à la commission de l'enseignement supérieur pour qu'elle puisse en vérifier le contenu. Par rapport au projet des radicaux sur la création d'une HEP, la visualisation du projet de convention devrait les rassurer.

M. Beer propose comme méthode de travail d'aborder tout d'abord la question intercantonale, deuxièmement la situation genevoise sur l'enseignement primaire et troisièmement une présentation du projet de convention pour que les commissaires en prennent connaissance et qu'il soit possible d'en discuter dans deux semaines. Celui-ci devrait donner des garanties sur le fonctionnement de l'IUFE et permettre d'avoir un suivi sur

l'IUFE avec un rapport annuel pour la commission de l'enseignement supérieur.

Un commissaire libéral remercie M. Beer pour son ouverture sur la reconnaissance des formations d'enseignants d'autres cantons. Ce projet de convention ne devrait pas susciter de controverses. L'Entente a néanmoins une contre-proposition pour la formation à Genève qui se situerait à mi-chemin entre le projet de loi 9500 et le projet de loi 10432. Pour les candidats ayant toutes les exigences établies par le DIP et fixées par voie réglementaire, la nomination est possible après trois ans de formation. Si cela n'est pas le cas, elle ne peut intervenir que pour une partie du cycle primaire. Une quatrième année de formation permettrait alors d'acquérir les compétences pour l'enseignement des langues.

Un commissaire socialiste constate que la proposition de former les enseignants en trois ans veut dire que les gens sont formés en tant qu'enseignants généralistes, alors qu'il leur est demandé d'être toujours plus performants. Il faut également se rendre compte que cela voudrait dire que la durée de leur formation ne représenterait plus que la moitié de celle des enseignants du secondaire. Effectivement, les enseignants sont formés en trois ans en HEP, mais ils vont devoir passer à une formation en quatre ans pour former des enseignants généralistes de qualité.

Il est imaginable de prévoir des stages en langues ou des modules spécifiques sur certaines disciplines durant les quatre ans de formation. Et avec toutes ces attentes sur le primaire, il faut donner les moyens aux enseignants d'être bien formés en quatre ans si l'on veut que tout le monde soit content du primaire. Une formation en trois ans constituerait un retour en arrière et serait une erreur. Le problème des langues resurgit tout le temps et la question est plutôt celle du niveau linguistique des enseignants actuels. S'ils avaient le niveau attendu au départ, ce problème existerait moins.

Le président précise que dans la HEP Valais les étudiants choisissent d'étudier dans le premier cycle ou dans le deuxième cycle. Le niveau atteint dans les maturités bilingues est le niveau C1. Des étudiants genevois ont donc le niveau requis pour enseigner les langues. Pour les autres étudiants, l'année du certificat serait une possibilité pour acquérir le niveau souhaité.

Un commissaire des Verts observe qu'il y aurait ainsi deux types d'enseignants du primaire. Elle regretterait ainsi qu'il n'y ait pas une harmonie dans l'ensemble du primaire.

Un commissaire socialiste estime qu'une année supplémentaire pour enseigner l'allemand et l'anglais ne suffit pas. Par ailleurs, les commissaires

ont insisté pour que la période de stages soit renforcée et cette proposition diminue la mobilité à l'intérieur du primaire.

M. Beer con state que cette proposition est paradoxale par rapport à HarmoS et au PER qui concerne la formation de 4 ans à 15 ans.

Il faudra se lancer dans la bataille contre les enseignants du primaire au niveau des horaires de travail. Il serait donc paradoxal de dire aux enseignants qu'ils doivent enseigner davantage aux élèves, mais que pour cela ils seront formés de la même manière qu'auparavant. Ses collègues romands craignent que l'harmonisation induise la hausse des exigences, notamment pour la formation des enseignants. Cela signifie la fin de l'école élémentaire à moyen terme. Il craint que la Commission de l'enseignement supérieur décide d'un tel changement aujourd'hui et qu'il soit nécessaire de changer à nouveau dans cinq ans, car la CDIP serait allée dans le sens contraire.

Un commissaire libéral rejoint le constat de la commissaire socialiste. La différence de durée entre une formation en trois ans des enseignants du primaire et celle en six ans des enseignants du secondaire est importante. Pour cette raison, il aimerait que la formation pour les enseignants du cycle d'orientation ne dure que cinq ans. Par ailleurs, la logique de l'offre ne doit pas l'emporter. Il comprend toutefois que M. Beer est sujet aux pressions des promoteurs de l'IUFE et à celles des partisans de la formation en quatre ans.

Il explique que, dans le modèle proposé par l'Entente, la formation est en trois ans pour l'ensemble du cycle, c'est-à-dire de la 1^{re} enfantine à la 6^e primaire, si le niveau de compétence, notamment en langues, est conforme au niveau fixé par voie réglementaire. Pour les enseignants qui n'ont pas ce niveau, une année supplémentaire de formation est proposée. Ils auraient la possibilité d'être nommés, mais uniquement pour les niveaux allant de la 1^{re} enfantine à la 2^e primaire. En d'autres termes, il s'agirait d'une formation en trois ans pour tous les enseignants, mais avec un niveau de langue garanti. Cette formation serait alors prolongée d'une quatrième année si le niveau exigé en langues n'est pas atteint. Les enseignants n'ayant pas le niveau requis pourraient déjà être engagés et nommés pour la première partie de l'enseignement primaire.

Une commissaire socialiste aimerait savoir quels éléments seraient ôtés du diplôme pour permettre de former les enseignants en trois ans avec l'anglais et l'allemand.

Le commissaire libéral fait remarquer, par rapport à la question des diminutions, que les étudiants peuvent également avoir un niveau suffisant en

langues à l'entrée. Pour le reste, l'offre existante dans d'autres cantons doit inspirer Genève.

M. Beer a défini avec l'université et notamment la FAPSE une redéfinition des critères d'accessibilité à la formation d'enseignant du primaire. Il y aura une augmentation des exigences au niveau des résultats scolaires, y compris la maîtrise du français, pour entrer dans la formation. Le projet de convention donne ainsi clairement un droit de regard au DIP.

M. Beer rend attentifs les commissaires à la conception qui va aujourd'hui de la 1^{re} enfantine à la 6^e primaire et qui sera demain de la 1^{re} primaire à la 8^e primaire. La tentation est de remettre ce modèle en cause en se focalisant sur ce problème d'enseignement des langues. Si la distinction existe dans d'autres cantons pour les enseignants formés, il n'y a toutefois pas d'année supplémentaire pour l'apprentissage des langues. Il s'agit d'un modèle intégré en trois ans. Dans le modèle genevois proposé, il y a la volonté d'augmenter la partie pratique de la formation. Un retour à 180 crédits conduirait donc à une révision de la partie pratique. Il demande donc aux commissaires de bien comprendre les conséquences de cette nouvelle conception.

A certains égards, il vaudrait mieux maintenir un projet de loi proposant une formation en trois ans, car cette nouvelle proposition créerait beaucoup de complications. L'harmonisation oblige les cantons à adapter leurs dispositifs de prestations scolaires pour les enfants entre 4 ans et 15 ans. Il préfère donc une proposition de formation des enseignants sur 180 crédits, qu'il n'approuve pas, plutôt qu'une situation qui apporterait de nombreuses perturbations.

Le président propose de faire cinq minutes de pause.

Un commissaire libéral fait savoir qu'après une discussion calme et constructive, les représentants de l'Entente et de l'UDC ont les considérations suivantes. La proposition de M. Beer a pour risque de faire diminuer le nombre d'étudiants genevois s'inscrivant à l'IUFE, car ils verront qu'il est possible d'obtenir en trois ans un engagement et une nomination en allant par exemple étudier à Lausanne, et encore plus en allant étudier deux ans à Saint-Maurice et un an à Bâle. Néanmoins, les représentants de l'Entente et de l'UDC considèrent que, dans la période politique qui s'ouvre, la nécessité d'avoir un climat de paix scolaire à Genève n'est pas à sous-estimer. Les efforts de M. Beer ont été appréciés et les commissaires souhaitent marquer leur contribution pour le maintien d'un bon climat avec les enseignants, les futurs enseignants, les élèves et les parents. En d'autres termes, ils étudieront l'amendement du Conseil d'Etat en ajoutant deux

points. Le premier point consiste à modifier ainsi la dernière phrase de l'article 122, alinéa 4 : « Le Conseil d'Etat fixe dans un règlement les conditions relatives à la formation complémentaire suivie obligatoirement par les personnes qui ne disposent pas de ce niveau de formation, **notamment par le biais d'un stage linguistique**. ». Il semble que celui-ci doit être imposé pour ceux qui n'ont pas le niveau C1 et éventuellement le restreindre à l'allemand. Le deuxième point consiste à ce que la validation des acquis soit prise en considération pour les étudiants brillants ou ayant eu un parcours antérieur riche. Cela permettrait ainsi de les dispenser d'une partie de la formation obligatoire, notamment la partie du certificat. La proposition consisterait donc à dire oui au projet, mais avec un stage de six mois minimum pour les étudiants qui n'ont pas le niveau C1 et avec une validation des acquis dans les cas exceptionnels.

Une commissaire socialiste aimerait avoir des précisions sur la validation des acquis. Elle demande si le commissaire libéral fait référence aux langues.

Celui-ci indique que l'on peut imaginer qu'une validation soit proposée à quelqu'un qui a déjà eu une formation antérieure ou qui a par exemple exercé dans une école privée, mais sans avoir formellement un diplôme. Cela serait fait par voie réglementaire. L'année de stage pourrait ainsi être supprimée dans certains cas.

Un commissaire PDC estime que, du moment où les diplômes d'autres cantons sont reconnus, un verrou a sauté. Il y a donc un accord sur une formation en trois ans plus un an, mais cette quatrième année pourrait être raccourcie. Par ailleurs, il exprime le souhait d'avoir un principe de six mois de stage en allemand qui soit inscrit dans un règlement.

M. Beer propose de garder l'article 122, alinéa 4, en supprimant sa dernière phrase. Elle serait remplacée par la formule : « *les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire durant la période probatoire* ».

M. Beer propose également d'indiquer que « *ces crédits complémentaires intègrent une période de stage fixée par voie réglementaire* ».

Un commissaire libéral précise qu'il doit s'agir d'un stage linguistique « **d'au moins un semestre** ».

Une commissaire socialiste relève la volonté d'une reconnaissance des acquis voulue par l'Entente.

Un commissaire libéral précise que l'Entente et l'UDC souhaitent que soit appliquée une validation des acquis et qu'un stage soit imposé. Cela doit figurer dans la loi.

La commissaire socialiste constate que dans l'article 12 2, alinéa 4, proposé par le projet de loi 10432 la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire et d'un certificat complémentaire ou d'une formation jugée équivalente. En s'inscrivant à la formation actuelle, il est donc déjà possible de bénéficier d'une reconnaissance.

M. Beer aime la proposition de la validation des acquis. La durée de formation pourrait être écourtée en fonction d'un parcours attesté par reconnaissance des acquis ou de stages linguistiques.

Un commissaire libéral propose d'imposer un stage linguistique à ceux qui n'ont pas le niveau requis en langues.

M. Beer fait savoir qu'il existe aujourd'hui déjà une grande bataille avec les enseignants du primaire pour dire que ceux qui n'ont pas une note 4 en allemand n'ont pas un niveau suffisant. Des nominations pour des nouveaux enseignants ont été refusées et des compléments de formation exigés.

Il propose la formulation suivante pour l'article 122, alinéa 4 : « Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) et d'un certificat complémentaire – mention enseignement primaire – de l'Université de Genève (ci-après Université) ou d'une formation jugée équivalente *par la CDIP. Ce total de 180 crédits intègre le niveau exigible pour l'enseignement des langues. La durée de la formation peut être raccourcie en fonction d'un parcours attesté par validation des acquis.* »

Une commissaire libérale pense que les six mois de stage devraient être exigés au début de la formation.

M. Beer estime qu'il de vrait être possible, étant donné que le nombre de candidats est supérieur au nombre de places, de limiter l'accès à la formation aux détentrices et détenteurs de maturité qui attestent qu'ils ont le niveau de formation requis pour enseigner les langues. Les candidats devraient avoir le niveau de maturité exigé pour enseigner. Ils entreraient dans une formation de quatre ans. La période de formation pourrait être raccourcie en fonction d'un parcours attesté par validation des acquis.

Un commissaire MCG trouve intéressante la proposition de M. Beer. Il ne faut pas s'enfermer dans une durée de stage bien précise. Par ailleurs, un séjour d'un semestre est une énorme exigence.

Une commissaire socialiste pense que si un niveau de départ est requis, il faut supprimer l'exigence du stage. Six mois de stage sont effectivement une grande contrainte. Par ailleurs, il est difficile de garantir ces six mois de stage et le problème du coût se pose.

Une commissaire des Verts estime que le stage est une bonne idée, mais ce n'est pas toujours très efficace pour l'enseignement des langues. Il faut, certes, avoir un niveau de base, mais il faut surtout s'attacher au niveau pédagogique. Dès lors, imposer six mois de stage risque de se faire au détriment de l'aspect pédagogique.

Un commissaire libéral est convaincu par les propositions de M. Beer. Mais il estime que, dans les moyens utilisés pour atteindre le niveau requis, le stage linguistique est possible. La possibilité d'enseigner et de parler une langue sans une immersion réelle est surestimée.

Une commissaire socialiste est contente du résultat des discussions. A la fin des quatre ans de formation, le niveau de langue doit être acquis. Elle n'est toutefois pas convaincue par le stage linguistique. Il faut garder une durée de quatre ans pour une formation de qualité, et ne pas se focaliser uniquement sur l'enseignement des langues. Un règlement clair sur les acquis et les validations est important, mais imposer six mois de stage, c'est prendre beaucoup de temps sur les quatre ans de formation.

M. Beer rejoint l'idée d'entrer dans la formation avec le niveau exigé en langues. Par ailleurs, il est d'accord de dire que les parcours qui sont attestés par une validation des acquis permettront de réduire les 240 crédits que représente l'ensemble de la formation. La formule suivante pourrait être ajoutée : « *Les stages linguistiques en immersion seront valorisés dans cette perspective.* »

Selon un commissaire libéral, l'Entente a bien compris M. Beer et d'une manière générale, les partis qui ont le respect des institutions doivent collaborer plus étroitement pour résoudre les problèmes.

Le président confirme des informations parues dans la presse ce jour que le projet de loi 10316 pourrait être retiré en cas d'accord sur le projet de loi 10432.

M. Beer remercie la commission pour son ouverture dans l'étude des propositions que fournira le DIP. Il la remercie d'intégrer un point déterminant qui est la priorité de la hausse des horaires pour les élèves. En effet, les élèves genevois travaillent moins que les autres et les exigences en langues rendent nécessaire cette augmentation.

Première lecture: projet de loi 10432

Le président met aux voix l'entrée en matière sur le projet de loi 10432.

Pour : Unanimité

Contre : –

Abstentions : –

L'entrée en matière est acceptée.

Deuxième lecture: projet de loi 10432***Article 122, alinéa 3***

Un commissaire MCG ne voit pas pourquoi la période probatoire devrait durer deux ans pour les enseignants alors qu'elle n'est que d'un an pour les autres fonctionnaires.

Le président fait remarquer que la période probatoire peut durer quinze ans à l'hôpital pour les médecins.

Une commissaire socialiste explique que ce métier est difficile à évaluer et une période probatoire de deux ans permet d'augmenter leurs chances de nomination en ayant plus d'expérience.

Une commissaire libérale rejoint sa collègue et mentionne qu'il en est ainsi depuis plus de vingt ans et avec l'accord des syndicats.

Le président met aux voix l'article 122, alinéa 3.

Pour : Unanimité

Contre : –

Abstentions : –

L'article 122, alinéa 3, est adopté.

Le président signale que la commission attendra les amendements du DIP à l'article 122, alinéa 4, avant de se prononcer sur celui-ci.

Article 134, alinéa 1

Une commissaire libérale constate que l'article 134 n'est pas conforme au langage HarmoS. Il serait dommage de ne pas l'utiliser.

M^{me} Vrbica reviendra avec un amendement sur cet article.

Un commissaire MCG parlerait plutôt d'enseignants que de « maîtres et maîtresses ».

La commissaire libérale fait savoir que la dénomination technique est celle de « maîtres de l'enseignement primaire ».

Le président signale que la commission attendra les amendements du DIP à l'article 134, alinéa 1, avant de se prononcer sur celui-ci.

Article 134A, alinéa 1

Le président met aux voix l'article 134A, alinéa 1.

| |
|------------------|
| Pour : Unanimité |
| Contre : – |
| Abstentions : – |

L'article 134A, alinéa 1, est adopté.

Article 134A, alinéa 2

Le président met aux voix l'article 134A, alinéa 2.

| |
|------------------|
| Pour : Unanimité |
| Contre : – |
| Abstentions : – |

L'article 134A, alinéa 2, est adopté.

Article 134A, alinéa 3

Le président met aux voix l'article 134A, alinéa 3.

| |
|------------------|
| Pour : Unanimité |
| Contre : – |
| Abstentions : – |

L'article 134A, alinéa 3, est adopté.

Une commissaire socialiste s'étonne que les formules épicènes ne soient pas utilisées.

Un commissaire MCG trouve que parler de « candidats refusés » est excessif. Il faudrait plutôt parler de « candidats non retenus ».

Article 134A ensemble

Le président met aux voix l'article 134A dans son ensemble.

| |
|------------------|
| Pour : Unanimité |
| Contre : – |
| Abstentions : – |

L'article 134A, dans son ensemble, est adopté.

Article 134B

Le président met aux voix l'article 134B.

| |
|------------------|
| Pour : Unanimité |
| Contre : – |
| Abstentions : – |

L'article 134B est adopté.

Un commissaire libéral demande si l'article 134B est conforme par rapport à la discussion de la commission.

M^{me} Vrbica signale que l'amendement qui sera proposé donnera un caractère plus spécifique à la reconnaissance et à la validation d'acquis dans la formation. Ce n'est donc pas contradictoire.

Article 135

Le président met aux voix l'article 135.

Pour : Unanimité

Contre : -

Abstentions : -

L'article 135 est adopté.

1. Projet de loi 10432, suite des travaux

1.1. Article 122, alinéa 4

Un commissaire radical a une question et une remarque. L'amendement précise que « les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire durant la période probatoire ». Il demande s'ils pourraient faire l'objet d'une telle astreinte après la période probatoire.

M. Beer explique que cette disposition signifie qu'il n'y a pas de possibilités de conditions après la nomination. Une formation complémentaire obligatoire à travers un recyclage pourrait être éventuellement demandée aux enseignants formés.

M^{me} Vrbica précise que l'article 122 concerne la nomination. Celle-ci n'est donc pas subordonnée à une formation complémentaire pour cette catégorie.

Un commissaire libéral propose un sous-amendement supprimant les termes « durant la période probatoire ».

M. Beer indique que cette proposition convient également au DIP.

Une commissaire des Verts estime que l'alinéa 4 semblait plus clair avec les termes « durant la période probatoire ».

Le commissaire libéral fait remarquer que cet alinéa porte sur la nomination et non sur la formation complémentaire (à distinguer du certificat complémentaire). Le fait de supprimer les termes « durant la période probatoire » ne change donc pas le sens de l'alinéa tout en évitant toute ambiguïté.

La présidente met aux voix ce sous-amendement supprimant les termes « durant la période probatoire ».

Pour : 5 (1 R, 3 L, 1 UDC)

Contre : 3 (2 Ve, 1 MCG)

Abstentions : 2 (2 S)

Cet amendement est accepté.

Un commissaire radical demande, dans le cas où Genève accepte de titulariser les enseignants formés dans un autre canton en trois ans, s'il n'y a pas le risque d'une inégalité de traitement.

Un commissaire libéral fait remarquer que la formation genevoise est tellement recherchée que des étudiants viennent suivre une formation plus longue d'une année à Genève.

Un commissaire UDC demande si la définition du certificat complémentaire figure dans la loi. Il aimerait savoir si celui-ci pourrait durer plus d'une année.

M. Beer met en avant la stabilité de la durée de la formation à une année.

Un commissaire libéral ajoute que l'université ne propose pas de certificat d'une durée supérieure à deux semestres. D'ailleurs, elle n'aurait pas intérêt à le faire, sinon ses autres titres seraient moins attractifs.

La présidente met aux voix l'amendement du Conseil d'Etat, modifié selon le sous-amendement libéral modifiant l'article 122, alinéa 4 :

⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) universitaire et d'un certificat complémentaire – mention enseignement primaire – de l'Université de Genève (ci-après université) ou d'une formation jugée équivalente par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. ***Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire.***

Pour : 9 (1 PDC, 1 R, 3 L, 1 UDC, 3 S)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : 2 (2 Ve)

Cet amendement est accepté.

1.2 Article 122, alinéa 5

Un commissaire libéral remercie le Conseil d'Etat pour la rédaction de cet amendement à l'article 122, alinéa 5.

Une commissaire socialiste relève qu'il n'est pas nécessaire aujourd'hui de passer un examen d'entrée pour entrer dans une faculté. Le fait d'avoir la maturité suffit. Elle s'étonne donc de possibles conditions pour accéder à la formation d'enseignant.

M. Beer indique qu'il est question à l'article 122, alinéa 5, des conditions d'admission générales. La simple maturité ne suffit pas pour pouvoir entrer dans ce processus de formation. Les candidats devront obtenir au moins la note 4 dans les langues. Aujourd'hui, les étudiants suivent une première année où ils sont admis en ayant obtenu la maturité. La deuxième année comporte un examen de dossier et un tri des étudiants est ainsi opéré. Ce tri prend en compte uniquement des éléments de parcours de vie et les résultats scolaires malheureusement ne comptent pour rien actuellement.

La commissaire socialiste aimerait savoir s'il y a d'autres facultés avec un système semblable où ce ne sont pas les examens de première année qui sanctionnent la poursuite des études universitaires.

M. Beer souligne que l'on ne parle pas des conditions d'entrée à la FAPSE, mais à l'IUFE. Ce ne sont donc pas les critères universitaires habituels.

Un commissaire libéral considère que la disposition proposée par le Conseil d'Etat va dans le sens d'une garantie de qualité quant à l'enseignement donné aux enfants.

La commissaire socialiste n'a pas d'inquiétude sur les exigences en français qui semblent évidentes. Cela fait d'ailleurs partie du programme de formation d'un enseignant. Elle s'inquiétait d'un examen conditionnant le début de la formation.

La présidente met aux voix l'amendement du Conseil d'Etat créant l'article 122, alinéa 5 :

⁵ Le Conseil d'Etat fixe, dans un règlement, les critères d'admission à la formation initiale, en particulier les niveaux d'exigence à la maîtrise des langues, en référence au portfolio européen des langues et à la politique des langues fixée par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat Harmos) du 1^{er} août 2009.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Cet amendement est accepté.

1.3 Article 122, alinéa 6

La présidente remercie M. Beer pour cet alinéa 6 qui répond à la demande des commissaires.

La présidente met aux voix l'amendement du Conseil d'Etat créant l'article 122, alinéa 6 :⁶ Il fixe, en outre, dans un règlement, les critères de validation des acquis en langues et en expérience.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Cet amendement est accepté.

1.4 Article 122, dans son ensemble

La présidente met aux voix l'article 122 dans son ensemble.

Pour : 12 (2 PDC, 2 R, 3 L, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 122, dans son ensemble, est adopté.

1.5 Article 134, alinéa 1

La présidente fait un mea culpa personnel. Elle avait dit que « maîtres et maîtresses » était l'appellation habituelle. Elle a eu l'occasion de discuter avec des personnes récemment formées qui préfèrent les termes d'enseignantes et d'enseignants. La présidente propose donc de modifier dans ce sens l'article 134 alinéa 1 et les autres dispositions du projet de loi 10432 où cela est nécessaire.

Un commissaire libéral serait plutôt d'avis de parler de maîtres et maîtresses. Il faut voir la noblesse de ce terme. Cela remonte à l'université du XIII^e siècle. Il y a donc un intérêt à conserver ce terme en regard de la mémoire historique.

M. Beer pense qu'il convient aussi d'être attentif aux confusions éventuelles. Retenir le terme de maître reviendrait à nommer l'institut « IUFM » alors que l'on n'a pas voulu de la terminologie française.

Le commissaire libéral ne s'opposera pas à cette normalisation sémantique.

M. Beer ajoute que l'on parle aussi d'enseignants au niveau romand.

La présidente met aux voix l'amendement du Conseil d'Etat modifiant l'article 134, alinéa 1 :

Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)

¹ Les candidats et candidates à **un** poste *d'enseignant ou d'enseignante* dans l'enseignement primaire doivent répondre aux exigences fixées dans le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants et enseignantes des degrés préscolaire et primaire, adopté le 10 juin 1999 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.

Pour : 10 (2 PDC, 2 R, 2 L, 2 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : 2 (1 L, 1 S)

Cet amendement est accepté.

1.6 Article 134, dans son ensemble

La présidente met aux voix l'article 134 dans son ensemble.

Pour : 12 (2 PDC, 2 R, 3 L, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 134, dans son ensemble, est adopté.

1.7 Article 134B

Un commissaire socialiste aimerait savoir comment la « valorisation » se traduira dans la réalité.

M. Beer explique qu'il s'agit d'encourager les futurs étudiants à faire des stages afin qu'ils soient pris en compte par un raccourcissement des études.

Un commissaire radical se demande si les stages linguistiques sont « valorisés » ou « pris en compte ».

M. Beer indique que les stages linguistiques sont plus que reconnus puisqu'ils sont encouragés.

Un commissaire libéral estime qu'il est nécessaire de mentionner spécifiquement la signification de « valoriser » dans le rapport de la commission.

M. Beer insiste sur le fait que la commission discute de l'article 134B traitant de la validation des acquis. On parle donc bien de reconnaissance. Non seulement les stages linguistiques seront reconnus, mais les étudiants seront encouragés à en faire.

Un commissaire des Verts s'interroge sur la pertinence des stages linguistiques, en particulier s'ils sont de courte durée, par exemple d'une semaine. Il serait donc mieux de fixer une durée dans la loi.

M. Beer aimerait maintenir des terminologies reconnues. La validation des acquis concerne une qualification qui peut être validée et un stage d'une semaine correspondra peut-être à un crédit. La question du temps est ainsi indépendante de la relation directe avec le système de validation d'acquis.

Un commissaire socialiste répond qu'avec un stage linguistique, ce n'est pas la durée du stage qui va être validée, mais les connaissances acquises à travers ce stage.

Un commissaire PDC approuve les propos de la commissaire socialiste.

La présidente met aux voix l'amendement du Conseil d'Etat modifiant l'article 134B :

Art. 134B Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)

L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles. *Dans cette perspective, les stages linguistiques sont valorisés.*

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Cet amendement est accepté.

1.8 Article 153, alinéa 1

Un commissaire radical a un amendement à proposer sur l'IUFE. Il distribue celui-ci aux commissaires. Il souligne l'importance de cette proposition. Elle constitue la reconnaissance que la formation est délivrée à l'université, mais elle permet également de garantir l'autonomie de l'institut.

Un commissaire PDC trouve cette proposition de bon sens. Elle pose la question du pilotage de l'institut. Le groupe PDC pourrait entrer en matière, mais il ne faudrait pas créer un organisme bureaucratique ajoutant une nouvelle couche dans le système. L'idée de mentionner la gouvernance de l'IUFE quelque part dans la loi est pertinente.

La présidente signale que la convention d'objectifs répond éventuellement aux préoccupations du commissaire radical.

Pour M. Beer, la proposition du commissaire radical a trait à une préoccupation partagée sur le fond. En effet, le souhait est de procéder par le biais d'une convention signée par le DIP et l'université. La gouvernance figure au titre 5 de la convention traitant du groupe de coordination. Maintenant, M. Beer trouve qu'il est problématique d'inscrire le système de délégation dans la LIP alors qu'il sort du champ de celle-ci. M. Beer rappelle que la convention a été négociée entre l'Université de Genève et le DIP. Il est d'ailleurs important que les commissaires reçoivent un état régulier de la situation pour faire le point et connaître l'application de la convention.

Le commissaire PDC pense que les précisions de M. Beer sont de nature à rassurer le commissaire radical. Cela étant, il faudrait peut-être ajouter une phrase faisant référence à la convention.

M. Beer estime que la loi ne précise pas ce type de choses. La loi concernée par le projet de loi traite des titres et non des structures.

Le commissaire radical aimerait savoir où il est faite référence aux structures.

Un commissaire libéral précise que les structures figurent dans la loi sur l'université. Par ailleurs, l'idée de mettre l'amendement du groupe radical à l'article 135 ne répondrait que partiellement aux soucis des rédacteurs de l'amendement. Par ailleurs, on peut se demander si la Commission de l'enseignement supérieur est compétente pour modifier le contenu de la convention. Si cela est le cas, à l'article 5, d'autres propositions pour la composition du groupe de coordination pourraient être faites. Celui-ci pourrait en effet comprendre des membres de l'association des parents, ce qui n'est pas le cas actuellement. Toutefois, si la Commission de l'enseignement supérieur n'est là que pour connaître la teneur de la convention, il faut en rester là. Pour autant, il trouve qu'il y a trop de représentants de la formation dans le groupe de coordination.

Une commissaire des Verts pense qu'il ne faut pas tout mélanger. Il n'est pas possible de mettre la référence à la convention dans cette loi. Il faut un peu de rigueur juridique. Même si la proposition radicale peut se comprendre, cet ajout n'a pas lieu d'être dans ce texte de loi. Pour l'instant, la commission doit en rester là.

Le commissaire radical a bien compris la problématique, mais il rappelle qu'il peut y avoir des modifications à d'autres lois dans un article 2 souligné. Cela permettrait de mettre fin à une guerre.

M. Beer pense qu'il faut rechercher un accord, mais dans le cadre de la rigueur législative. La convention sera intégrée en annexe au rapport pour lui donner une visibilité importante.

M. Beer propose d'ajouter à l'objectif 1.5 de la convention d'objectifs de l'Université de Genève, indiquant la mise en œuvre de l'IUFE, la mention de la convention entre le DIP et l'université qui sera annexée au rapport accompagnant le projet de loi sur la formation des enseignants. En d'autres termes, la convention d'objectifs entre le DIP et l'université sera modifiée. Elle fera mention de l'IUFE et de l'existence de ce texte qui sera fixé à la convention d'objectifs.

Le commissaire radical trouve que la solution proposée par M. Beer permet d'aller plus rapidement. Il accepte cette proposition.

La présidente met aux voix l'amendement modifiant l'article 153, alinéa 1 :

Chapitre III Fonctionnaires de l'enseignement secondaire

Section 1 Titres et formations professionnelles

Art. 153 Exigences de titres et d'expérience professionnelle (nouvelle teneur, sans modification de la note)

Enseignement général et enseignement d'une discipline spéciale

¹ Les candidats et candidates à un poste *d'enseignant* ou *enseignante* d'enseignement général et d'éducation physique doivent être titulaires d'un master et du diplôme d'enseignement requis par :

- a) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité, du 4 juin 1998, et
- b) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I, du 26 août 1999, adoptés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Cet amendement est accepté.

1.9 Article 153, alinéa 2

Un commissaire libéral fait remarquer que l'enseignement secondaire comporte des maîtres, c'est-à-dire ayant un master, et non des enseignants. Il soumet ce point à la sagacité de M^{me} Vrbica.

M^{me} Vrbica explique qu'il s'agit d'être conforme aux dénominations de la CDIP.

Le commissaire accepte que ceux qui sont dénommés maîtres à Genève s'appellent enseignants en Suisse romande.

La présidente met aux voix l'amendement modifiant l'article 153, alinéa 2 :

² Les candidats et candidates à un poste *d'enseignant* ou *d'enseignante* qui enseignent une discipline spéciale, (en particulier l'économie familiale, les travaux manuels), doivent être titulaires d'un diplôme professionnel, du diplôme de culture générale et du diplôme d'enseignement requis par le règlement mentionné à l'alinéa 1, lettre b.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Cet amendement est accepté.

1.10 Article 153, alinéa 3

Un commissaire libéral demande s'il faut dire ici « est exigé » ou « est souhaité ».

M^{me} Vrbica répond : « est exigé ».

La présidente met aux voix l'amendement modifiant l'article 153, alinéa 3 :

³ Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, est exigé des *enseignants* et *enseignantes* chargés de l'enseignement aux élèves aux besoins éducatifs particuliers ou handicapés.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Cet amendement est accepté.

1.11 Article 153, alinéa 4

La présidente met aux voix l'amendement modifiant l'article 153, alinéa 4 :

Enseignements professionnels

⁴ Les candidats et les candidates à un poste d'*enseignant* ou d'*enseignante* d'enseignement professionnel doivent être titulaires d'un titre professionnel requis reconnu (ingénieur EPF, ingénieur HES, maîtrise fédérale ou autre diplôme professionnel, selon les disciplines d'enseignement professionnel, ou un autre titre jugé équivalent), d'une expérience professionnelle et d'un diplôme ou d'un certificat de formation pédagogique, méthodologique et didactique délivré par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, conformément à la législation fédérale sur la formation professionnelle.

Cet amendement est accepté.

1.12 Article 153 dans son ensemble

La présidente met aux voix l'article 153 dans son ensemble.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 153 dans son ensemble est adopté.

1.13 Article 154, alinéa 1

La présidente met aux voix l'article 154, alinéa 1.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 154, alinéa 1, est adopté.

1.14 Article 154, alinéa 2

La présidente met aux voix l'article 154, alinéa 2.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 154, alinéa 2, est adopté.

1.15 Article 154, alinéa 3

La présidente met aux voix l'article 154, alinéa 3.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 154, alinéa 3, est adopté.

1.16 Article 154, dans son ensemble

La présidente met aux voix l'article 154 dans son ensemble.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 154, dans son ensemble, est adopté.

Article 154A

La présidente met aux voix l'article 154A.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 154A est adopté.

Un commissaire libéral aimerait sa voir pourquoi le MCG a accepté l'article 134B et refuse maintenant l'article 154A alors qu'ils ont le même libellé.

Le commissaire MCG fait savoir, après relecture des travaux effectués, que le MCG n'était pas d'accord avec le vote précédent.

Le commissaire libéral rappelle, le cas échéant, dans la prochaine législature, qu'un projet de loi pourrait être déposé pour séparer les enseignants du cycle et du collègue.

1.17 Article 156

La présidente met aux voix l'article 156.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 156 est adopté.

1.18 Article 2

La présidente met aux voix l'article 2.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

L'article 2 est adopté.

Troisième lecture

1.19 Projet de loi 10432 dans son ensemble

La présidente met aux voix le projet de loi 10432 dans son ensemble.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Le projet de loi 10432, dans son ensemble, est adopté.

La présidente s'enquiert d'un rapporteur de majorité pour le projet de loi.

Prises de position des partis politiques

Une commissaire socialiste exprime la joie des socialistes de boucler ce projet compliqué, mais important. Ils souhaitent aussi saluer l'état d'esprit de la commission pour avoir réussi à se mettre d'accord en fin de législature. Ils adressent des remerciements particuliers au groupe radical qui était au départ assez éloigné de la proposition du Conseil d'Etat. Les auditions ont en effet montré que Genève était peut-être à la pointe de ce qui allait se faire ailleurs. Les socialistes espèrent maintenant que le plénum ne reviendra pas en arrière.

Une commissaire des Verts indique que les Verts sont ravis d'être arrivés à une solution favorable pour la formation des enseignants. Il faut remercier les intervenants, notamment les radicaux ou le département qui a su trouver les formulations nécessaires. Les Verts espèrent une mise en œuvre rapide du projet de loi pour qu'une nouvelle ère de l'enseignement puisse s'ouvrir à Genève. Un grand pas a été fait.

Un commissaire PDC rappelle que la commission est partie de positions très éloignées. Il y avait le problème de la durée et celui de la reconnaissance des diplômes des autres cantons. Ces questions ont pu être résolues. Le PDC se réjouit d'avoir pu rapprocher ces points de vue.

Un commissaire radical constate que la commission s'est retrouvée à mi-chemin. Le groupe radical n'est ainsi pas le seul à avoir fait une partie du chemin. La gouvernance de l'IUFE, telle qu'elle est exprimée dans la convention, a rendu possible l'acceptation par les radicaux d'une formation donnée dans le cadre de l'université. Dans le futur, le but est de vérifier l'excellence de la formation. Les futurs enseignantes et enseignants doivent avoir du plaisir à enseigner et avoir les outils nécessaires pour pouvoir s'adapter à un monde scolaire en mutation perpétuelle. C'est un bon accord qui sera défendu par le groupe radical.

Un commissaire libéral est heureux des propos précédents et que la commission de l'enseignement puisse contribuer à augmenter le prestige de la formation des enseignants. Cette avancée aura été facilitée par les apports du DIP. Il constate également que, selon les projets de lois, un parti fait plus de pas que d'autres. Les coalitions varient ainsi.

Il remarque que les représentants radicaux ont été convaincus par les arguments sur le coût supplémentaire que représenterait la création d'une HEP. Il est maintenant intéressant de voir quels seront les arguments du rapport de minorité. Ce projet de loi permet donc des progrès concrets, mais d'autres progrès restent en suspens. Il a quand même une inquiétude. Il faudra être attentif à la mise en route des formations dans l'institut. La convention sera importante dans ce cadre et l'employeur devra vérifier qu'il n'y a pas de doublons entre la formation faite par l'institut et celle donnée dans la pratique. Certains soucis existent aussi sur le coût final de ce projet de loi.

Au fil des auditions, le groupe UDC s'est rendu compte que la HEP était une solution compliquée et qu'elle ne suivait pas la tradition genevoise. Il a aussi vu le problème des subventions fédérales. L'idée d'une HEP était très coûteuse alors que les infrastructures existaient déjà à l'université. Par pragmatisme, le groupe UDC s'est rallié à la proposition du Conseil d'Etat.

Un commissaire MCG pense que ce projet de loi a des défauts et des imperfections. Il annonce d'ailleurs que le MCG lancera un référendum contre celui-ci.

M. Beer remercie les commissaires pour le travail effectué durant toute la législature au moment où ils terminent le dernier travail de celle-ci. Il constate que les auditions, les débats et les prises de position ont apporté des clarifications et ont permis la qualité des travaux. Il adresse donc ses remerciements personnels aux commissaires et en particulier à ceux qui vont quitter le Grand Conseil.

Il relève que ce projet de loi ressort avec un consensus fort, même s'il n'est pas total. Maintenant, le MCG annonce un référendum. Le cas échéant, si le peuple peut donner toute la légitimité à cet acte, c'est un bon point. Beaucoup de positions ont évolué autour de cette table. Les commissaires ne mesurent peut-être pas l'étendue de ces évolutions. Le département a également modifié un certain nombre de points qui sont non négligeables. Au départ, il n'était en effet pas question d'un institut universitaire. Cette idée émane d'un courrier fait à l'université en 2006. Il faut également voir l'importance de la modification du rôle de l'université dans la formation des enseignants. Cela s'est traduit par une modification des conditions d'entrée

qui sont désormais également fixées par le DIP. Cela permettra d'avoir une pratique solide et d'être compatible avec les exigences de la CDIP.

M. Beer remercie également M^{me} Vrbica pour son travail et ses compétences ainsi que M. Wittwer qui le remplace aujourd'hui à la CDIP.

Il a en effet considéré qu'il était plus important d'être présent ici. Il excuse M. Wittwer pour cette raison.

Un commissaire libéral revient sur les propos du commissaire MCG. Il trouve qu'il est paradoxal de siéger dans une commission pendant des mois, de ne jamais s'y exprimer et de déposer un rapport de minorité. Dans le cas présent, il apparaît que le MCG entend faire feu de tout bois pour faire opposition à toutes les réformes.

Le commissaire MCG trouve « petits » ces propos. Le représentant du MCG a pris cette place à la Commission de l'enseignement supérieur, mais ce n'est pas son domaine de compétence. Il ne peut donc pas rivaliser avec des professionnels du domaine.

La présidente annonce qu'il faut également retirer ou voter l'entrée en matière sur les autres projets de lois ou motions liés à la formation des enseignants. Sa préférence personnelle va toutefois pour la solution du retrait.

RD 585

La présidente propose de voter le fait que la commission prend acte du rapport 585. Le rapporteur du projet de loi 10432 signalera le RD 585 dans un rapport commun.

La présidente met aux voix le RD 585.

Pour : 13 (2 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 3 S, 2 Ve)

Contre : 1 (1 MCG)

Abstentions : –

Le RD 585 est adopté.

En conclusion:

Ce projet de loi a nécessité 13 séances de commission et de multiples auditions, mais a permis d'arriver à un consensus quasi général au sein de la Commission de l'enseignement supérieur. Elle estime qu'il sera à même de développer la mise en place d'une formation de qualité pour les futurs enseignants genevois.

Les points saillants de ce projet de loi peuvent être résumés brièvement :

La formation des enseignants a été ancrée à l'Université de Genève et sera assurée par un institut plurifacultaire. Cet institut, qui dépendra du rectorat, sera chargé d'assurer la formation professionnelle initiale et continue des enseignants du cycle primaire et secondaire, ainsi que de l'enseignement spécialisé. Il pourra disposer de collaborateurs provenant des Facultés des lettres, des sciences, de la FAPSE et des SES, mais leur mission principale consistera à assurer l'enseignement des spécificités nécessaires tant pour le cycle du primaire que du secondaire. Il y a donc deux différences fondamentales par rapport à la situation précédente : le regroupement de la formation des enseignants du primaire et du secondaire dans une seule structure et le côté plurifacultaire de cet institut. Il n'est pas déraisonnable de parler d'une sorte de haute école professionnelle imbriquée dans un milieu académique universitaire. Ce point a d'ailleurs été reconnu par les instances universitaires auditionnées dans cette commission.

L'autre point fondamental est la gouvernance de cet institut qui, s'il dépend du rectorat, devra travailler en partenariat étroit avec le principal employeur, c'est-à-dire le Département de l'instruction publique. Ce partenariat est régi par une convention, annexée au présent rapport, et qui sera d'ailleurs mentionnée dans la convention d'objectifs de l'université. Elle décrit précisément, particulièrement dans son article 5 qui traite du groupe de coordination, le lien fort qui unira l'employeur à cet institut. En effet, ce groupe de coordination composé à parité égale de six personnes désignées soit par l'université, soit par le DIP, sera chargé de régler les modalités de la collaboration de l'université avec les services du DIP. Il émettra des préavis sur les critères d'admission, les modalités de sélection, la mise en œuvre des contenus des programmes et des plans de formation, le rôle de la formation continue et les ajustements à apporter pour garantir la meilleure souplesse entre la capacité de formation et les perspectives de l'emploi dans l'enseignement.

Cette forte implication du DIP dans cette instance de coordination a permis d'évacuer en partie les craintes de certains membres de la Commission de l'enseignement supérieur d'avoir une structure de formation trop académique et coupée des réalités du terrain. A ce sujet, le projet alternatif d'une haute école pédagogique qui, à juste titre, pouvait sembler un modèle mieux à même de prodiguer une formation aux enseignants plus en phase avec leur métier de tous les jours, n'a pas été retenue par la commission pour les raisons suivantes. De l'avis de beaucoup de personnes auditionnées, il est plus simple et plus économique de transformer une structure déjà existante que de construire *de novo*. Une HEP genevoise aurait

eu de surcroît des problèmes d'accréditation au niveau fédéral en raison d'une masse critique d'élèves insuffisante.

Concernant les exigences d'entrée dans la formation des enseignants, la Commission de l'enseignement supérieur, en phase avec le DIP, a jugé qu'un renforcement était nécessaire, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Le compte rendu des auditions durant toute cette année démontre bien que le problème de l'enseignement des langues au niveau du primaire, et particulièrement avec l'introduction de l'anglais prévue à l'horizon 2012, va nécessiter un renforcement notable de la formation dans le domaine des langues. Les dispositions dans le projet de loi plus spécifiquement en rapport avec cette problématique consistent en un renforcement des exigences d'entrée par le biais de notes minimales dans les branches linguistiques à l'examen de maturité et d'autre part par un encouragement aux stages linguistiques.

Le dernier point important, en rapport avec le précédent, est celui de la durée de la formation au niveau du primaire. De nombreux travaux de la commission se sont penchés sur la question de savoir si cette formation devait s'arrêter au niveau bachelor (180 crédits) sur trois ans comme elle est pratiquée dans les HEP des autres cantons, ou si cette durée devait se calquer sur celle de la LME, à savoir quatre ans. Nos travaux ont finalement abouti à ce que la formation pour le primaire consistera en un bachelor de trois ans + une année complémentaire nécessaire pour l'obtention du certificat. Cette année supplémentaire permettra une semi-spécialisation de l'enseignant dans un domaine particulier comme ce lui de l'enseignement des langues étrangères.

Deux différences importantes par rapport au projet initial du Conseil d'Etat ont émergé de ces travaux: la possibilité de validation des acquis qui permettra à certains étudiants de raccourcir leur formation, et la discrimination des enseignants confédérés a été supprimée. En effet, ceux-ci, après obtention d'une formation en HEP, se seraient vus dans l'obligation d'accomplir ce certificat, donc une année supplémentaire pour être nommés à Genève. La Commission de l'enseignement supérieur est reconnaissante au DIP d'avoir amendé ce projet de loi sur ce point selon les souhaits de la commission. Les enseignants provenant d'autres cantons suisses avec un titre HEP reconnu par la CDIP pourront donc être engagés et nommés simultanément à Genève. Certains pourraient y voir une discrimination des étudiants genevois par rapport aux autres Suisses, vu la longueur plus importante de la formation requise à Genève, et donc un danger d'émigration de nos étudiants vers les HEP romandes.

Aux yeux de l'auteur de ce rapport, ce danger semble très théorique. La possibilité d'acquérir une formation à l'IUFE pour les huit années du primaire en quatre ans et l'obtention d'un titre universitaire permettant une meilleure mobilité internationale sont des atouts qui garantissent l'attractivité du système genevois pour nos étudiants. Il faut ajouter que la demande de formation dans ce domaine excède l'offre actuellement à Genève.

Ainsi, au vu de ce qui précède, la Commission de l'enseignement supérieur vous invite, Mesdames et Messieurs les députés, à prendre acte du RD 585 et à accepter en séance plénière ce projet de loi 10432.

Projet de loi (10432)

modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10)

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève décrète ce qui suit :

Art. 1 Modifications

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, est modifiée comme suit :

Titre V Fonctionnaires de l'instruction publique

Chapitre I Généralités

Art. 122, al. 3 et 4 (nouvelle teneur), al. 5 et 6 (nouveaux)

³ En principe, la nomination intervient après deux années passées au service du département. Lorsque la formation professionnelle initiale est acquise en emploi, elle intervient de surcroît une année après l'obtention du titre professionnel requis.

⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) et d'un certificat complémentaire - mention enseignement primaire - de l'université de Genève (ci-après université) ou d'une formation jugée équivalente par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire.

⁵ Le Conseil d'Etat fixe, dans un règlement, les critères d'admission à la formation initiale, en particulier les niveaux d'exigence à la maîtrise des langues, en référence au portfolio européen des langues et à la politique des langues fixée par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 1^{er} août 2009.

⁶ Il fixe, en outre, dans un règlement, les critères de validation des acquis en langues et en expérience.

Chapitre II Fonctionnaires de l'enseignement primaire

Section I Exigences à l'engagement et de formation

Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)

¹ Les candidats et candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante dans l'enseignement primaire doivent répondre aux exigences fixées dans le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants et enseignantes des degrés préscolaire et primaire, adopté le 10 juin 1999 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.

² Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique est exigé des enseignants et enseignantes chargés de l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.

Art. 134A Stages dans l'enseignement primaire (nouvelle teneur)

¹ Les stages doivent répondre aux exigences de formation fixées par l'université et le département de l'instruction publique.

² L'enseignement primaire met à disposition de l'université, dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'université et le département de l'instruction publique, les places de stages prévues dans le cursus de formation de l'enseignement primaire afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de places de stages est fixé par le département, après consultation de l'université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement primaire.

³ Lorsque le nombre d'étudiants désirant suivre le cursus de formation des enseignants primaires dépasse le nombre de places de stages disponibles, l'université choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.

Art. 134B Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)

L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles. Dans cette perspective, les stages linguistiques sont valorisés.

Section 2 Corps enseignant

Art. 135 Composition du corps enseignant (nouveau teneur, avec modification de la note)

Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant primaire par voie réglementaire.

Chapitre III Fonctionnaires de l'enseignement secondaire

Section 1 Titres et formations professionnelles

Art. 153 Exigences de titres et d'expérience professionnelle (nouvelle teneur, sans modification de la note)

Enseignement général et enseignement d'une discipline spéciale

¹ Les candidats et candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante d'enseignement général et d'éducation physique doivent être titulaires d'un master et du diplôme d'enseignement requis par :

- a) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité, du 4 juin 1998, et
- b) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I, du 26 août 1999, adoptés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

² Les candidats et candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante qui enseignent une discipline spéciale, (en particulier l'économie familiale, les travaux manuels), doivent être titulaires d'un diplôme professionnel, du diplôme de culture générale et du diplôme d'enseignement requis par le règlement mentionné à l'alinéa 1, lettre b.

³ Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée,

adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, est exigé des enseignants et des enseignantes chargés de l'enseignement aux élèves aux besoins éducatifs particuliers ou handicapés.

Enseignements professionnels

⁴ Les candidats et les candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante d'enseignement professionnel doivent être titulaires d'un titre professionnel requis reconnu (ingénieur EPF, ingénieur HES, maîtrise fédérale ou autre diplôme professionnel, selon les disciplines d'enseignement professionnel, ou un autre titre jugé équivalent), d'une expérience professionnelle et d'un diplôme ou d'un certificat de formation pédagogique, méthodologique et didactique délivré par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, conformément à la législation fédérale sur la formation professionnelle.

Art. 154 Stages en responsabilité dans l'enseignement secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles (nouvelle teneur)

¹ Les stages en responsabilité rémunérés doivent répondre aux exigences de formation fixées par l'université et le département de l'instruction publique.

² L'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire met à disposition de l'université, dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'Université de Genève et le département de l'instruction publique, des places de stages afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de places de stages est fixé par le département, après consultation de l'université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire.

³ Lorsque le nombre d'étudiants désirant suivre le cursus de formation des enseignants secondaires dépasse le nombre de places de stages disponibles, l'université choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.

Art. 154A Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)

L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles.

Section 2 Corps enseignant

Art. 156 Composition du corps enseignant secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles (nouvelle teneur, avec nouvelle note)

Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant secondaire par voie réglementaire.

Art. 2 Entrée en vigueur

La présente loi entre en vigueur le lendemain de sa promulgation dans la Feuille d'avis officielle.

**Tableau synoptique
Formation des maîtres**

Loi sur l'instruction publique (LIP- C 1 10) VERSION NOVEMBRE 2009

| Dispositions actuelles | Modifications (Teneur PL 10432) | Amendement proposé par le CE le 29.10.2009 | Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur |
|--|---|--|---|
| <p>Art. 122 Nomination ¹ Le Conseil d'Etat est l'autorité de nomination, le cas échéant de stabilisation. <u>081</u></p> <p>² Le Conseil d'Etat nomme ou, le cas échéant, stabilise les fonctionnaires par un acte administratif soumis à l'accord de l'intéressé ou sollicité par lui. Il peut déléguer cette compétence au conseiller ou à la conseillère d'Etat en charge du département agissant d'entente avec l'office du personnel de l'Etat. <u>1091</u></p> | <p>Art. 122, alinéas 3 et 4 (nouvelle teneur)</p> <p>³ En principe, la nomination intervient après deux années passées au service du département. Lorsque la formation professionnelle initiale est acquise en emploi, elle intervient de surcroît une année après l'obtention du titre professionnel requis.</p> | <p>Art. 122, alinéas 4 et 5 amendés</p> | <p>Art. 122, alinéas 4 et 5 amendés</p> <p>³ En principe, la nomination intervient après deux années passées au service du département. Lorsque la formation professionnelle initiale est acquise en emploi, elle intervient de surcroît une année après l'obtention du titre professionnel requis.</p> |
| <p>⁴ Les membres du corps enseignant de l'université sont nommés, suivant les catégories auxquelles ils appartiennent, à terme ou pour une durée indéterminée. <u>081</u></p> | <p>⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) et d'un certificat complémentaire mention enseignement primaire - de l'Université</p> | <p>⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) et d'un certificat complémentaire mention enseignement primaire - de l'Université</p> | <p>⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) et d'un certificat complémentaire mention enseignement primaire - de l'université</p> |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>Dispositions actuelles</p> | <p>de Genève (ci-après Université) ou d'une formation jugée équivalente. Le Conseil d'Etat fixe dans un règlement les conditions relatives à la formation complémentaire suivie obligatoirement par les personnes qui ne disposent pas de ce niveau de formation.</p> | <p>Modifications (Teneur PL 10432)</p> | <p>Amendement proposé par le CE le 29.10.2009</p> <p>de Genève (ci-après université) ou d'une formation jugée équivalente par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. Le Conseil d'Etat fixe dans un règlement les conditions relatives à la formation complémentaire suivie obligatoirement par les personnes qui ne disposent pas de ce niveau de formation. Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire durant la période probatoire.</p> <p>⁵ Le Conseil d'Etat fixe, dans un règlement, les critères d'admission à la formation initiale, en particulier les niveaux d'exigence à la maîtrise des langues, en référence au portfolio européen des langues et à la politique intercantonal sur l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat Harmos) du 1^{er} août 2009.</p> <p>⁶ Il fixe, en outre, dans un règlement, les critères de validation des acquis en langues et en expérience.</p> | <p>Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur</p> <p>de Genève (ci-après université) ou d'une formation jugée équivalente par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire.</p> <p>⁵ Le Conseil d'Etat fixe, dans un règlement, les critères d'admission à la formation initiale, en particulier les niveaux d'exigence à la maîtrise des langues, en référence au portfolio européen des langues et à la politique des langues fixée par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 1^{er} août 2009.</p> <p>⁶ Il fixe, en outre, dans un règlement, les critères de validation des acquis en langues et en expérience.</p> |
| <p>Art. 134 Engagement Peuvent être engagées dans l'enseignement primaire, les personnes titulaires de la licence en sciences de</p> | <p>Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)</p> <p>¹ Les candidats et candidates à poste de maître ou maîtresse dans</p> | <p>Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)</p> <p>¹ Les candidats et candidates à un poste de maître ou maîtresse dans</p> | <p>Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)</p> <p>¹ Les candidats et candidates à un poste de maître ou maîtresse dans</p> | <p>Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)</p> <p>¹ Les candidats et candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante dans</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Dispositions actuelles</p> <p>l'éducation, mention « enseignement », de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève ou d'un autre titre jugé équivalent, notamment brevet genevois d'aptitude à l'enseignement primaire décerné jusqu'en 1995.</p> | <p>Modifications (Teneur PL 10432)</p> <p>l'enseignement primaire doivent répondre aux exigences fixées dans le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants et enseignantes des degrés préscolaire et primaire, adopté le 10 juin 1999 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.</p> <p>² Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique est exigé des maîtres et maîtresses chargés de l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.</p> | <p>Amendement proposé par le CE le 29.10.2009</p> <p>l'enseignement primaire doivent répondre aux exigences fixées dans le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants et enseignantes des degrés préscolaire et primaire, adopté le 10 juin 1999 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.</p> | <p>Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur</p> <p>l'enseignement primaire doivent répondre aux exigences fixées dans le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants et enseignantes des degrés préscolaire et primaire, adopté le 10 juin 1999 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.</p> <p>² Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique est exigé des enseignants et enseignantes chargés de l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.</p> |
| <p>Art. 134A⁽⁶⁵⁾ Stages dans l'enseignement primaire</p> <p>1 Les stages doivent répondre aux exigences de formation fixées par la section des sciences de l'éducation.</p> <p>2 L'enseignement primaire met à disposition de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation les places de stages prévues dans le cursus de la licence en sciences de l'éducation, mention « enseignement », afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de places de stages est fixé par le département pour 4 ans, après consultation de la section des sciences</p> | <p>Art. 134A Stages dans l'enseignement primaire (nouvelle teneur)</p> <p>1 Les stages doivent répondre aux exigences de formation fixées par l'université et le département de l'instruction publique.</p> <p>2 L'enseignement primaire met à disposition de l'université, dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'université et le département de l'instruction publique, les places de stages prévues dans le cursus de formation de l'enseignement primaire afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de</p> | | <p>Art. 134A Stages dans l'enseignement primaire (nouvelle teneur)</p> <p>1 Les stages doivent répondre aux exigences de formation fixées par l'université et le département de l'instruction publique.</p> <p>2 L'enseignement primaire met à disposition de l'université, dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'université et le département de l'instruction publique, les places de stages prévues dans le cursus de formation de l'enseignement primaire afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Dispositions actuelles</p> <p>de l'éducation, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement primaire.</p> <p>³ Toute autre place de stage, pour autant qu'elle réponde aux exigences formulées à l'alinéa 1, peut être reconnue.</p> <p>⁴ Lorsque le nombre d'étudiants du 1^{er} cycle, désirant suivre le cursus de 2^e cycle mention « enseignement », dépasse le nombre de places de stages disponibles, la faculté choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés à l'entrée au 2^e cycle peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.</p> | <p>Modifications (Teneur PL 10432)</p> <p>places de stages est fixé par le département, après consultation de l'université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement primaire.</p> <p>³ Lorsque le nombre d'étudiants désirant suivre le cursus de formation des enseignants primaires dépasse le nombre de places de stages disponibles, l'université choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.</p> | <p>Amendement proposé par le CE le 29.10.2009</p> | <p>Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur</p> <p>places de stages est fixé par le département, après consultation de l'université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement primaire.</p> <p>³ Lorsque le nombre d'étudiants désirant suivre le cursus de formation des enseignants primaires dépasse le nombre de places de stages disponibles, l'université choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.</p> |
| | <p>Art. 134B Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)</p> <p>L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles.</p> | <p>Art. 134B Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)</p> <p>L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles. Dans cette perspective, les stages linguistiques sont valorisés.</p> | <p>Art. 134B Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)</p> <p>L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles. Dans cette perspective, les stages linguistiques sont valorisés.</p> |

| Dispositions actuelles | Modifications (Teneur PL 10432) | Amendement proposé par le CE le 29.10.2009 | Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur |
|--|---|--|--|
| <p>Art. 135^(del) 1 Le corps enseignant est constitué d'institutrices et d'instituteurs. 2 En outre, l'enseignement de certaines disciplines peut être confié à des maîtresses et maîtres spécialisés.</p> | <p>Art. 135 Composition du corps enseignant (nouvelle teneur, avec modification de la note) Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant primaire par voie réglementaire.</p> | <p>Art. 135 Composition du corps enseignant (nouvelle teneur, avec modification de la note) Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant primaire par voie réglementaire.</p> | <p>Art. 135 Composition du corps enseignant (nouvelle teneur, avec modification de la note) Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant primaire par voie réglementaire.</p> |
| <p>Art. 153 Exigences de titres et d'expérience professionnelle <i>Enseignement général ou technique et enseignement spécial</i> 1 Les candidats et candidates à un poste de maître ou maîtresse secondaire d'enseignement général ou technique doivent avoir un grade universitaire attestant leur maîtrise des disciplines d'enseignement et un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire attestant de leurs compétences professionnelles, ou des titres équivalents. 2 L'exigence du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire est également requise pour les candidats et candidates à un poste de maître ou maîtresse d'enseignement spécial (éducation physique, économie familiale, travaux manuels), titulaires d'un diplôme professionnel et du diplôme de culture générale.</p> <p><i>Enseignements professionnels</i> 3 Les candidats et les candidates à un</p> | <p>Art. 153 Exigences de titres et d'expérience professionnelle (nouvelle teneur, sans modification de la note) <i>Enseignement général et enseignement d'une discipline spéciale</i> 1 Les candidats et candidates à un poste de maître ou maîtresse d'enseignement général et d'éducation physique doivent être titulaires d'un master et du diplôme d'enseignement requis par : a) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité, du 4 juin 1998, et b) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I, du 26 août 1999, adoptés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. 2 Les candidats et candidates à un poste de maître ou maîtresse qui enseignent une discipline spéciale, (en particulier l'économie familiale, les travaux manuels), doivent être titulaires d'un</p> | | <p>Art. 153 Exigences de titres et d'expérience professionnelle (nouvelle teneur, sans modification de la note) <i>Enseignement général et enseignement d'une discipline spéciale</i> 1 Les candidats et candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante d'enseignement général et d'éducation physique doivent être titulaires d'un master et du diplôme d'enseignement requis par : a) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité, du 4 juin 1998, et b) le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I, du 26 août 1999, adoptés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. 2 Les candidats et candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante qui enseignent une discipline spéciale, (en particulier l'économie familiale, les travaux manuels), doivent être titulaires</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Dispositions actuelles</p> <p>poste de maître ou maître secondaire d'enseignement professionnel doivent avoir un titre professionnel reconnu (ingénieur EPF, ingénieur HES, maîtrise fédérale ou un autre diplôme professionnel, selon les disciplines d'enseignement professionnel), ou un titre jugé équivalent) ainsi qu'une expérience professionnelle et des compétences pédagogiques certifiées.</p> | <p>Modifications (Teneur PL 10432)</p> <p>diplôme professionnel, du diplôme de culture générale et du diplôme d'enseignement requis par le règlement mentionné à l'alinéa 1, lettre b. ³ Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, est exigé des maîtres et maîtresses chargés de l'enseignement aux élèves aux besoins éducatifs particuliers ou handicapés. Enseignements professionnels ⁴ Les candidats et les candidates à un poste de maître ou maîtresse d'enseignement professionnel doivent être titulaires d'un titre professionnel requis reconnu (ingénieur EPF, ingénieur HES, maîtrise fédérale ou autre diplôme professionnel, selon les disciplines d'enseignement professionnel, ou un autre titre jugé équivalent), d'une expérience professionnelle et d'un diplôme ou d'un certificat de formation pédagogique, méthodologique et didactique délivré par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, conformément à la législation fédérale sur la formation professionnelle.</p> | <p>Amendement proposé par le CE le 29.10.2009</p> | <p>Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur</p> <p>d'un diplôme professionnel, du diplôme de culture générale et du diplôme d'enseignement requis par le règlement mentionné à l'alinéa 1, lettre b. ³ Le diplôme complémentaire reconnu selon le règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, adopté le 12 juin 2008 par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, est exigé des enseignants et des enseignantes chargés de l'enseignement aux élèves aux besoins éducatifs particuliers ou handicapés. Enseignements professionnels ⁴ Les candidats et les candidates à un poste d'enseignant ou d'enseignante d'enseignement professionnel doivent être titulaires d'un titre professionnel requis reconnu (ingénieur EPF, ingénieur HES, maîtrise fédérale ou autre diplôme professionnel, selon les disciplines d'enseignement professionnel, ou un autre titre jugé équivalent), d'une expérience professionnelle et d'un diplôme ou d'un certificat de formation pédagogique, méthodologique et didactique délivré par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, conformément à la législation fédérale sur la formation professionnelle.</p> |
|--|--|--|--|

| Dispositions actuelles | Modifications (Teneur PL 10432) | Amendement proposé par le CE le 29.10.2009 | Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur |
|---|--|--|--|
| <p>Art. 154⁽¹⁾ Formation professionnelle initiale d'enseignant ou d'enseignante en emploi</p> <p>Enseignement général ou technique et enseignement spécial</p> <p>1 Les compétences professionnelles pédagogiques d'un candidat ou d'une candidate à un poste de maître ou maître d'enseignement général ou technique, ou d'enseignement spécial, sont acquises dans le cadre d'une formation professionnelle initiale en emploi. Elles doivent répondre aux exigences intercantionales concernant la reconnaissance de diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité.</p> <p>2 L'institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire et les directions d'établissements scolaires secondaires ont la responsabilité conjointe de la certification de la formation professionnelle initiale.</p> <p>3 Les conditions d'octroi du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire sont fixées dans un règlement du Conseil d'Etat.</p> <p>Enseignements professionnels</p> <p>4 Les compétences pédagogiques d'un candidat ou d'une candidate à un poste de maître ou maîtresse d'enseignement professionnel, sont acquises dans le cadre d'une formation pédagogique en</p> | <p>Art. 154 Stages en responsabilité tertiaire ne relevant pas des hautes écoles (nouvelle teneur)</p> <p>1 Les stages en responsabilité rémunérés doivent répondre aux exigences de formation fixées par l'université et le département de l'instruction publique.</p> <p>2 L'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire met à disposition de l'université, dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'Université de Genève et le département de l'instruction publique, des places de stages afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de places de stages est fixé par le département, après consultation de l'université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire.</p> <p>3 Lorsque le nombre d'étudiants désirant suivre le cursus de formation des enseignants secondaires dépasse le nombre de places de stages disponibles, l'université choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.</p> | | <p>Art. 154 Stages en responsabilité tertiaire ne relevant pas des hautes écoles (nouvelle teneur)</p> <p>1 Les stages en responsabilité rémunérés doivent répondre aux exigences de formation fixées par l'université et le département de l'instruction publique.</p> <p>2 L'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire met à disposition de l'université, dans le cadre de la Convention de partenariat conclue entre l'Université de Genève et le département de l'instruction publique, des places de stages afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de places de stages est fixé par le département, après consultation de l'université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire.</p> <p>3 Lorsque le nombre d'étudiants désirant suivre le cursus de formation des enseignants secondaires dépasse le nombre de places de stages disponibles, l'université choisit les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats refusés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.</p> |

| Dispositions actuelles | Modifications (Teneur PL 10432) | Amendement proposé par le CE le 29.10.2009 | Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur |
|---|---|--|---|
| <p>emploi. Elles doivent répondre aux exigences définies par la législation fédérale sur la formation professionnelle.</p> <p>⁵ L'institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire, les directions d'établissements scolaires secondaires d'enseignements professionnels ainsi que le centre de formation professionnelle santé-social, ont la responsabilité conjointe de la certification de la formation pédagogique.^{1,102.}</p> <p>⁶ Les conditions d'octroi du certificat de formation pédagogique sont fixées dans un règlement du Conseil d'Etat conforme aux prescriptions de la Confédération.</p> | <p>Art. 154A Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)</p> <p>L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles.</p> | | <p>Art. 154A Procédure de reconnaissance et de validation d'acquis (nouveau)</p> <p>L'université applique, pour les formations qu'elle certifie et le cas échéant en partenariat avec d'autres hautes écoles, une procédure de validation d'acquis de formation et d'expériences professionnelles.</p> |
| <p>Art. 156^{103.}</p> <p>Le corps enseignant est constitué :</p> <p>a) par des maîtres et maîtresses chargés d'une ou de plusieurs disciplines d'enseignement général ou technique, titulaires d'un grade universitaire et porteurs du certificat</p> | <p>Art. 156 Composition du corps enseignant secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles (nouvelle teneur, avec nouvelle note)</p> <p>Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant secondaire par voie réglementaire.</p> | | <p>Art. 156 Composition du corps enseignant secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles (nouvelle teneur, avec nouvelle note)</p> <p>Le Conseil d'Etat fixe la composition du corps enseignant secondaire par voie réglementaire.</p> |

| Dispositions actuelles | Modifications (Teneur PL 10432) | Amendement proposé par le CE le 29.10.2009 | Version adoptée le 29.10.2009 par le Commission de l'enseignement supérieur |
|---|---------------------------------|--|---|
| <p>pédagogique complémentaire;</p> <p>b) par des maîtres chargés d'enseignements techniques spécialisés, titulaires d'un diplôme d'école d'ingénieurs et porteurs du certificat pédagogique complémentaire;⁶⁰</p> <p>c) par des maîtres et maîtresses spéciaux pour la cuisine, la couture, les travaux manuels;</p> <p>d) par des maîtres et maîtresses de gymnastique porteurs du diplôme fédéral I de maître de gymnastique;</p> <p>e) par des maîtres et maîtresses de métier au bénéfice de la maîtrise fédérale;</p> <p>f) par des maîtres et maîtresses d'atelier au bénéfice de la maîtrise fédérale;</p> <p>g) par des chefs de cultures au bénéfice de la maîtrise fédérale;⁶²</p> <p>h) par des maîtres de cultures pratiques au bénéfice de la maîtrise fédérale;⁶³</p> <p>i) par les maîtres et maîtresses de formation professionnelle, titulaires d'un diplôme professionnel reconnu;⁶⁴</p> <p>j) par les maîtres et maîtresses de formation clinique ou pratique, titulaires d'un diplôme professionnel reconnu;⁶⁵</p> | | | |



Convention

entre l'Université de Genève

(ci-après : l'Université)

Et

le Département de l'instruction publique

(ci-après : le DIP)

**relative à la formation professionnelle des enseignantes et
enseignants des degrés primaire et secondaires I et II, et
d'enseignement spécialisé**

Préambule

Les articles 134A et 154 de la loi sur l'instruction publique (ci-après : LIP) prévoient qu'une convention de partenariat, réglant les points qui n'ont pas vocation à figurer dans la loi mais doivent faire l'objet d'une concertation régulière entre les parties, doit être conclue.

Conformément à la LIP, la formation professionnelle des enseignantes et enseignants est confié à l'Université. Comme le département de l'instruction publique (ci-après le DIP) est à la fois l'employeur principal des diplômé-e-s issus de l'Université et le principal pourvoyeur de place de stages pour les étudiants, il importe d'organiser un partenariat renforcé et permanent entre les représentants du DIP et de l'Université. Les associations professionnelles sont informées des termes de ce partenariat ; les analyses des représentants de la profession sont prises en compte (notamment dans le domaine de la formation continue).

Par ailleurs, le domaine de la formation des enseignants se situe dans un contexte en évolution constante sur le plan européen, national et régional. Il importe par conséquent de créer des lieux d'échanges et de coordination qui assurent des processus d'information et de décision clairement identifiés sur le plan institutionnel, tout en respectant les prérogatives de chacun des partenaires.

Titre 1

Objet de la convention

La présente convention règle la collaboration entre l'Université et le DIP en matière de formation professionnelle des enseignantes et enseignants.

Elle porte en l'état sur le déroulement de la formation initiale, en particulier sur les stages dans les établissements scolaires et sur les responsabilités respectives du DIP et de l'Université.

Elle vise à assurer aux étudiants et étudiantes et enseignants et enseignantes des conditions optimales de formation et d'accès à l'exercice de la profession.

Les modalités de collaboration des parties en matière de formation continue feront l'objet d'un avenant à la présente convention, qui devra être signé dans les 12 mois suivant sa signature.

Titre 2

Engagements de l'Université

Art. 2.1

Formation professionnelle initiale et continue des enseignantes et enseignants

a. L'Université s'engage à mettre en place et à développer la qualité des cursus de formation professionnelle initiale et continue des enseignantes et enseignants primaires et secondaires I et II et de l'enseignement spécialisé.

b. A cet effet, l'Université s'engage à :

1. assurer la formation professionnelle initiale et formation continue des enseignantes et des enseignants primaires et secondaires I et II et de l'enseignement spécialisé.
Demeurent réservées les compétences de la Confédération en la matière ;

2. développer des recherches dans le champ de la formation des enseignantes et enseignants, notamment dans le domaine des didactiques et de la profession enseignante ;
 3. fournir des prestations de services, sous forme de mandats, dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes
- c. L'Université tient compte, dans ses activités, des orientations du DIP et du Conseil d'Etat en matière de politique éducative et de développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Art. 2.2

Formation initiale

- a. Les formations dispensées par l'Université doivent répondre aux dispositions fixées dans la loi sur l'instruction publique et dans les règlements de reconnaissance adoptées par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (ci-après : la CDIP).
- b. Les cursus de formation initiale comportent des stages en responsabilité.
- c. L'Université associe des collaborateurs du DIP à la formation des étudiantes et étudiants, à titre de formatrices et formateurs de terrain ou à d'autres titres (cf. titre 3). Elle les rétribue selon des modalités fixées d'entente avec les directions du DIP concernées.

Art. 2.3

Continuité et ressources

L'Université s'engage à affecter durablement à la formation initiale des enseignantes et des enseignants primaires et secondaires I et II et de l'enseignement spécialisé les ressources en personnel, infrastructures et budgets de fonctionnement dévolues à cette fin.

Titre 3

Engagements du DIP

Art. 3.1

Contribution à la formation

- a. Le DIP met à la disposition de l'Université des collaboratrices et collaborateurs et des services afin de participer à la formation des enseignants.
- b. Conformément aux articles 134A et 154 LIP, le DIP, en fonction de ses besoins, met à la disposition de l'Université les places de stages nécessaires à la formation.
- c. Le DIP crée des conditions favorables à la formation de formatrices et formateurs de terrain accueillant des étudiantes et étudiants en stage dans les institutions, les écoles et les classes des établissements scolaires genevois.

Art. 3.2

Continuité et ressources

Le DIP s'engage à affecter à la formation des enseignantes et enseignants les ressources nécessaires à l'organisation des stages et à leur bon déroulement.

Titre 4

Collaboration

- a. L'Université sollicite le préavis du DIP sur les objectifs et contenus de la formation, les titres, règlements et plans d'études correspondants.
- b. L'Université veille à faciliter les compléments de qualification nécessaires à la polyvalence et à la carrière des membres du corps enseignant, notamment ceux de la maturité professionnelle et de la culture générale. Elle conclut à cet effet des accords de coopération et de reconnaissance croisés avec les autres institutions de formation des enseignants, et valide et reconnaît les titres et crédits décernés par elles.
- c. L'Université et le DIP se consultent sur toutes les options qui, sans être l'objet de la présente convention, modifient notablement l'organisation ou le contenu de la formation initiale ou continue des enseignants dans le cadre de l'Université.
- d. L'Université organise, conjointement avec le DIP, une information des étudiantes et étudiants des facultés concernées sur l'enseignement public primaire et secondaire genevois, et les conditions d'accès à la profession d'enseignant-e.
- e. L'Université intègre le DIP dans des offres de formation qui traitent du cadre administratif et réglementaire de la profession enseignante.
- f. Le DIP associe l'Université aux projets ou décisions susceptibles d'affecter la formation initiale. Il informe l'Université de l'ensemble des évolutions pédagogiques, curriculaires, démographiques, budgétaires, juridiques ou structurelles ayant une incidence sur la formation initiale ou continue des enseignants.
- g. Le DIP prévoit, en collaboration avec l'Université, l'information du corps enseignant en fonction portant sur les contenus et les modalités de la formation initiale des enseignantes et enseignants.
- h. Le DIP associe des représentants de l'Université aux travaux des commissions consultatives qu'il met en place en matière d'évolution de l'enseignement et de formation des enseignants. L'Université, quant à elle, associe des représentants du DIP aux travaux des commissions de réflexion sur les évolutions de la formation des enseignants .
- i. L'Université informe les représentants du DIP du calendrier et du déroulement des commissions de nominations des professeurs de l'IUFE et sur les choix soumis à la décision du recteur.

Titre 5

Instance de coordination

Art. 5

Groupe de coordination

- a. Le groupe de coordination est composé de 12 personnes, à savoir :
 - six personnes désignées par l'Université
 - six personnes désignées par le DIP, dont 3 représentants de la profession.
- b. Ce groupe, co-présidé par un représentant du DIP et par un représentant de l'Université, se réunit régulièrement.
- c. Il est chargé de régler les modalités de la collaboration de l'Université avec les services du DIP, et de préparer des propositions de décisions à l'attention des instances compétentes.
- d. À cet effet, le groupe de coordination émet des préavis dans les domaines suivants :

- les critères d'admission et les modalités de sélection des candidates et candidats aux cursus de formation ;
- le niveau d'exigence attendu en langues au début et à la fin du cursus de formation ;
- les procédures relatives à la présence des étudiantes et étudiants en stage dans les classes et les écoles ;
- les principes de la gestion de l'emploi des formatrices et formateurs (passages d'une structure à l'autre, détachement auprès de l'Université, congés administratifs et réintégrations) ;
- la cohérence, la continuité et la coordination entre la formation initiale et la formation continue, notamment à la répartition des champs de compétence entre les instances du DIP et l'Université en la matière ;
- l'examen de la situation et des perspectives de l'emploi dans l'enseignement primaire et secondaire ainsi que des mesures transitoires en cas de pénurie ou de pléthore d'enseignantes et d'enseignants ;
- les ajustements à apporter en cas de difficultés budgétaires ou de modification notable du nombre d'étudiantes et d'étudiants à encadrer ;
- les règles de fonctionnement complémentaires et des amendements à la présente convention ;
- la mise en œuvre des contenus des programmes et plans de formation ;
- les critères de validation des acquis ;
- au gré des évolutions et des besoins, de modifications et/ou d'amendements de la présente convention.

e. Le groupe de coordination met sur pied de deux commissions permanentes paritaires DIP-Uni dans les domaines emploi/stage et enseignement.

f. Le groupe de coordination veille à l'information et à la consultation des diverses instances concernées par la formation des enseignants.

g. Le groupe de coordination DIP-UNI relatif à la formation des enseignants rend compte régulièrement de ses travaux au rectorat de l'Université et au secrétariat général du DIP.

Titre 6

Dispositions finales

Art. 6.1

Entrée en vigueur, durée et renouvellement

- a. La présente convention entre en vigueur le jour de sa signature par les deux parties.
- b. Elle est conclue pour une durée de 4 ans, renouvelable ensuite de 4 ans en 4 ans. Si, un an avant la fin d'une période de quatre ans, aucune des parties n'a proposé que la convention soit modifiée, elle est reconduite tacitement.

Art. 6.2

Modification et amendement de la présente convention

La présente convention peut être modifiée ou amendée moyennant accord du DIP et de l'Université.

Pour le Département de l'instruction
publique de la République et canton de
Genève

Pour l'Université de Genève

Charles BEER, Conseiller d'Etat

Jean-Dominique VASSALI, Recteur

Signée à Genève le

Secrétariat du Grand Conseil**M 1716**

Proposition présentée par les députés:

M^{mes} et MM. Gabriel Barrillier, Michel Ducret, Jacques Follonier, Frédéric Hohl, Hugues Hiltpold, Jacques Jeannerat, Pierre Kunz, Patricia Läser, Jean-Marc Odier, Louis Serex et Marie-Françoise de Tassigny

Date de dépôt: 9 octobre 2006

Messagerie

Proposition de motion**pour que la formation des enseignants de l'école enfantine et primaire soit effectuée en HES**

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève considérant:

- que l'entrée en vigueur du système de Bologne exige maintenant cinq ans d'études pour obtenir le master ès sciences de l'éducation permettant d'enseigner ;
- que la formation pratique est souvent reléguée au second plan lors de longues études universitaires ;
- que la formation actuellement proposée, trop longue et insuffisamment axée sur le futur métier d'enseignant-e, n'est pas adaptée ;
- que tous les cantons romands forment aujourd'hui leurs futur-es enseignant-es dans des filières HES,

invite le Conseil d'Etat

à présenter un projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique qui confierait la formation des enseignant-es de l'école enfantine et primaire à une filière HES.

EXPOSÉ DES MOTIFS

Mesdames et
Messieurs les députés,

Genève aime bien se distinguer de ses voisins romands et dans le domaine de la formation des enseignant-es. Et il y réussit bien : alors que les enseignant-es de l'école infantine et primaire sont formé-es en HES dans tous les autres cantons romands, à Genève, les candidat-es à l'enseignement doivent suivre une formation universitaire de cinq ans – trois ans pour le bachelor et deux ans pour le master – avant de pouvoir enfin déboucher sur un diplôme qui leur permettra d'exercer leur métier.

Le résultat de cette politique est que nous formons, au sein de la Faculté des sciences de l'éducation, des enseignant-es qui ont dû acquérir un vaste savoir théorique sur cinq ans, mais qui ont été peu confrontés à des situations pratiques. De plus, l'enseignement prodigué à la FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), quel que soit sa qualité, se revendique comme un enseignement universitaire qui, au besoin, doit pouvoir se détacher des contingences professionnelles et des besoins de l'Etat-employeur.

Notre motion invite donc le Conseil d'Etat à élaborer un projet de loi qui proposerait la création d'une Haute école pédagogique genevoise. Une telle HES, fondée par exemple sur le modèle de celle du canton de Vaud, ou de la BEJUNE (la Haute école pédagogique de Berne, de Neuchâtel et du Jura) serait bien plus à même de former des enseignant-es pour nos écoles. La formation se déroulerait alors sur trois ans – et non plus sur cinq, comme actuellement – et se terminerait par l'obtention d'un bachelor en enseignement.

Nous vous invitons donc, Mesdames et Messieurs les députés, à donner bon accueil à la présente motion.

Secrétariat du Grand Conseil**PL 10316**

Projet présenté par les députés :
M^{mes} et MM. Jacques Follonnier, Gabriel Barrillier, Michel Ducret, Michèle Ducret, Claudine Gachet, Frédéric Hohl, Jacques Jeannerat, Patricia Läser, Jean-Marc Odier, Patrick Saudan, Charles Selleger, Eric Leyvraz, Philippe Guénat, Gilbert Catelain, Eric Bertinat, Stéphane Florey, Eric Ischi et Olivier Wassmer

Date de dépôt : 27 août 2008

**Projet de loi
sur la Haute Ecole Pédagogique (HEP)**

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève décrète ce qui suit :

Art. 1 Statuts

¹La Haute Ecole Pédagogique (ci-après : la HEP), est rattachée au département de l'instruction publique.

Art. 2 Missions

¹La HEP est une école de niveau tertiaire à vocation académique et professionnelle. Elle vise un niveau d'excellence dans les domaines de la formation d'enseignants, de la didactique et des sciences de l'éducation.

²Dans ce but, elle assure la formation de base en pédagogie, en didactique et en sciences de l'éducation d'enseignants des degrés d'enfantine et de primaire, ainsi que des professions spécialisées de ces mêmes degrés.

³En plus, elle organise des formations continues dans les domaines qui relèvent de sa compétence au sens de l'alinéa 2.

⁴Dans l'accomplissement de ses missions, la HEP développe le sens de la responsabilité pédagogique des enseignants et leur sens critique.

Art. 3 Plan stratégique

Un plan stratégique pluriannuel est établi en début de législature entre le Conseil d'Etat et la direction de la HEP et est soumis au Grand Conseil pour approbation.

Art. 4 Structure

¹ La HEP est structurée en unités d'enseignement et de recherche et en filières.

² Les unités d'enseignement et de recherche traitent de domaines d'enseignement, de recherche et de formation continue cohérents.

³ Les filières regroupent les activités des unités d'enseignement et de recherche dans le cadre de plans d'études.

Art. 5 Conditions d'admission

Sont admissibles à la formation les personnes qui possèdent une maturité gymnasiale ou un titre dont les exigences sont équivalentes.

Art. 6 Taxes

L'étudiant inscrit s'acquitte de taxes dont le montant est défini à l'article 48 de la loi sur l'Université du 13 juin 2008 (C 1 30).

Art. 7 Durée d'études

Pour délivrer un Bachelor au sens de l'article 8, la HEP dispense un enseignement sur une durée de trois ans.

Art. 8 Titres délivrés

¹ La HEP délivre un Bachelor en enseignement des degrés d'enfantine et de primaire, ainsi que des professions spécialisées de ces mêmes degrés.

² Elle délivre en outre des certificats et des diplômes de formation continue.

Art. 9 Accès aux Masters

Les titulaires du Bachelor délivré par la HEP peuvent poursuivre leurs études dans le cadre des Masters proposés par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Art. 10 Règlement d'exécution

Le Conseil d'Etat édicte un règlement d'exécution de la présente loi, notamment sur les conditions d'admission, le personnel de la HEP et les formations nécessaires pour y enseigner, la structure interne de la HEP et les

collaborations avec la HEP du canton de Vaud, la HEP-BEJUNE et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Art. 11 Dispositions transitoires

La présente loi s'applique aux étudiants admissibles au sens de l'article 5 dès l'année scolaire suivant son entrée en vigueur.

Art. 12 Modification à une autre loi

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940 (C 1 10), est modifiée comme suit :

Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)

Peuvent être engagés dans l'enseignement primaire, les personnes titulaires d'un Bachelor au sens de l'article 7 de la loi sur la Haute Ecole Pédagogique (HEP), ou d'un autre titre jugé équivalent, notamment d'un Bachelor ou d'un Master de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève ou d'un brevet genevois d'aptitude à l'enseignement primaire décerné jusqu'en 1995.

EXPOSÉ DES MOTIFS

Mesdames et
Messieurs les députés,

Le 25 mai 2005, le Conseil d'Etat annonçait dans son rapport au Grand Conseil sur la formation initiale des enseignants primaires et secondaires sa volonté de déposer un projet de loi sur cette formation au plus tard en janvier 2007 (R 585, p. 45).

Un an et demi plus tard, en octobre 2006, le groupe radical déposait la motion 1716, demandant au Conseil d'Etat de rédiger un projet de loi pour créer une Haute Ecole Pédagogique (HEP) destinée à la formation des enseignants d'enfantine et de primaire. Cet objet est toutefois toujours en attente de traitement par la Commission de l'enseignement et de l'éducation.

A l'heure de dépôt du présent projet de loi, le Département de l'Instruction Publique (DIP) n'a toujours pas tenu son engagement. C'est pourquoi le groupe radical a décidé de prendre les devants et de proposer un modèle concret de HEP pour la formation des enseignants du primaire.

Pourquoi une HEP ? Genève aime se distinguer de ses voisins romands, et le domaine de la formation des enseignants ne fait pas exception à cette tendance. Alors que les enseignants de l'école enfantine et primaire sont formés en HES dans tous les autres cantons romands, à Genève, les candidats à l'enseignement doivent suivre une formation universitaire de cinq ans – trois ans pour le Bachelor et deux ans pour le Master – avant de pouvoir prétendre à un diplôme qui leur permettra d'exercer leur métier. C'est trop long.

Le résultat de cette politique est que nous formons, au sein de la Faculté des sciences de l'éducation, des enseignants qui ont dû acquérir un vaste savoir théorique sur cinq ans, mais qui ont été moins que dans d'autres cantons confrontés à des situations pratiques. Or la conduite pratique d'une classe est la base nécessaire à l'enseignement. De plus, l'enseignement prodigué à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, quelle que soit sa qualité, se revendique comme un enseignement universitaire qui, au besoin, doit pouvoir se détacher des contingences professionnelles et des obligations de l'Etat-employeur. C'est pourquoi, si la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation a tout son sens dans l'idée notamment de sa liberté académique, elle est en revanche moins adaptée à la mission que souhaite lui confier l'Etat, à savoir la formation pratique du personnel enseignant. A plus forte raison lorsqu'on sait que la quasi-totalité des cadres

de cette Faculté se revendiquent de choix pédagogiques en opposition frontale avec ceux plébiscités par le peuple genevois lors de la votation du 24 septembre 2006 et confirmés quelques mois plus tard par le règlement d'application de l'IN 121. Il importe donc de permettre l'apprentissage d'une pluralité de méthodes.

Commentaire par article

Art. 1

Cet article institue la HEP et la rattache au DIP. A l'instar d'une HES, il s'agit donc de créer une formation détachée de l'Université et de sa Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).

Art. 2

La HEP délivre une formation pour les enseignants de l'école enfantine et primaire et pour les enseignants des matières spécialisées de ces degrés, ainsi qu'une formation continue.

Art. 3

Il est suggéré qu'un plan stratégique quadriennal soit proposé par le Conseil d'Etat et la direction de la HEP et soumis à ratification par le Grand Conseil. Si le plan n'est pas accepté, le Conseil d'Etat doit en proposer un nouveau au plus vite. Le plan stratégique doit contenir les grandes lignes de la politique d'enseignement prévue ainsi qu'un plan financier. En participant à la rédaction du plan stratégique, la HEP marque son autonomie.

Art. 4

La HEP est divisée en unités d'enseignement et de recherche (UER) et en filières. Les UER relèvent de la structure scientifique de la HEP, tandis que les filières correspondent aux différents cursus de formation offerts par la HEP.

Art. 5

L'admission à la HEP est conditionnée à la possession d'une maturité gymnasiale ou d'un titre jugé équivalent. Le Conseil d'Etat fixe les modalités d'équivalence dans le règlement d'exécution.

Art. 6

Par souci d'égalité avec les étudiants universitaires, les étudiants de la HEP s'acquittent de la taxe du même montant que celle prévue à l'Université de Genève. Les dispositions sur l'exonération de la taxe universitaire s'appliquent par analogie.

Art. 7

La durée des études pour obtenir un Bachelor est de trois ans.

Art. 8

La HEP délivre un Bachelor en enseignement des degrés d'enfantine et de primaire, ainsi que des professions spécialisées de ces mêmes degrés. Elle délivre en outre des certificats et des diplômes de formation continue.

Art. 9

Les titulaires du Bachelor délivré par la HEP peuvent poursuivre leurs études dans le cadre des Masters proposés par la FPSE. Celle-ci ne délivre donc plus de Bachelor d'enseignement pour l'école enfantine et primaire.

Art. 10

Le Conseil d'Etat édicte un règlement d'exécution de la présente loi. Il dispose d'une marge de liberté, notamment sur les conditions d'admission, le personnel de la HEP et les formations nécessaires pour y enseigner, la structure interne de la HEP et les collaborations avec la HEP du canton de Vaud, la HEP-BEJUNE et FPSE.

Art. 11

La HEP ouvre l'année scolaire suivant l'entrée en vigueur de la loi. Dès son ouverture, la FPSE n'autorise plus l'accès à son Bachelor et termine la formation pour les étudiants déjà inscrits. Le Conseil d'Etat précise les dispositions transitoires applicables dans le règlement d'exécution.

Art. 134 de la loi sur l'instruction publique

Une modification de la LIP est nécessaire pour tenir compte de la nouvelle HEP. Ainsi, pour devenir enseignant d'enfantine ou de primaire, il est nécessaire d'avoir un Bachelor délivré par la HEP. Un autre titre équivalent peut être admis, notamment un Bachelor ou un Master de la FPSE datant d'avant l'ouverture de la HEP, un brevet d'aptitude à l'enseignement primaire datant d'avant 1995 ou d'un titre extracantonal jugé équivalent dans le règlement du Conseil d'Etat.

Secrétariat du Grand Conseil**PL 9500**

Projet présenté par les députés:

M^{m^{es}} et MM. Bernard Lescaze, Pierre Weiss, Marie-Françoise de Tassigny, Janine Hagmann, Claude Aubert, Patrick Schmied, Guy Mettan et Robert Iselin

Date de dépôt: 1^{er} mars 2005

Messagerie

**Projet de loi
modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10)**

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève
décrète ce qui suit :

Article unique

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, est modifiée comme
suit :

Chapitre II Fonctionnaires de l'enseignement primaire**Section 1 Exigences à l'engagement et formation****Art. 134 Engagement (nouvelle teneur)**

Peuvent être engagés dans l'enseignement primaire les personnes titulaires d'un bachelor ès sciences de l'éducation, filière « enseignement » de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève ou d'un autre titre jugé équivalent, notamment brevet genevois d'aptitude à l'enseignement primaire décerné jusqu'en 1995 et licence mention « enseignement » de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève décerné jusqu'en 2006.

Art. 134A, al. 2 et 4 (nouvelle teneur)

² L'enseignement primaire met à disposition de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation des places de stages prévues dans le cursus de la

formation d'un enseignant primaire détenteur d'un bachelor ès sciences de l'éducation, filière « enseignement », afin que la formation des étudiants permette une forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques. Le nombre de places de stages est fixé par le département pour 4 ans, après consultation de la section des sciences de l'éducation, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement primaire.

⁴ Lorsque le nombre d'étudiants détenteurs d'un bachelor mentionné à l'art. 134, désirant suivre les stages mentionnés à l'article 134A, alinéa 2, dépasse le nombre de places de stages disponibles, la faculté propose au département les candidats qui semblent les plus aptes à suivre la formation sur la base d'un dossier et d'entretiens et, le cas échéant, d'évaluations complémentaires. Les candidats écartés peuvent se représenter dans le cadre d'une procédure d'admission ultérieure.

Section 2 Corps enseignant

Art. 139, lettre d (nouvelle teneur)

- d) une mère ou un père de famille habitant la commune et désigné par le département;

EXPOSÉ DES MOTIFS

Mesdames et
Messieurs les députés,

L'entrée en vigueur des dispositions prévues par l'Accord de Bologne a notamment pour conséquence le remplacement des anciens titres universitaires par ceux de bachelor et de master. Il est prévu pour l'un comme pour l'autre qu'ils débouchent sur la vie professionnelle.

A l'évidence, la formation d'instituteur justifie une formation théorique de 180 crédits complétée par un stage pratique au front des classes. Il serait toutefois disproportionné sinon absurde d'exiger, pour l'activité visée d'instituteur, un master, soit 300 crédits nécessitant dans la règle près de cinq ans d'études. Au surplus, une formation réellement universitaire se concilie difficilement avec des stages pratiques exercés simultanément.

Sans même évoquer d'éventuelles conséquences financières tant pour l'université que pour l'Etat employeur et les futurs instituteurs, on ne peut envisager de dilater la formation d'un instituteur à l'égal de celle d'un avocat, d'un architecte, voire d'un médecin. L'expérience pratique de l'instituteur demeure incomparable, si bonne que soit sa formation théorique.

Par ailleurs, les auteurs du projet de loi jugent nécessaire de supprimer de la loi actuelle quelque scorie à connotation sexiste. Ainsi, une mère de famille leur paraît pouvoir siéger aussi bien qu'un père de famille dans la commission qui préavise la nomination des enseignants primaires !



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

ANNEXE 6

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

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

25 mai 2009

Groupe de travail:

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

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

Generalsekretariat | Secrétariat général

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

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

Sommaire du rapport

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

| | |
|--|----|
| Bibliographie | 42 |
| Annexes | |
| Variante rejetées par le groupe de travail | 44 |
| Disciplines | 44 |

Résumé

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

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

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

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

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

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

Variante 1

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

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

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

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

Formation relative aux disciplines:

Disciplines noyau

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

Choix entre deux groupes de disciplines:

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

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

Variante 2

Un diplôme

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

et formation relative aux disciplines:

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

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

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

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

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

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

Option supplémentaire

Choix de deux disciplines parmi quatre (deuxième langue étrangère, sport, musique et activités créatrices).

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

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

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

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

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

1 Objectifs et contexte

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

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

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

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

de la formation initiale des enseignantes et enseignantes². La Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) a également formulé au sein de sa stratégie deux objectifs relatifs à la profession enseignante et aux catégories de diplômés: *Les concepts de formation des hautes écoles pédagogiques seront harmonisés et tiendront compte des exigences posées aux enseignantes et enseignants à l'avenir* (objectif 9) et *Les hautes écoles pédagogiques seront des partenaires essentiels à la mise en œuvre de HarmoS et du concordat relatif à l'enseignement spécialisé* (objectif 5)³.

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

2.1 Situation actuelle

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

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

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

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

³ Stratégie COHEP 2007-2011, p. 2.

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

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

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

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

2.2 Situation visée

2.2.1 Exigences des autorités en matière de recrutement

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

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

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

2.2.2 Evolution du système scolaire

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

- Il est nécessaire de disposer d'enseignants capables d'accompagner les enfants lors de la transition entre l' cole enfantine et les premières années de l' cole primaire.
- Formation initiale avec des domaines disciplinaires définis et cadre de référence contraignant avec des standards permettant de définir les compétences en matière de formation et de savoirs: exigences plus élevées en ce qui concerne la formation disciplinaire et didactique. Il devient nécessaire de définir, pour certaines catégories de diplômes d'enseignement, des groupes de disciplines qui correspondent aux besoins de l' cole et permettent un engagement adéquat des enseignants.
- Première langue étrangère dès la 3  année de scolarité [la 5  conformément à HarmoS], deuxième langue étrangère dès la 5  [c'est-à-dire la 7 ] année de scolarité: ceux qui enseignent dans une classe de 3  [c'est-à-dire de 5 ] année et plus doivent, en raison de l'avancement de l'enseignement des langues étrangères, pouvoir enseigner au moins une langue étrangère. Le projet de lignes directrices de la CDIP relatives aux  niveaux de compétence en langues dans la formation initiale des enseignants de l' cole obligatoire prévoit que les futurs enseignants, ayant atteint le niveau de compétence B2 (correspondant au niveau maturité), doivent, dans le cadre de leur formation, progresser jusqu'au niveau C1 s'ils veulent pouvoir enseigner une langue  trang re⁵. La CDIP prendra une décision à sur la base des résultats de la consultation de 2007   au sujet des lignes directrices lorsque la question de la catégorisation des diplômes d'enseignement aura été réglée.
- Avec la mise en œuvre du nouveau concordat dans le domaine de la p dagogologie spécialisée, les enseignants en formation doivent être davantage formés dans les bases propres à la p dagogologie spécialisée: l'approche intégrative implique qu'ils sachent reconnaître les troubles du développement et les difficultés d'apprentissage, et qu'ils connaissent les mesures institutionnelles et individuelles à prendre pour apporter un soutien ciblé aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Les enseignants doivent pouvoir interagir et coopérer à moyennant une répartition claire des compétences à avec des équipes interdisciplinaires de professionnels issus de la p dagogologie spécialisée ( ducation précoce spécialisée, enseignement spécialisé, logopédie, psychomotricité) et de la psychologie. Indépendamment des aspects propres à la p dagogologie spécialisée, tout enseignant doit être prêt à enseigner dans des classes h t rog nes⁶.
- La CDIP et six offices fédéraux (ARE, OFSP, OFFT, OFEV, DDC, SER), qui travaillent ensemble depuis 2003, à l'échelon de la direction, dans le cadre d'une Plate-forme EDD, ont élaboré en 2007 un Plan de mesures 2007-2014 Education au développement durable⁷. La plate-forme

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

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

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

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

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

2.2.3 Nouvelles exigences à l'égard de la profession enseignante

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

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

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

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

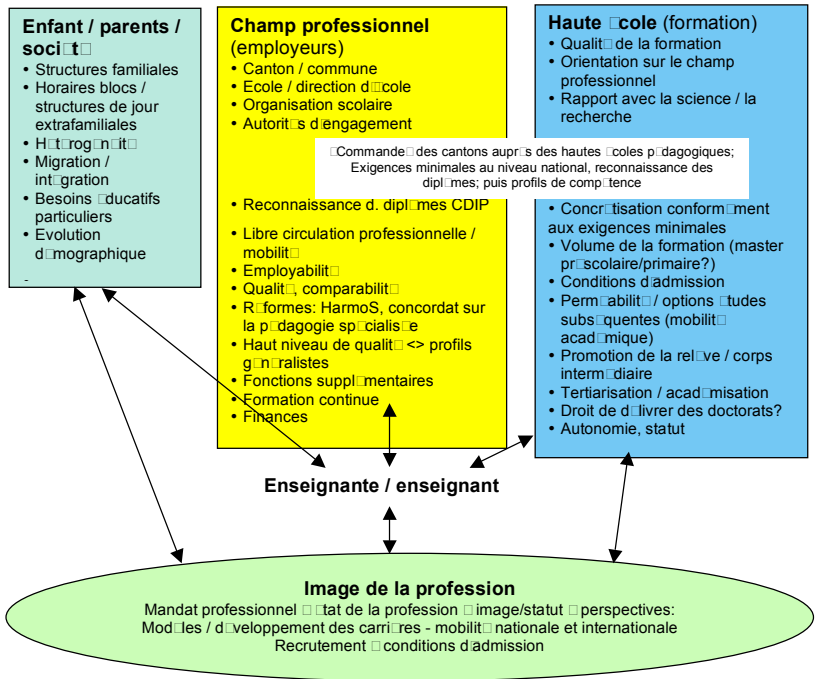
avril 2007.

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

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

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

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



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

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

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

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

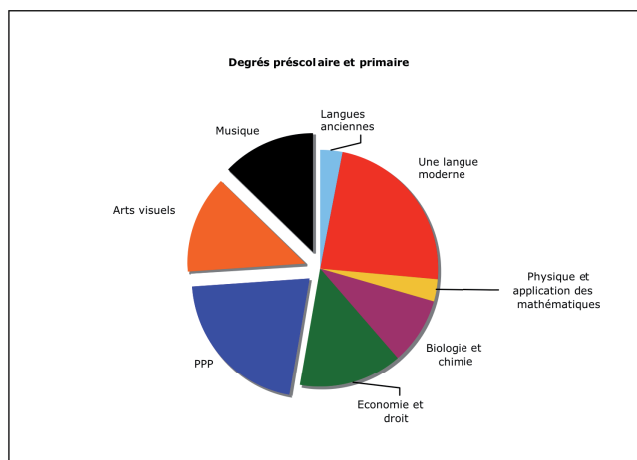


Tableau (établi par nos soins): étudiants dans les filières degré préscolaire et degré primaire en possession d'une maturité MAR-1995, selon l'option spécifique (admissions en 2008 dans les hautes écoles avec un certificat de maturité MAR-1995, selon l'option spécifique ; les chiffres indiqués correspondent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

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

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

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

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

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

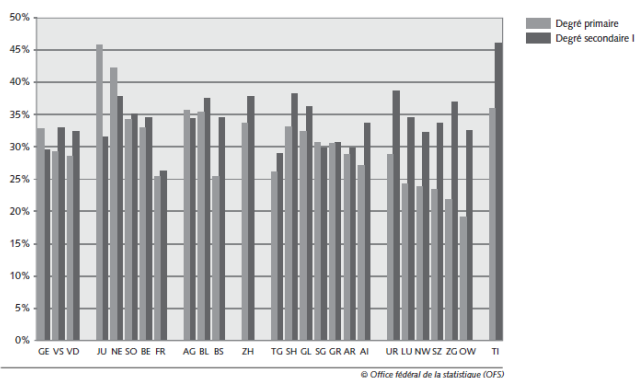
En 2005, sur un total de 72'740 enseignants pour les degrés primaire et secondaire I (40'690 au degré primaire, 32'050 au degré secondaire I), les personnes âgées de 50 ans et plus représentaient près de 12'000 (30 %) et 11'000 (33 %)¹². Aux 22'800 enseignants de école obligatoire qui sont âgés de 50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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

¹⁴ OFS (2009).

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

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Problèmes constatés

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

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

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

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

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

¹⁹ Cf. Lehmann 2006, p. 5.

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

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

2.4 Mesures et clarifications nécessaires

2.4.1 Harmonisation à l'échelle suisse des catégories de diplômes

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

2.4.2 Habilitation étendue a posteriori ^ des disciplines et années supplémentaires

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

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

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

2.4.4 Vérification des conditions de reconnaissance

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

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

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

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

3.1 Compétences des enseignantes et enseignants

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Décisions préalables et bases de travail

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

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

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

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

Les présentations des variantes contiennent également des estimations du volume minimal possible des différentes parties de la formation ainsi que des énoncés sur le taux de recouvrement du programme scolaire. Pour calculer le taux de recouvrement de l'horaire scolaire, le groupe de travail a pris comme point de départ le document établi pour la consultation des Grundlagen für den Lehrplan 21²⁵ et des chiffres confidentiels ayant trait au projet PER (plan d'études romand). Dans ce contexte, il s'agit de tenir compte du fait suivant: tant les documents concernant le Lehrplan 21 que ceux concernant le plan d'études romand prévoient que les cantons pourront définir eux-mêmes 15 % de

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Critères appliqués à l'évaluation des deux variantes

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

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

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

3.4 Solutions préconisées par la Conférence des recteurs

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

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

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

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

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

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

Variante 1

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

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

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

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

Formation relative aux disciplines:

Disciplines noyau

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

Choix entre deux groupes de disciplines:

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

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

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

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

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

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

Variante 1

Diplôme école enfantine / deux premières années primaires

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

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

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

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

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

Profil Disciplines artistiques (en plus du tronc commun)

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

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

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

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

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

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

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

Evaluation:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Variante 2

| | |
|--|--|
| <p>Un diplôme</p> <p>avec sciences de l'éducation (péd. spécialisée comprise) et pratique pour l'habilitation générale</p> <p>et formation relative aux disciplines:</p> <p>Disciplines noyau (habilitation de tous les étudiants pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8))</p> <ul style="list-style-type: none"> • langue première • première langue étrangère • mathématiques • sciences humaines / naturelles | <p>Choix entre un profil et l'un des deux groupes de disciplines pour les quatre dernières années primaires (5-8):</p> <p>+ profil pour le niveau école enfantine / deux premières années primaires (1-4) (ensemble des disciplines de ce niveau)</p> |
| | <p>+ deuxième langue étrangère et sport pour les quatre dernières années primaires (5-8)</p> |
| | <p>+ musique et activités créatrices (sur textiles, techniques, artistiques) pour les quatre dernières années primaires (5-8)</p> |

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

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

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

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

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

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

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

Variante 2

| Contenus / domaines disciplinaires | Formation | Volume de la formation | Qualification pour enseigner | Part du temps d'ens. |
|---|--|-------------------------|---|--|
| Sciences de l'éducation et formation pratique | Sciences de l'éducation (y compris pédagogie spécialisée, intégration, pédagogie interculturelle, évaluation et différenciation, recherche): formation identique pour tous les étudiants | min. 48 ECTS | Qualification générale pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8) | |
| | Formation pratique | 36-54 ECTS | | |
| Disciplines noyau - langue première - première langue étrangère - mathématiques - sciences naturelles / humaines | Formation complète: identique pour tous les étudiants | min. 50 ECTS | Qualification pour générale pour l'école enfantine et les six années d'école primaire (1-8) | env. 65 % |
| Choix entre trois profils : | | | | |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Profil Ecole enfantine / deux premières années primaires</div> ou | | min. 20 ECTS par profil | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">en plus: qualification complète pour l'école enfantine et les deux premières années d'école primaire (1-4)</div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">100 %</div> |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Profil Deuxième langue étrangère et sport pour les quatre dernières années primaires (5-8)</div> ou | | | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">en plus: qualification pour - une deuxième langue étrangère - et le sport quatre dernières années primaires (5-8)</div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">+ 15 %</div> |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Profil Musique et activités créatrices pour les quatre dernières années primaires (5-8)</div> | | | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">en plus: qualification pour - la musique - et les activités créatrices quatre dernières années primaires (5-8)</div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">+ 21 %</div> |
| Part libre | | min. 8-26 ECTS | | |

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

Evaluation:

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

- c. *Critères des réformes HarmoS et pédagogie spécialisée*: Les particularités pédagogiques du niveau école enfantine / deux premières années primaires peuvent être prises en compte dans le profil 1 ^ 4. Suite est donnée aux exigences en matière d'enseignement des langues étrangères par la formation dispensée à tous les étudiants et étudiantes dans une première langue étrangère et dans le cadre du groupe disciplinaire deuxième langue étrangère et sport.

- d. *Critère des coûts*: Pour l'instant, il est difficile de dire si, et dans quelle mesure, les coûts de la formation augmenteront. En comparaison d'une formation purement généraliste, la variante 2, tout comme la variante 1, entraîne une charge organisationnelle supplémentaire pour les institutions de formation. Grâce à l'important volume commun formé par les disciplines noyau, cette charge restera cependant limitée. Les représentants des hautes écoles pédagogiques pensent qu'avec compter de 60 étudiants par voie, il ne devrait pas y avoir de coûts supplémentaires. Les hautes écoles pédagogiques de taille modeste devront, quant à elles, s'attendre à des coûts plutôt plus élevés. En ce qui concerne les coûts salariaux du personnel enseignant, l'égalité des maîtres et maîtresses de l'école enfantine avec les enseignants primaires n'aura sans doute que des répercussions peu importantes.

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

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

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

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

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

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

3.7 Analyse des variantes

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

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

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

4. Propositions au Comité de la CDIP

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

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

| Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999 | Projet de modification du [Exemple selon la variante 1] |
|---|---|
| Art. 2 Champ d'application Le présent règlement concerne les diplômes d'enseignement qui <ol style="list-style-type: none"> a. certifient que la formation a été accomplie dans une haute école, b. permettent à leurs titulaires d'enseigner soit au degré préscolaire soit au degré primaire soit aux deux degrés, et c. permettent à leurs titulaires d'enseigner toutes les disciplines (généralistes) ou un large éventail de | <ol style="list-style-type: none"> b. permettent à leurs titulaires d'enseigner soit au degré préscolaire et dans les deux premières années primaires (1-4), soit dans les quatre dernières années primaires (5-8), c. permettent à leurs titulaires d'enseigner toutes les |

disciplines (semi-généralistes).

II. Conditions de reconnaissance

Art. 3 But

¹Les formations permettent d'acquérir, en matière de savoirs et de savoir-faire, les compétences requises pour la formation et l'éducation d'enfants des degrés préscolaire et/ou primaire.

²Les formations permettent aux diplômés et diplômées d'être en mesure en particulier,

a. de s'acquitter de leur mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des dispositions particulières de chaque enfant,

b. d'évaluer le stade de développement des enfants et leur comportement en matière d'apprentissage et de les aider dans leur développement par des mesures appropriées,

c. de favoriser la socialisation des enfants,

d. de collaborer avec les autres enseignantes et enseignants, la direction de l'école, les parents et les autorités,

e. de collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets pédagogiques, et

f. d'évaluer leur travail et de planifier leurs propres formations continues et formations complémentaires.

³La formation permet en outre aux enseignantes et enseignants diplômés du degré préscolaire,

a. de planifier les mesures de soutien au développement et à l'éducation des enfants et de concevoir celles-ci dans une perspective interdisciplinaire, et

b. de faciliter le passage harmonieux des enfants à l'école primaire.

Art. 4 Volume des études

¹Les études totalisent 180 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), ce qui correspond à trois ans d'études à plein temps.³⁵

²36 à 54 crédits correspondent à la formation pratique.³⁶

[]

disciplines au degré préscolaire et dans les deux premières années primaires (1-4) ou un éventail de disciplines dans les quatre dernières années primaires (5-8).

¹Les formations permettent d'acquérir, en matière de savoirs et de savoir-faire, les compétences requises pour la formation et l'éducation d'enfants du degré préscolaire et des deux premières années primaires (1-4) ou des quatre dernières années primaires (5-8).

²Les formations permettent aux diplômés et diplômées d'être en mesure en particulier,

a. de s'acquitter de leur mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des dispositions particulières de chaque enfant, en vue de réaliser les finalités de la scolarité obligatoire,

b. de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences dans les domaines disciplinaires du degré primaire,

c. []

³La formation permet en outre aux enseignantes et enseignants diplômés de l'école enfantine et des deux premières années primaires (1-4),

a. de planifier les mesures de soutien au développement et à l'éducation des enfants de cet âge et de concevoir celles-ci dans une perspective interdisciplinaire, et

b. de faciliter le passage harmonieux des enfants à l'école primaire.

Art. 4 Volume des études

¹Les études totalisent 180 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), ce qui correspond à trois ans d'études à plein temps.³⁷

²36 à 54 crédits correspondent à la formation pratique.

³Les étudiantes et étudiants ont le choix entre un profil pour l'école enfantine et les deux premières années primaires (1-4) et un profil pour les classes des quatre dernières années primaires (5-8) avec l'option deuxième langue étrangère et sport ou l'option

³⁵Modification du 28 octobre 2005.

³⁶Modification du 28 octobre 2005.

³⁷Modification du 28 octobre 2005.

Art. 5 Conditions d'admission

³Si la formation conduit à un diplôme d'enseignement dans le degré préscolaire uniquement, peuvent être admises également les personnes titulaires d'un certificat délivré par une école de culture générale (ECG) reconnue ou d'un diplôme d'une école du degré diplôme (EDD) reconnue, obtenu après une formation de trois ans.

[]

Art. 10 Certificat de diplôme

¹Le certificat de diplôme comporte:

- la dénomination de la haute école et du canton ou des cantons qui délivrent ou reconnaissent le diplôme,
- les données personnelles de la diplômée ou du diplômé,
- la mention "Diplôme d'enseignement au degré préscolaire", "Diplôme d'enseignement au degré primaire", ou "Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire",
- les années de scolarité pour lesquelles le diplôme est valable,
- pour les semi-généralistes, en outre les disciplines que la diplômée ou le diplômé sont habilités à enseigner,
- la signature de l'instance compétente, et
- le lieu et la date.

[]

Art. 11 Titre

¹Le titulaire ou la titulaire d'un diplôme reconnu sont habilités à porter le titre:

- d'enseignant diplômé du degré préscolaire (CDIP) ou d'enseignante diplômée du degré préscolaire (CDIP) dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner au degré préscolaire,
- d'enseignant diplômé du degré primaire (CDIP) ou d'enseignante diplômée du degré primaire

musique et activités créatrices.

Art. 5 Conditions d'admission

³abrogé³⁸

- la mention "Diplôme d'enseignement pour le degré préscolaire et les deux premières années primaires (1-4)", ou "Diplôme d'enseignement pour les quatre dernières années primaires (5-8)",
- les années de scolarité pour lesquelles le diplôme est valable (1-4 ou 5-8),
- pour les enseignants des quatre dernières années primaires, en outre, les disciplines que la diplômée ou le diplômé sont habilités à enseigner ("langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences humaines et naturelles, deuxième langue étrangère et sport", ou "langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences humaines et naturelles, musique et activités créatrices"),
- la signature de l'instance compétente, et
- le lieu et la date.

Art. 11 Titre

¹Le titulaire ou la titulaire d'un diplôme reconnu sont habilités à porter le titre:

- d'enseignant diplômé du degré préscolaire et des deux premières années primaires (1-4) (CDIP) ou d'enseignante diplômée du degré préscolaire et des deux premières années primaires (1-4) (CDIP) dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner au degré préscolaire et dans les deux premières années primaires (1-4),
- d'enseignant diplômé pour les quatre dernières années primaires (5-8) (CDIP) ou d'enseignante

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

(CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner au degré primaire, ou

- c. d'"enseignant diplômé des degrés préscolaire et primaire (CDIP)" ou d'"enseignante diplômée des degrés préscolaire et primaire (CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation de généralistes qui permet d'enseigner aux degrés préscolaire et primaire.

² Dans la mesure où la ou le titulaire d'un diplôme reconnu peuvent attester d'une formation d'enseignant ou d'enseignante semi-généraliste, ils sont habilités à porter le titre d'"enseignant semi-généraliste diplômé du degré/des degrés ..." (CDIP)" ou d'"enseignante semi-généraliste diplômée du degré/des degrés ..." (CDIP)".

[]

diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) (CDIP)" dans la mesure où ils peuvent attester d'une formation qui permet d'enseigner dans les quatre dernières années primaires.

- c. abrogé

²abrogé

[]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a. Doit-il y avoir des enseignants spécialistes pour toutes les disciplines, ou seulement pour certaines (on pense en toute logique au sport, à la musique, aux activités créatrices [travaux manuels, activités créatrices manuelles et textiles, arts visuels], à l'économie familiale, à la religion, aux langues étrangères)?

b. Une réglementation suisse des formations d'enseignants spécialistes devrait définir:

- le volume et les caractéristiques de la formation spécialisée (notamment volume minimal, par exemple des études supérieures d'une durée de trois ans),
- la formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique et pratique, qui doit être attestée (il s'agirait notamment de garantir que les enseignants spécialistes établissent un lien avec les autres disciplines et qu'ils soient qualifiés pour l'enseignement intégrant),

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

En voici les inconvénients:

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

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

5 Perspectives

5.1 Extension du cursus au niveau master

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Profils de compétence pour la profession enseignante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

A. Bases légales et recommandations

CDIP

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

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

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

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

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

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

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

COHEP

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

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

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

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

Directives dictées par d'autres pays

Übergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (décision du 16.10.2008 de la Conférence des ministres de l'éducation des Länder)

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

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (décision du 16.12.2004 de la Conférence des ministres de l'éducation des Länder)

B. Etudes et rapports

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

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

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Annexe 1 Variantes rejetées par le groupe de travail

Variante A: Profil généraliste bachelor

Variante B: Profil généraliste par degré avec bachelor

Variante C: Diplôme pour le cycle élémentaire et combinaisons de langue étrangère et discipline artistique pour les années 5-8

Variante D: Diplôme pour le cycle élémentaire et choix individuel des disciplines pour les années 5-8

Variante E: Semi-généraliste avec choix individuel des disciplines

Variante F: Enseignant par degré option langues / option maths / sciences nat.

Variante G: Semi-généraliste avec option langues / option maths / sciences nat. avec bachelor

Variante H: Modèle d'enseignants par groupe de disciplines avec habilitation pour les années 1-8

Variante I: Semi-généraliste avec choix entre les langues étrangères et les disciplines artistiques / le sport

Variante K: Semi-généraliste avec combinaisons de langue étrangère et discipline artistique pour les années 5-8

Annexe 2 Disciplines

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

422/3/2008/Sa



Key Data on Education 2009: a view on Europe's educational systems

This leaflet highlights key information to be found in the *Key Data on Education in Europe* from the Eurydice Network, which combines statistical data and qualitative information to describe the organisation and functioning of the education systems of 31 European countries. Based on data collected through the national units of the Eurydice Network, Eurostat, and the PISA/PIRLS international education surveys, it provides an insight into how European countries address common challenges in education.

The 121 indicators in the publication provide an overall picture of the education systems and policies in place across Europe, from pre-primary to higher education level. They also address horizontal issues such as demographic trends, financing of education systems, teacher status and training, school autonomy and quality assurance. When appropriate, comparison is provided with the previous edition (published 2005) to show trends in the fast-changing European education landscape.

What is Eurydice?

The Eurydice Network provides information on and analyses of European education systems and policies. It consists of 35 national units based in all 31 countries participating in the EU's Lifelong Learning programme (EU Member States, EEA countries and Turkey) and is coordinated and managed by the EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) in Brussels, which drafts its publications and databases.

All Eurydice publications are available free of charge at <http://www.eurydice.org>.



More 4-year olds enrolled in schools across Europe

There is a wide range of facilities that the youngest children in Europe may attend before entering in primary school and most are fee-paying. The age of admission varies from one country to the next, but in general education-oriented institutions enrol children from the age of 3 onwards. Attendance is optional in most

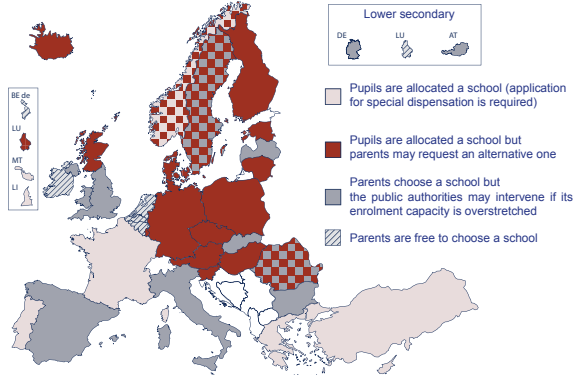
countries – compulsory education generally starting at 5 or 6 – and enrolment varies greatly depending on the provisions available but the general trend is towards an increase in the number of 4-year olds enrolled in pre-primary or primary education (over 80 % in a majority of countries).

Compulsory schooling lasts longer

The great majority of pupils across Europe attend public institutions except in Belgium and the Netherlands where more pupils attend the government-funded private sector. The degree to which parents may choose the school their

children attend varies greatly across Europe, from complete freedom in some countries to no scope for parental intervention in others (except where they may request a special dispensation).

Figure 1: Parental freedom in choice of schools, 2006/07



Source: Eurydice. This concerns compulsory education in the public sector.

In primary education, most pupils tend to attend small schools (between 200 and 400 pupils). Schools are even smaller in France and Austria (below 250 pupils per school on average) but much larger for nine countries: Bulgaria, Denmark, Spain, Latvia, Hungary, Romania, Slovenia, Slovakia and Iceland. This is partly explained by the fact that some countries have separate schools for primary and secondary education while others regroup all compulsory education levels into one school. On average in primary and secondary education, there are 10-15 pupils per teacher, but as a rule class sizes are always greater since some teachers are dedicated to providing support to children with special education needs. In fact, there are around 23 pupils per class in primary education (from 20 in Norway to 29 in the United Kingdom).

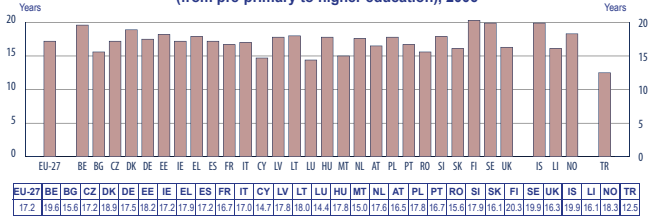
Significant reforms relating to extending compulsory schooling and/or the organisation of the school career (including (pre)vocational education) have been undertaken in several countries during recent years:

- Full-time **compulsory schooling** has been extended by one year and now corresponds to 10 years in Cyprus and in Poland since 2004/05 and in Denmark since 2008.
- Depending on the country, the reforms of the **school career** affect different levels of education. In Lithuania, the pre-primary level was extended by one year in 2006/07 and the compulsory education lasts for 9 years. In Turkey, reforms affecting mainly the nature and duration of upper secondary education have gradually been implemented since 2005/06.

In parallel, some countries have introduced reforms aimed at reducing school-leaving rates. In Italy and the Netherlands, for example, pupils up to the age of 18 may not leave school

until they obtain a certificate of basic education. This measure, in effect from the school year 2007/08, also replaces part-time compulsory education.

Figure 2: School expectancy for 5-year-olds (from pre-primary to higher education), 2006



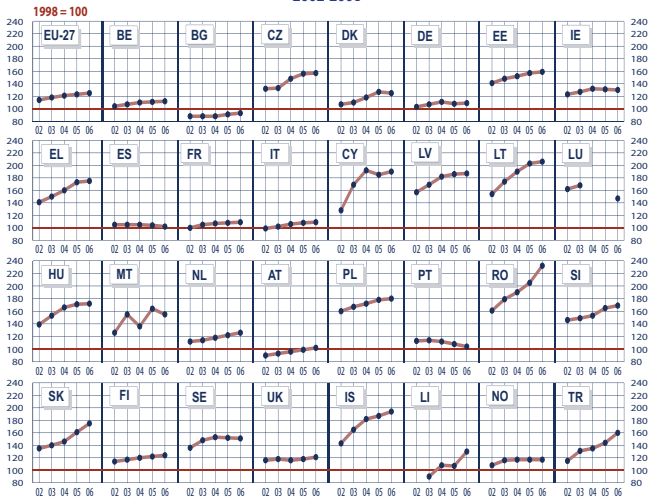
Source: Eurostat, UOE and population statistics (July 2008).

The changing face of the European Higher Education Area

Between 1998 and 2006, the higher education student population rose continuously in the European Union to reach over 18 million (a 25 % increase in eight years). A third of all 20-22 year-olds now participate in a higher education course. A stable trend since 2002, women's participation in higher education is

higher than men's overall (123 women enrolled for 100 men) but significant imbalances depending on the field of study still remain. In addition, participation of older students is a growing trend in line with the aim of a lifelong learning approach to knowledge, but with important variations between countries.

Figure 3: Trends in number of students in higher education, 2002-2006



Source: Eurostat, UOE (July 2008).

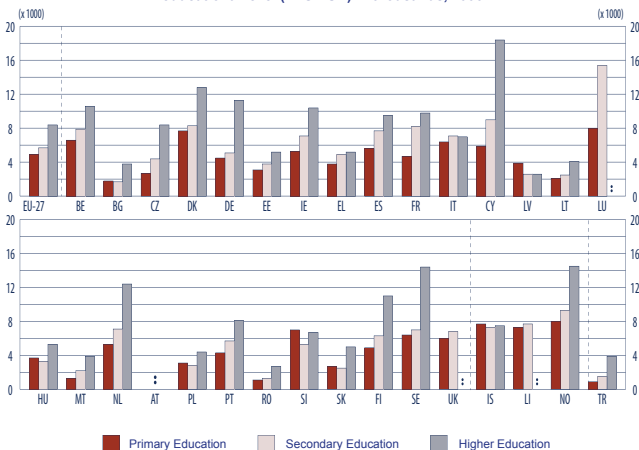
Stable average funding for all levels of education, but wide disparities between countries

In the period 2001-2006, the overall proportion of EU-27 GDP dedicated to education remained stable at around 5.1%. However, this average rate hides disparities between countries, some of which experienced significant changes during the period. Education expenditure in 2006 accounted for 11% of total public expenditure. A breakdown of annual expenditure per pupil/student by educational level reveals two additional points: in almost all countries the unit cost increases with the educational level (on average a higher education student costs

twice as much as a primary school pupil), and the disparities between countries with the educational level (*). Private funding sources and parent contributions vary greatly according to the level and the country while a variety of support measures exist for families (allowances, grants, tax relief) which can act as an incentive to continue studies beyond compulsory schooling.

(*) Purchasing Power Standard is used so as to eliminate the effect of price differences between countries.

Figure 4: Annual expenditure in public-sector institutions by pupil/student and educational level (PPS EUR) in thousands, 2006



Source: Eurostat, UOE and National Accounts (June 2009).

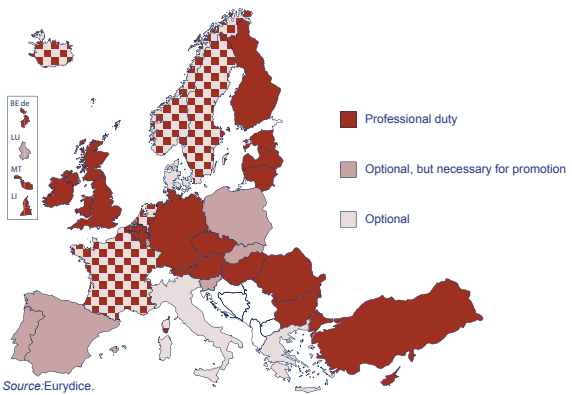
Disparities in teachers' status and conditions but a trend towards better qualifications and training

Disparities remain between formal requirements for teacher education on the one hand and the everyday reality and the means made available on the other. A coherent overall strategy on teachers and teacher education, taking account of the range of teachers' duties and increasing responsibilities, can contribute to improving the overall quality of teaching. The status, working conditions and support provided to teachers are essential elements to consider within such an overall strategy. In many countries, continuing professional

development of teachers is considered as an integral part of the professional duties of teachers but in practice often optional. On the other hand, special support for new teachers is becoming more widespread.

As key players in education, in nearly all European countries teachers' working time is not defined only in terms of teaching hours but as overall working time, including elements such as availability at school and preparation for classes.

Figure 5: Status of continuing professional development for teachers in primary and general secondary education, 2006/07

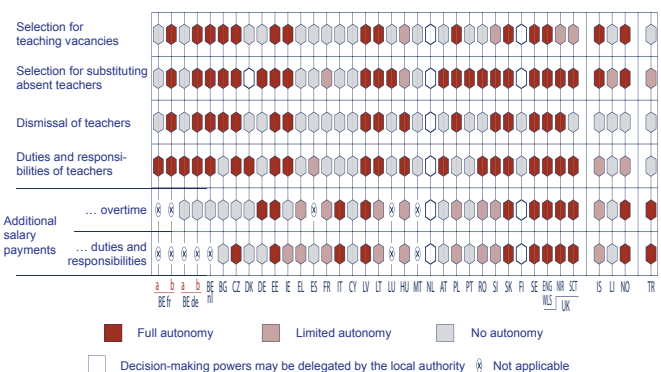


More responsibilities for schools, school heads, teachers and parents

School autonomy has come to be a widespread policy in Europe. Initially pursued as a basic principle in order to guarantee teaching freedom, to strengthen local school democracy and to complete the process of decentralisation, school autonomy has today, in most countries, become an instrument to achieve primarily educational goals: in other words, more freedom is given to schools and teachers in order to improve the quality of education.

Although all countries now view the purpose of school autonomy largely in educational terms, there remain marked differences across Europe in the implementation of the school autonomy process as well as in the extent and nature of autonomy. Differences in the implementation of school autonomy policies also exist with regard to the body or individuals to whom powers are devolved.

Figure 6: School autonomy relating to human resources in the public sector compulsory education, 2006/07



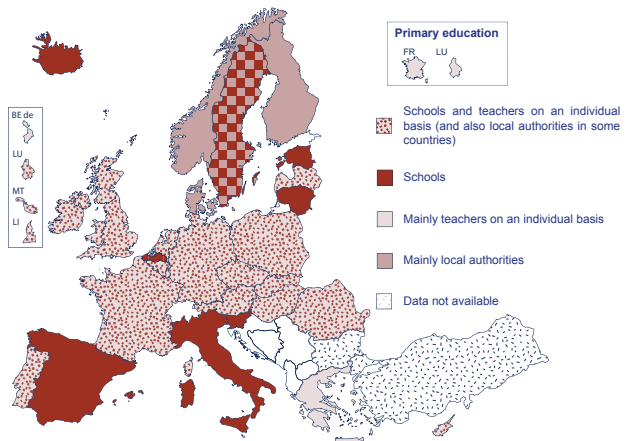
Source: Eurydice.

A changing culture to ensure quality in education

In parallel with the development of policies for school autonomy in European countries, various measures have emerged that allow for a regular and systematic monitoring and evaluation of education systems. Among other objectives, such monitoring and evaluation usually aims to strengthen accountability measures and enable adjustments to improve performance. It may take place at school level, or at local, regional or national levels. Across Europe, centrally standardised criteria for external

evaluation of schools or standardised tests that are specifically designed for monitoring the education system are increasingly used as a tool for measuring and monitoring the quality of education. They are often used in combination with other information sources, such as national testing of pupils e.g. in the form of external examinations for certified assessment. The ultimate goal is to obtain a better picture of the performance of education systems in order to improve the quality of teaching and learning.

Figure 7: Components of the education system subject to evaluation compulsory general education, 2006/07



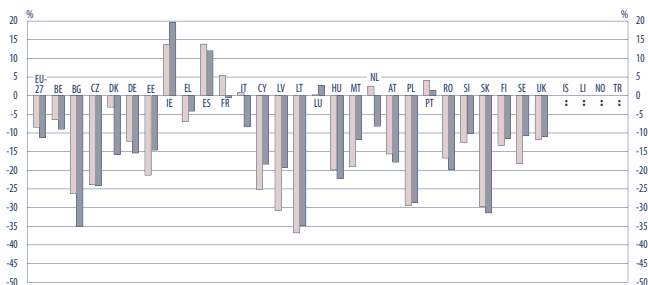
Source: Eurydice.

2020: how demography will change European education

Long-term demographic projections show a fall of around 11 % among those aged 5-9 in the EU-27 by 2020. For the 10-14 age groups the projections show even more extreme situation with some countries set to experience a decline in the population of more than 40 %. Despite significant regional differences, these projections point towards a general tendency of significant reduction in the total number of pupils in compulsory education. Meanwhile, population forecasts concerning the distribution of teachers in Europe show

that as the age groups of teachers closest to retirement are over-represented, many countries will experience teacher retirement on a very large scale in the near future. While these projections will affect pupil participation and teacher demand in compulsory as well as post-compulsory education, they are also an opportunity to adapt and plan the human and material resources required to improve the quality and effective functioning of education systems.

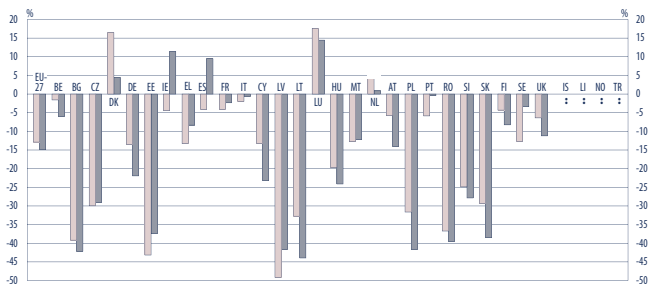
Figure 8: Projection of growth rates of the population in the 5-9 age group



| Country | 2007 | 2017 |
|---------|-------|-------|
| EU-27 | -8.5 | -8.5 |
| BE | -6.4 | -6.4 |
| BG | -26.3 | -26.3 |
| CZ | -23.9 | -23.9 |
| DK | -3.1 | -3.1 |
| DE | -12.2 | -12.2 |
| EE | -21.3 | -21.3 |
| IE | 13.7 | 13.7 |
| EL | -7.0 | -7.0 |
| ES | 13.8 | 13.8 |
| FR | 5.5 | 5.5 |
| IT | 0.9 | 0.9 |
| CY | -25.2 | -25.2 |
| LV | -30.7 | -30.7 |
| LT | -36.8 | -36.8 |
| LU | 0.2 | 0.2 |
| HU | -19.9 | -19.9 |
| MT | -19.0 | -19.0 |
| NL | 2.6 | 2.6 |
| AT | -15.6 | -15.6 |
| PL | -29.5 | -29.5 |
| PT | 4.1 | 4.1 |
| RO | -16.7 | -16.7 |
| SI | -12.6 | -12.6 |
| SK | -29.7 | -29.7 |
| FI | -13.3 | -13.3 |
| SE | -18.2 | -18.2 |
| UK | -11.7 | -11.7 |
| IS | : | : |
| LI | : | : |
| NO | : | : |
| TR | : | : |

Source: Eurostat, population statistics (July 2008).

Figure 9: Projection of growth rates of the population in the 10-14 age group



| Country | 2007 | 2017 |
|---------|-------|-------|
| EU-27 | -12.9 | -12.9 |
| BE | -1.6 | -1.6 |
| BG | -39.2 | -39.2 |
| CZ | -30.0 | -30.0 |
| DK | 16.5 | 16.5 |
| DE | -13.5 | -13.5 |
| EE | -43.2 | -43.2 |
| IE | -4.5 | -4.5 |
| EL | -13.3 | -13.3 |
| ES | -4.1 | -4.1 |
| FR | -4.1 | -4.1 |
| IT | -1.9 | -1.9 |
| CY | -13.2 | -13.2 |
| LV | -49.2 | -49.2 |
| LT | -32.7 | -32.7 |
| LU | 17.6 | 17.6 |
| HU | -19.7 | -19.7 |
| MT | -12.7 | -12.7 |
| NL | 4.5 | 4.5 |
| AT | -5.8 | -5.8 |
| PL | -31.6 | -31.6 |
| PT | -5.9 | -5.9 |
| RO | -36.7 | -36.7 |
| SI | -24.9 | -24.9 |
| SK | -29.3 | -29.3 |
| FI | -4.3 | -4.3 |
| SE | -12.7 | -12.7 |
| UK | -6.4 | -6.4 |
| IS | : | : |
| LI | : | : |
| NO | : | : |
| TR | : | : |

Source: Eurostat, population statistics (July 2008).

The full report

Key Data on Education in Europe 2009

is available in French and English

on the **Eurydice website**: <http://www.eurydice.org>

Printed copies of the study

in English and French will be available from October 2009.

The German translation will be available afterwards.

Other key documents of interest:

- **Key Data on Higher Education – 2007 edition**

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/088EN.pdf

- **Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe 2008**

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf

- **Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities**

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf

Economist.com

 SEARCH
 advanced search

 RESEARCH TOOLS
12 weeks for €21 **SUBSCRIBE NOW >>**
 Subscribe Activate RSS Help

Sunday December 30th 2007

 £2 = requires subscription | LOG IN: E-mail address Password
 Remember me
 Register

PRINT EDITION


 Full contents Subscribe
 Enlarge current cover
 Past issues/regional covers

NEWS ANALYSIS

POLITICS THIS WEEK

BUSINESS THIS WEEK

OPINION

 Leaders
 Letters to the editor
 Blogs
 Columns
 Gallery

WORLD

 United States
 The Americas
 Asia
 Middle East & Africa
 Europe
 Britain
 International

SPECIAL REPORTS

BUSINESS

 Management
 Business Education

FINANCE & ECONOMICS

 Economics Focus
 Economics A-Z

SCIENCE & TECHNOLOGY

Technology Quarterly

BOOKS & ARTS

Style Guide

PEOPLE

Obituary

MARKETS & DATA

 Weekly Indicators
 Currencies
 Rankings
 Big Mac Index
 Chart Gallery

DIVERSIONS

Correspondent's Diary

RESEARCH TOOLS

AUDIO AND VIDEO

DELIVERY OPTIONS

 E-mail Newsletters
 Audio edition
 Mobile Edition
 RSS Feeds
 Screensaver
Plus receive a free copy of *The World in 2008*
Offer closes: 31st December 2007


International

Education

How to be top

Oct 18th 2007

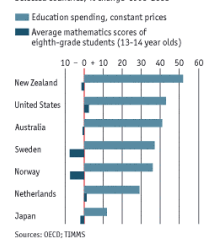
From *The Economist* print edition

What works in education: the lessons according to McKinsey

THE British government, says Sir Michael Barber, once an adviser to the former prime minister, Tony Blair, has changed pretty much every aspect of education policy in England and Wales, often more than once. The funding of schools, the governance of schools, curriculum standards, assessment and testing, the role of local government, the role of national government, the range and nature of national agencies, schools admissions—you name it, it's been changed and sometimes changed back. The only thing that hasn't changed has been the outcome. According to the National Foundation for Education Research, there had been (until recently) no measurable improvement in the standards of literacy and numeracy in primary schools for 50 years.

Money for nothing?

Selected countries, % change 1995-2003



England and Wales are not alone. Australia has almost tripled education spending per student since 1970. No improvement. American spending has almost doubled since 1980 and class sizes are the lowest ever. Again, nothing. No matter what you do, it seems, standards refuse to budge (see chart). To misquote Woody Allen, those who can't do, teach; those who can't teach, run the schools.

Why bother, you might wonder. Nothing seems to matter. Yet something must. There are big variations in educational standards between countries. These have been measured and re-measured by the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) which has established, first, that the best performing countries do much better than the worst and, second, that the same countries head such league tables again and again:

Canada, Finland, Japan, Singapore, South Korea.

Those findings raise what ought to be a fruitful question: what do the successful lot have in common? Yet the answer to that has proved surprisingly elusive. Not more money. Singapore spends less per student than most. Nor more study time. Finnish students begin school later, and study fewer hours, than in other rich countries.

Now, an organisation from outside the teaching fold—McKinsey, a consultancy that advises companies and governments—has boldly gone where educationalists have mostly never gone: into policy recommendations based on the PISA findings. Schools, it says, need to do three things: get the best teachers; get the best out of teachers; and step in when pupils start to lag behind. That may not sound exactly first-of-its-kind (which is how Andreas Schleicher, the OECD's head of education research, describes McKinsey's approach): schools surely do all this already? Actually, they don't. If these ideas were really taken seriously, they would change education radically.

Begin with hiring the best. There is no question that, as one South Korean official put it, the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers. Studies in Tennessee and Dallas have


[Printable page](#)
[E-mail this](#)
[Bookmark](#)
[Related Items](#)
[More articles about... Schools](#)

Advertisement

intelligent life

 The sharp, eclectic and inquisitive lifestyle magazine from *The Economist*

The Economist

CLASSIFIED ADS

The Economist Group

Economist Intelligence Unit
Economist Conferences
The World In
Intelligent Life
CFO
Roll Call
European Voice
EuroFinance
Economist Diaries and
Business Gifts
Reprints and Permissions

EIU onlinestore →

Advertisement

Gift subscription offer

Give a
year of
insight this
Christmas.

The
Economist

shown that, if you take pupils of average ability and give them to teachers deemed in the top fifth of the profession, they end up in the top 10% of student performers; if you give them to teachers from the bottom fifth, they end up at the bottom. The quality of teachers affects student performance more than anything else.

Yet most school systems do not go all out to get the best. The New Commission on the Skills of the American Workforce, a non-profit organisation, says America typically recruits teachers from the bottom third of college graduates. Washington, DC recently hired as chancellor for its public schools an alumna of an organisation called Teach for America, which seeks out top graduates and hires them to teach for two years. Both her appointment and the organisation caused a storm.

A bias against the brightest happens partly because of lack of money (governments fear they cannot afford them), and partly because other aims get in the way. Almost every rich country has sought to reduce class size lately. Yet all other things being equal, smaller classes mean more teachers for the same pot of money, producing lower salaries and lower professional status. That may explain the paradox that, after primary school, there seems little or no relationship between class size and educational achievement.



AP Asian values or good policy?

The HEC Executive MBA
Paris • Beijing
Next intake: January 2008

7th Edition
Association of MBAs

McKinsey argues that the best performing education systems nevertheless manage to attract the best. In Finland all new teachers must have a master's degree. South Korea recruits primary-school teachers from the top 5% of graduates, Singapore and Hong Kong from the top 30%.

They do this in a surprising way. You might think that schools should offer as much money as possible, seek to attract a large pool of applicants into teacher training and then pick the best. Not so, says McKinsey. If money were so important, then countries with the highest teacher salaries—Germany, Spain and Switzerland—would presumably be among the best. They aren't. In practice, the top performers pay no more than average salaries.

Nor do they try to encourage a big pool of trainees and select the most successful. Almost the opposite. Singapore screens candidates with a fine mesh before teacher training and accepts only the number for which there are places. Once in, candidates are employed by the education ministry and more or less guaranteed a job. Finland also limits the supply of teacher-training places to demand. In both countries, teaching is a high-status profession (because it is fiercely competitive) and there are generous funds for each trainee teacher (because there are few of them).

South Korea shows how the two systems produce different results. Its primary-school teachers have to pass a four-year undergraduate degree from one of only a dozen universities. Getting in requires top grades; places are rationed to match vacancies. In contrast, secondary-school teachers can get a diploma from any one of 350 colleges, with laxer selection criteria. This has produced an enormous glut of newly qualified secondary-school teachers—11 for each job at last count. As a result, secondary-school teaching is the lower status job in South Korea; everyone wants to be a primary-school teacher. The lesson seems to be that teacher training needs to be hard to get into, not easy.

Teaching the teachers

Having got good people, there is a temptation to shove them into classrooms and let them get on with it. For understandable reasons, teachers rarely get much training in their own classrooms (in contrast, doctors do a lot of training in hospital wards). But successful countries can still do much to overcome the difficulty.

Singapore provides teachers with 100 hours of training a year and appoints senior teachers to oversee professional development in each school. In Japan and Finland, groups of teachers visit each others' classrooms and plan lessons together. In Finland, they get an afternoon off a week for this. In Boston, which has one of America's most improved public-school systems, schedules are arranged so that those who teach the same subject have free classes together for common planning. This helps spread good ideas around. As one educator remarked, "When a brilliant American teacher retires, almost all of the lesson plans and practices that she has developed also retire. When a Japanese teacher retires, she leaves a legacy."

The usual suspects
Mean score on the OECD PISA mathematics scale
Selected countries, 2003

| | | | |
|-------------|-----|---------------|-----|
| Finland | 544 | New Zealand | 524 |
| South Korea | 542 | France | 511 |
| Japan | 534 | Germany | 503 |
| Canada | 533 | Spain | 485 |
| Australia | 524 | United States | 483 |

Source: OECD

Lastly, the most successful countries are distinctive not just in whom they employ so things go right but in what they do when things go wrong, as they always do. For the past few years, almost all countries have begun to focus more attention on testing, the commonest way to check if standards are falling. McKinsey's research is neutral on the usefulness of this, pointing out that while Boston tests every student every year, Finland has largely dispensed with national examinations.

Similarly, schools in New Zealand and England and Wales are tested every three or four years and the results published, whereas top-of-the-class Finland has no formal review and keeps the results of informal audits confidential.

But there is a pattern in what countries do once pupils and schools start to fail. The top performers intervene early and often. Finland has more special-education teachers devoted to laggards than anyone else as many as one teacher in seven in some schools. In any given year, a third of pupils get one-on-one remedial lessons. Singapore provides extra classes for the bottom 20% of students and teachers are expected to stay behind often for hours after school to help students.

None of this is rocket science. Yet it goes against some of the unspoken assumptions of education policy. Scratch a teacher or an administrator (or a parent), and you often hear that it is impossible to get the best teachers without paying big salaries; that teachers in, say, Singapore have high status because of Confucian values; or that Asian pupils are well behaved and attentive for cultural reasons. McKinsey's conclusions seem more optimistic: getting good teachers depends on how you select and train them; teaching can become a career choice for top graduates without paying a fortune; and that, with the right policies, schools and pupils are not doomed to lag behind.

*How the world's best performing schools systems come out on top. McKinsey & Co.

[Back to top](#) □

Advertisement

intelligent
life

or subscribe today for just €22.50 and
save 25% on the cover price [Click here >>](#)

The
Economist

Classified ads

Jobs

Director General -
(CIAT) The
International Center
for Tropical
Agriculture
The International
Center for Tropi...

Business / Consumer

The Bespoke MBA
By the private sector
Fully individualize....

Tenders

#1 Career
Opportunity. World's
top Internet Franchise
is currently looking to
expand their
franchise. Become an
Internet Consultant
Today. [Apply Here.](#)

Jobs

Director, Audience
and Business
Development
The Economist
magazine has
enjoyed industry
leading growth in
circulation....

Business / Consumer

Apply Today - WSI is
the world's largest
network of
professional Internet
Marketing
Consultants. Full
Training and Support.

Tenders

China: Risk and
rewards
Invitation to Tender
China : Risks and
Opportunities WRAP
(Waste & Res....

Sponsors' feature

About sponsorship □

How do you
keep track of a
world power
that has:

The Economist
Diaries 2008.
Now available
with 10% off.

[About Economist.com](#) | [About The Economist](#) | [Media Directory](#) | [Staff Books](#) | [Advertising info](#) | [Career opportunities](#) | [Contact us](#)

Copyright © The Economist Newspaper Limited 2007. All rights reserved. [Advertising Info](#) | [Legal disclaimer](#) | [Accessibility](#) | [Privacy policy](#) | [Terms & Conditions](#) | [Help](#)

Date de dépôt : 1^{er} décembre 2009

RAPPORT DE LA MINORITÉ

Rapport de M. Henry Rappaz

Mesdames et
Messieurs les députés,

Bref historique:

- Le 27 août 2008, les députés radicaux et UDC déposaient en chancellerie leur projet de loi 10316 sur la Haute Ecole Pédagogique (HEP).
- Le 3 février 2009, M. le conseiller d'Etat Beer annonçait le dépôt du projet de loi 10432 modifiant la LIP (110) pour un Institut Universitaire de Formation des Enseignants.
- Ces deux projets de lois ont fait l'objet des délibérations de la Commission de l'enseignement supérieur depuis le jeudi 26 février 2009 et jusqu'à la dernière commission de la précédente législature convoquée le jeudi 29 octobre 2009.
- Lors de cette commission du 29 octobre 2009, je me suis opposé à tous les amendements proposés, ce qui m'a valu l'honneur de rédiger le présent rapport de minorité.

Sans vouloir m'éterniser sur les raisons qui ont motivé mes oppositions aux amendements proposés lors de cette ultime commission, permettez-moi simplement les constatations suivantes :

A. Sur la forme

Un processus démocratique abrégé

En date du 5 février 2009, alors que la commission n'avait pas encore débuté ses travaux, un communiqué de presse du DIP était envoyé par courriel à tous ses fonctionnaires indiquant que « *le Conseil d'Etat a adopté le projet de loi modifiant les titres et exigences de formation fixés par la loi genevoise sur l'instruction publique (LIP) pour pouvoir être engagé-e, puis nommé-e, comme maîtresse ou maître dans les degrés primaire ou*

secondaire I et II ». Le site du DIP précisait même: « **l'IUFE ouvrira ses portes à la rentrée 2009** ».

La Commission de l'enseignement supérieur a été régulièrement convoquée les jeudis de 17 h à 19 h dès le 26 février 2009. Les auditions se sont succédé normalement, sans parvenir à mettre en évidence un projet de loi plus que l'autre jusqu'au 15 octobre 2009, avant-dernière séance de commission de l'enseignement supérieur où les choses se sont brusquement précipitées.

C'est alors que survint comme un coup de tonnerre, l'annonce médiatisée par la *Tribune de Genève* et TV Léman Bleu du 16 octobre 2009 que le projet de loi 10316 (HEP) a été purement et simplement **retiré** au terme d'« un accord historique » intervenu entre M. Beer et le député Jacques Follonier, auteur du projet de loi 10316 sur la HEP.

Cette déclaration intempestive inquiéta le MCG qui s'interrogea aussitôt sur les raisons et les conditions de ce retrait. Pourquoi en effet, les choses se précipitaient-elles si brusquement, alors que la commission venait à peine d'aborder le deuxième débat sur le projet de loi 10432 suite à la décision de la Commission de l'enseignement supérieur? Je fus d'autant plus surpris par cette annonce que le vote d'entrée en matière du projet de loi 10316 n'a jamais été soumis à la commission, et que des commissaires demandaient encore des auditions complémentaires.

Ce scoop jetait, à mon sens, le discrédit sur le travail discret et sérieux qui s'était jusqu'alors fait en commission. Par son empressement à conclure à tout prix avant la fin de législature, le conseiller d'Etat laissait planer le doute sur la justesse des solutions choisies à la hâte. Trop de questions restaient en suspens. Elles portaient sur la formation des enseignants du CO et du postobligatoire, sur le contenu de la formation complémentaire des enseignants du primaire et sur leur niveau de formation en langues selon les nouvelles normes du portfolio européen.

Je me suis trouvé dans la situation inconfortable où, pour être au courant du sort que les députés réservaient à la formation des enseignants genevois, il valait mieux avoir lu la *Tribune de Genève* et suivi les débats sur Léman Bleu que d'être membre de la commission idoine et d'avoir participé à ses débats.

Le MCG proteste vigoureusement pour dénoncer ces fuites et scoops sciemment orchestrés à des fins électoralistes, qui nuisent à la sérénité des débats et travestissent la réalité parlementaire.

B. Sur le fond

Le MCG aurait souhaité que Genève s'aligne sur tous les autres cantons romands en ce qui concerne la formation des enseignants du primaire, à savoir une HEP.

Bien que tout laisse à penser que cette solution ne sera pas retenue, permettez-moi, sans développer trop longuement, de dresser ici le constat issu de la comparaison entre une HEP et un IUFE.

1. Harmonisation scolaire

Tous les cantons suisses ont opté pour une formation des enseignants en HEP, soit trois ans d'études qui aboutissent à un bachelors. La structure BEJUNFRIVAL (des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel, Fribourg et du Valais) existe, il aurait été plus logique que Genève la rejoigne. Une formation « surdimensionnée » entraverait fortement la mobilité nationale des personnes susceptibles d'enseigner dans les autres cantons. Elle va donc à l'encontre d'HarmoS.

Par contre, avec l'option IUFE, il serait inacceptable de prêter les enseignants formés à Genève durant quatre ans en accordant la priorité de manière discriminatoire aux enseignants formés en HEP romandes en trois ans, raison pour laquelle le MCG vous proposera un amendement à ce propos.

2. Différencier les formations

Une formation exclusivement universitaire ne peut **différencier des parcours de formation spécifique**. Les « métiers » d'enseignants dans des classes (élémentaires, primaires, du CO, du PO, du secteur spécialisé, de disciplines spéciales - gymnastique ; musique ; arts visuels ; etc.) doivent pouvoir s'apprendre prioritairement en lien direct avec les praticiens du terrain.

A nos yeux, la formation en IUFE, présente des carences importantes dues à la **prépondérance de la théorie sur la pratique**.

Il faut que la pratique en responsabilité de classe pour les candidats soit bien plus forte dans la formation que ce qui est actuellement prévu à l'université.

Sitôt son bachelors obtenu, la tenue d'une classe à temps partiel devrait permettre au nouvel engagé de se perfectionner *in situ* pendant la période probatoire tout en préparant son certificat complémentaire avec une spécialisation en vue de sa nomination.

3. Perte préjudiciable du statut de « généraliste » pour les enseignants élémentaires et primaires

Cette transformation de la profession qui veut former des enseignants « spécialistes » des branches « intellectuelles » uniquement (français, math, langues) entraîne la disparition de la richesse du métier d'instituteur et se fait au détriment des élèves. La CDIP envisage une autre voie pour garder les généralistes en séparant les formations élémentaire et primaire^[1], ce que nous approuvons.

4. Venons-en maintenant à l'essentiel

Je m'explique :

Le projet de loi que nous nous apprêtons à voter présente en l'état un défaut majeur auquel il convient de remédier afin de ne pas instaurer une loi inique.

Nous comprenons mal aujourd'hui comment, lors de sa dernière séance du 29 octobre 2009, la commission a soudainement accepté ces amendements proposés par le département, ceux-ci confirmant clairement cette injustice.

Ces amendements portaient sur deux points qui restaient en suspens :

- la longueur des études ;
- le certificat complémentaire conditionnant la nomination.

Nous comprenons que des discussions en commission, il ressort que les études seront ramenées à trois ans en vue de l'**engagement** après l'obtention d'un bachelor comparable à ce qui est préconisé dans les HEP de Suisse romande.

Tous les détenteurs de ce bachelor pourront postuler à l'école primaire genevoise, **mais pour être nommés**, les enseignants genevois devront obtenir **un certificat complémentaire**, délivré par l'IUFE.

Une question essentielle survenait alors :

Ce certificat devait-il être rendu également obligatoire pour tous, par égalité de traitement avec les Genevois, ou fallait-il en dispenser ceux qui avaient obtenu le bachelor d'enseignement dans une HEP romande ?

^[1] « ... pour alléger la formation, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) songe à la scinder, en prévoyant deux diplômes en trois ans. L'un permettant d'enseigner à des enfants de 4 à 8 ans, l'autre de 8 à 11 à 12 ans. » in Le Courrier, 19 février 2009.

Un avis de droit (annexé) est demandé par la commission pour savoir si ce « certificat complémentaire » peut être imposé à tous les détenteurs d'un bachelors HEP romande comme une condition pour être nommé dans l'enseignement primaire sans contradiction avec le droit supérieur.

M. Beer subitement change de point de vue par rapport au projet initial puisqu'il pense que la formation des autres cantons doit être pleinement et totalement reconnue par le canton de Genève, même pour la nomination des enseignants en ne les astreignant pas à une formation supplémentaire. Il renonce ainsi à l'idée de subordonner le diplôme obtenu dans un autre canton à une formation complémentaire, **même si l'avis de droit demandé est même qu'il est possible de le faire.**

Le 15 octobre 2009, M. Beer propose un amendement à l'article 122, alinéa 4 en ces termes :

⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelors) universitaire et d'un certificat complémentaire - mention enseignement primaire - de l'Université de Genève (ci-après université) ou d'une formation jugée équivalente par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. **« Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton ne sont pas astreints à une formation complémentaire durant la période probatoire »**

Plus soucieuse de finaliser ses travaux avant le changement de législature que de promouvoir une solide formation de manière équitable, la commission du 29 octobre 2009 a finalement choisi de discriminer les étudiants genevois en les obligeant **eux seuls** à compléter leur formation en vue d'une nomination.

Après avoir amputé ce texte de « durant la période probatoire », et malgré la question restée sans réponse d'un député radical qui se demande, dans le cas où Genève accepte de titulariser les enseignants formés dans un autre canton en trois ans, s'il n'y a pas le risque d'une inégalité de traitement, la présidente de circonstance met au vote cet article 122, alinéa 4, qui fait le score suivant :

| | |
|---------------|---------------------------------|
| Pour : | 9 (1 PDC, 1 R, 3 L, 1 UDC, 3 S) |
| Contre : | 1 (1 MCG) |
| Abstentions : | 2 (2 Ve) |

En conséquence :

Le MCG s'oppose à cette mesure parce que

- elle est discriminatoire par rapport aux étudiants genevois ;
- elle encourage l'exil des étudiants genevois candidats à l'enseignement vers des HEP romandes ;
- elle privilégie une formation romande minimaliste alors que la tendance générale devrait aller au contraire vers une augmentation du temps de formation et notamment en situation pratique.

5. Un amendement pour conclure

Il ne faut pas s'en cacher, au vu de ce qui a été décidé en commission, une large majorité semble pencher du côté d'un IUFE. La possibilité de voir une HEP à Genève reste très mince. Alors, soit ! Un IUFE ! **Mais un IUFE équitable pour tous et non discriminatoire pour les étudiants genevois.** Cette question a d'ailleurs été soulevée à plusieurs reprises lors des débats en commission, ce qui prouve bien qu'il y a là quelque chose qui dérange fortement. Malheureusement et étrangement, la commission n'a pas cherché plus avant pour trouver une solution au problème soulevé.

C'est donc dans un esprit constructif afin de voter une loi équitable et pour encourager une formation sérieuse et performante à Genève, que nous proposons de remplacer l'article 12 2, alinéa 4, cité ci-dessus par l'amendement suivant :

⁴ Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) universitaire et d'un certificat complémentaire - mention enseignement primaire - de l'Université de Genève (ci-après université) ou d'une formation jugée équivalente par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. Les titulaires d'un baccalauréat obtenu dans une haute école d'un autre canton sont également astreints à l'obtention de ce certificat complémentaire durant la période probatoire.

Le règlement devrait s'appliquer à régler tous les détails quant à la durée de la période probatoire, ainsi que des contenus de ce certificat complémentaire.

Pour résumer, Mesdames et Messieurs les députés, le MCG fait appel à votre bon sens et à votre esprit d'innovation pour que Genève reste à la pointe en matière de formation des enseignants.

Nous vous demandons de réserver le meilleur accueil à cette proposition qui rétablit l'équité entre tous **les enseignants candidats à une nomination à**

la fonction d'enseignement primaire du DIP, et cela indépendamment de la provenance de son bachelor.

L'acceptation de cet amendement évitera par ailleurs de créer une nouvelle polémique cantonale sur la formation des enseignants genevois tout en préservant la situation actuelle qui prévaut en matière de reconnaissance des diplômes.

BAKER & MCKENZIE

Baker & McKenzie Geneva
Avocats
Rue Pedro-Majlan 5
CH-1208 Geneva

Tel: +41 22 707 98 00
Fax: +41 22 707 98 01
info.geneva@bakernet.com
www.bakernet.com

Genève, le 9 avril 2009
DP/gm

Département de l'instruction publique
Rue de l'Hôtel-de-Ville 6
Case postale 3925
1211 Genève 3

A l'attention de
Mme Marie-Christine Maier
Secrétaire adjointe

Concerne : Modification de la loi sur l'instruction publique / conditions de nomination des maîtres dans l'enseignement primaire

Chère Madame,

Je fais suite à votre e-mail du 10 mars 2009 et je me permets ci-après de répondre à votre question par rapport aux problèmes posés sous l'angle juridique par le projet de modification de l'article 122 alinéas 3 et 4 de la loi sur l'instruction publique par rapport à l'Accord Intercantonal sur la Reconnaissance des Diplômes de fin d'études du 18 février 1993 (ci-après « AIRD »).

A. Conformité avec l'AIRD

Selon l'article 122 alinéas 3 et 4 nouvelle teneur, la règle prévue pour la nomination dans l'enseignement primaire est la suivante :

« En principe, la nomination intervient après deux années passées au service du Département. Lorsque la formation professionnelle initiale est acquise en emploi, elle intervient de surcroît une année après l'obtention du titre professionnel requis. »

Genève

Denis Berdoz
Daniel Perrigina
Martin Anderson
Philippe Presti
Adrian Moore*
Per Prodhom
Stephanie Jarrett*
Fridéric Bétrisey
Serge Pannatier
Rodolphe Gautier
Benjamin Humm
Olivier Ducrey
Antonio Calvo
Luca Deffa
Chris Williamson*
Sonia Coop-Greggier
Brice Thionnet
Jean-Yves Rebord
Paul de Bieël
Rafael Fahr Müller
Ondy Chambaud*

Alain Stéhié, conseiller

Zürich

Urs Schenker
Franz Schenker
Philip Mazcovi*
Martin Frey
Markus Berni
Michael Treis
Marius Affentranger
Hans-Andrée Koch*
Urs Zerkhäuser
Peter Reisernt
Joachim Frick
Kilian Perroulaz
Marco Giger
Thomas A. O'Donnell*
Richard Gassmann
Martin Furrer
Lukas Gianzmann
Martin J. Michalis*
Beat Mathys

Philippe Reich

Florian Bommer
Franz Koster
Nicolas Passadelle
Matthias Courvoisier
Alexander Wüst
Theodor Härtlich
Mario Kunschick
Mark Livschitz
Anne-Catherine Hahn
Alexander Fischer
Romina Carogni Roessler
Isabelle Chassé
Richard Kuster
Jane Dimitrova*
Matthew Lechin*
Pierca Schieffer
Roland Köchli
Jacob Wirtz
Martin Petrin
Lyubomir Georgiev*
Bernhard Rubin

Marie-Thérèse Yates*

Eva-Maria Strobel*
Mélanie Lambeliet
Christine Kern
Samuel Marbacher
Philippe Jacquemoud
Dharshi Wijetunga*
Michael Widmer
Roger Dirr
Selinola Tharon*
Rachid Ghaz
Manuel Meyer
Petra Hauser
Thierry Thormann
W Brent Vandenberg*
Michael Parica*
Louis Grojman
Sabine Herzog
Rozana Lesko*
Rémy Messer
Michael Gusterler
Stephan Weibel

Marc Pascal Fischer

Quan Nguyen*
Louise M. Dröyer-de Moor*
Carolin Mörlock*

Prof. Vito Roberto, Konsulent
Herbert Wöhlmann, Konsulent
Prof. Roger Zäch, Konsulent

Admis(e) au barreau
* Non admis(e) au barreau

Baker & McKenzie Zurich
Zolikerstrasse 225
Postfach
CH-8034 Zurich
Tel: +41 44 384 14 14
Fax: +41 44 384 12 84

L'alinéa 4 de cette même disposition ajoute ce qui suit :

« Dans l'enseignement primaire, la nomination est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (Bachelor) et d'un certificat complémentaire – enseignement primaire – de l'Université de Genève (ci-après « Université ») ou d'une formation jugée équivalente. Le Conseil d'Etat fixe dans un règlement les conditions relatives à la formation complémentaire suivie obligatoirement par les personnes qui ne disposent pas de ce niveau de formation. »

Il convient par ailleurs de distinguer les conditions de nomination des conditions d'engagement. A ce titre, un nouvel article 134 LDIP alinéa 1^{er} est prévu et il aura la teneur suivante :

« En fonction des dispositions qui précèdent, pourront dès lors être engagés dans l'enseignement primaire genevois :

- Comme maîtres généralistes (cycles élémentaire et moyen) :*
- Les maîtres titulaires du Bachelor, plus certificat complémentaire en enseignement primaire (nouveau) de l'Université de Genève de la licence mention enseignement, du Brevet genevois ou d'un titre jugé équivalent reconnu par la CDIP.*
- D'un titre d'une HEP ou d'une Université ou d'un titre jugé équivalent reconnu par la CDIP (...). »*

Il ressort en conséquence de ce qui précède que si un enseignant dans l'enseignement primaire peut être engagé sur la base d'un diplôme reconnu par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique en application des articles 6 et 7 AIRD, et conformément aux règles prévues par le règlement de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (ci-après « CDIP ») concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés pré-scolaires et primaires du 10 juin 1999, la nomination de ce même enseignant en tant que fonctionnaire implique en revanche la détention d'un titre complémentaire (master ou équivalent). Sur la base des informations qui m'ont été communiquées, la plupart des autres cantons suisses n'exigent pas, pour la nomination, la détention de ce titre supplémentaire.

Pour juger de la validité d'une telle réglementation au regard de l'AIRD et de ses dispositions d'exécution, cela implique que l'on s'interroge sur la portée de l'AIRD.

Si l'on examine l'article 1^{er} AIRD, cet accord intercantonal vise pour l'essentiel d'une part la reconnaissance des diplômes cantonaux de fin d'études, la reconnaissance des diplômes de fin d'études étrangers et, d'autre part, vise à « favoriser » le libre accès au cycle de formation supérieur et à l'exercice de la profession. Cet objectif est concrétisé au niveau de la reconnaissance des titres aux l'article 6 et 7 AIRD et au niveau de l'accessibilité au cycle de formation et à l'exercice de la profession par

l'article 8. L'alinéa 3 de cette disposition garantit ainsi au titulaire d'un diplôme reconnu un accès aux écoles subséquentes « dans les mêmes conditions que celles auxquelles sont soumis leurs propres ressortissantes et ressortissants au bénéfice d'un diplôme de fin d'études correspondant ». La même règle est reprise à l'alinéa 2 s'agissant de l'accès aux professions :

« Les cantons parties à l'accord garantissent au titulaire d'un diplôme reconnu le même droit d'accès aux professions réglementées sur le plan cantonal que celui accordé à leurs propres ressortissantes et ressortissants au bénéfice d'un diplôme de fin d'études correspondant ».

C'est par rapport à cette disposition qu'il convient de s'interroger sur la validité des exigences spécifiques prévues au projet d'article 122 qui requiert, pour la nomination d'un fonctionnaire, l'obtention en plus du titre de base reconnu par l'AIIRD d'un master universitaire.

A ce titre, deux interprétations apparaissent a priori possibles : soit l'article 8 AIIRD a pour seul objectif de garantir l'égalité de traitement entre les ressortissants des différents cantons, soit il va un peu plus loin en garantissant l'accès sans limite à la profession de tout titulaire d'un diplôme reconnu dans un canton qui autorise le titulaire dans ledit canton à exercer sa profession. La deuxième hypothèse est par exemple celle choisie par la Loi sur la marché intérieur s'agissant de la liberté d'accès au marché qui prévoit par exemple, à son article 2 alinéa 1^{er}, que « toute personne a le droit d'offrir des marchandises, des services et des prestations de travail sur tout le territoire suisse pour autant que l'exercice de l'activité lucrative en question soit licite dans le canton ou le commune où elle a son siège ou son établissement ».

En d'autres termes, une telle clause donne à une personne autorisée dans un canton de Suisse à exercer sa profession un véritable droit d'accès sans limitation dans les autres cantons suisses. A notre avis, l'article 8 n'a pas cependant un objectif aussi large que celui poursuivi par la LMI et qui ne s'applique pas en l'espèce.

L'article 8 alinéa 2 AIIRD ne garantit pas un droit d'accès absolu à la profession ; il garantit seulement un accès aux mêmes conditions que celles imposées aux propres ressortissantes ou ressortissants du canton en cause. En d'autres termes, si un canton veut se montrer plus sévère qu'un autre canton, et pour autant qu'il ne consacre pas de discrimination à ce titre entre les ressortissants des différents cantons, il faut considérer que celui-ci ne viole pas la garantie posée par l'article 8 alinéa 2 AIIRD.

Cette possible limitation du droit d'accès a été soulignée explicitement lors de l'approbation par le Grand Conseil de l'adhésion du canton de Genève à l'accord intercantonal. Il a ainsi clairement été rappelé que les objectifs poursuivis par cet accord étaient de fixer des conditions « minimales de reconnaissance », mais que si « un canton veut garder des spécificités ou avoir des exigences supplémentaires en matière de formation, il peut le faire dans une certaine mesure, à condition qu'il

impose à ses propres ressortissants les mêmes exigences » (voir rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'Etat autorisant le Conseil d'Etat à adhérer à l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes en fin d'études PL.6994-A).

En l'espèce, il ressort clairement du projet d'article 122 LDIP qu'aucune discrimination n'intervient entre les différents ressortissants des cantons suisses au niveau de la nomination. Les exigences au moment de la nomination (nouvel article 122 LDIP) s'imposent à l'ensemble des candidats à la nomination que ceux-ci soient au bénéfice d'un titre genevois ou d'un titre reconnu d'un autre canton par l'AIRD. En d'autres termes, ces nouvelles dispositions n'introduisent aucune exigence discriminatoire contraire à cet accord.

Les conditions de nomination étant égales pour tous et l'article 8 alinéa 2 AIRD n'ayant pas pour objectif de garantir l'accès à une profession dans tous les cantons suisses, nous considérons que le projet d'article 122 alinéa 4 est parfaitement compatible avec les engagements souscrits par le canton de Genève en adoptant l'AIRD.

On relèvera encore par rapport à cette situation qu'au niveau de l'engagement, les titulaires d'un diplôme d'un canton tiers issus d'une HEP ou d'une Université peuvent parfaitement être engagés au titre de l'article 134 du projet de modification de la LDIP. Il est même prévu à l'article 122 alinéa 4 in fine que l'on prévoira la possibilité d'obtenir le titre de certificat complémentaire exigé tout en étant engagé à 50% (voir exposé des motifs sur l'article 134), ce qui rend d'autant plus acceptable la réglementation du canton de Genève.

J'espère que ce qui précède répond à votre question. Je reste bien entendu à votre entière disposition pour compléter ce document ou répondre à toute question si vous l'estimez nécessaire.

Je vous prie de croire, chère Madame, à l'assurance de mes sentiments bien dévoués.

Daniel Peregrina

