swissuniversities

swissuniversities
Effingerstrasse 15, Postfach
3001 Bern
www.swissuniversities.ch

Développement de la qualification des enseignant·e·s du degré primaire

Rapport final

swissuniversities

Impressum

Mandat	Chambre des hautes écoles pédagogiques
Direction de projet	Silvio Herzog, Horst Biedermann
Groupe principal	Silvio Herzog, Horst Biedermann, Barbara Fäh, Sabina Larcher, Isabelle Mili, Silja Rüedi, Régine Roulet, Christian Irgl, Stephanie Appius, Janine Hostettler Schärer, Amanda Nägeli
Participant·e·s aux sous-groupes	Francesca Antonini, Jürg Arpagaus, Gérard Aymon, Peter Baumann, Jörg Berger, José Colon, Hanja Hansen, Alexander Hofmann, Kathrin Krammer, Katrin Kraus, Andrea Kronenberg, Lisa Lehner, Dagmar Rösler, Samuel Rohrbach, Beat Schwendimann, Livia Schwestermann
Version	3 juin 2021

Résumé

Situation initiale

L'observation des grandes tendances sociétales indique que notre société se modifie à grands pas, de manière diversifiée et, dans de nombreux domaines et de manière fondamentale. Il en résulte que les conditions-cadres des écoles deviennent de plus en plus complexes. En outre, les attentes envers les objectifs que les écoles doivent atteindre se diversifient et augmentent sans cesse. En sa qualité de représentante des institutions de formation des enseignant·e·s suisses et compte tenu de son quadruple mandat, la Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities considère qu'il est de son devoir et de sa responsabilité d'anticiper de tels développements et d'être active dans les mutations qui en résultent. Le projet « Développement de la qualification des enseignant·e·s du degré primaire » (QuaPri) contribue à la réalisation de l'objectif général consistant à transmettre aux futurs enseignant·e·s du degré primaire les compétences qui leur permettront de répondre aux exigences professionnelles de demain et de fournir un travail de haute qualité. Les présents questionnements se focalisent sur la qualification au sens de capacité professionnelle dans la première phase de l'exercice de la profession. Il convient cependant, en esquissant des solutions plus larges, de rechercher également des connexions avec le développement du professionnalisme rapporté à toute la carrière professionnelle, puisque les évolutions de la société et de la technique poussent à une imbrication croissante entre capacités et compétences professionnelles. C'est dans cette perspective que le projet QuaPri entend contribuer aux adaptations structurelles relatives aux qualifications des enseignant·e·s du degré primaire, dans le but d'apporter une contribution au débat mené actuellement sur la formation des enseignant·e·s de demain.

Visions et critères

Afin d'aborder les questions structurelles de la formation des enseignant·e·s sous l'angle d'un « bon fonctionnement » de l'école, QuaPri se projette dans l'école primaire du futur, en se focalisant sur les actrices et acteurs de l'enseignement et en prenant en considération les défis majeurs que l'école doit relever ainsi que les analyses relatives à l'état des lieux et aux fonctions sociétales de l'école.

Dans un premier temps, la focale sera mise sur les visions résultant du travail du groupe QuaPri et comprenant l'évaluation de scénarios possibles. Dans un deuxième temps, ce sont les possibilités de mise en œuvre et l'intérêt des scénarios qui seront traités. Les questions de faisabilité et les conditions d'acceptation des scénarios projetés jouent là un rôle déterminant. Ces deux approches ont permis de dégager 10 critères d'évaluation des scénarios : (1) spécialisation disciplinaire, (2) interdisciplinarité et transdisciplinarité, (3) rapports à la pratique, (4) élaboration d'un profil / spécialisation, (5) capacités innovatrices et potentiel de développement, (6) qualification perçue comme attractive par les étudiant·e·s, (7) correspondances entre qualification, compétences, responsabilité et statut, (8) options de carrière pour les enseignant·e·s, (9) faisabilité institutionnelle et (10) faisabilité financière.

Scénarios de la future qualification des enseignant·e·s du degré primaire

Le projet QuaPri cherche à définir des possibilités de développement structurel de la formation des enseignant·e·s du degré primaire selon quatre axes : 1) cursus de bachelor, 2) débuts professionnels, 3) formation continue et 4) cursus facultatifs de master et de formation continue. *Onze scénarios* du développement structurel de la formation des enseignant·e·s du degré primaire ont été élaborés :

Scénario 1a : conditions d'admission
Scénario 1b : profil des disciplines

Scénario 1c : profil des degrés d'enseignement
Scénario 1d : bachelor en 8 semestres.
Scénario 1e : bachelor-plus
Scénario 2a : introduction à la profession : débuts professionnels aménagés et institutionnalisés
Scénario 2b : combinaison entre formation initiale et introduction à la profession
Scénario 3a : pilotage formel
Scénario 3b : pilotage coordonné
Scénario 4a : diversification et approfondissement
Scénario 4b : élaboration d'un profil

Chaque scénario se rapporte à une phase déterminée de la formation initiale et continue des enseignant·e·s du degré primaire. Par conséquent, il est possible de *combiner certains scénarios*. Le groupe principal est d'avis que quatre combinaisons valent la peine d'être étudiées.

C1 : bachelor-plus (1e) et nouveau modèle de l'introduction à la profession (2b)
C2 : profil des disciplines ou profil des degrés d'enseignement (1b ou 1c) et master facultatif (4a) dans le sens d'une diversification et d'un approfondissement
C3 : bachelor-plus (1e) et master facultatif (4b) dans le sens d'un développement de profil
C4 : pilotage coordonné de la formation continue (3b) et master facultatif (4b) dans le sens d'un développement de profil

Evaluation des scénarios

Afin de trouver une solution durable permettant d'offrir une formation de qualité aux futurs enseignant·e·s du degré primaire, il est important de faire la différence entre *la description et le développement* de scénarios possibles, d'une part, et *l'évaluation et la priorisation* d'éventuelles voies à prendre, de l'autre. C'est pourquoi les milieux impliqués dans le projet QuaPri (représentant·e·s des Commissions Formation et Formation continue / prestations de service, Secrétariat général de la CDIP, fédérations d'enseignant.e.s et des directeur.trice.s d'école des deux régions linguistiques) ont été invités au sein de quatre sous-groupes à participer, sans auto-censure, à l'élaboration de scénarios possibles. Pour ce qui est de l'évaluation et de la priorisation des voies à suivre, toutes les commissions et associations professionnelles concernées ont également été invitées à une consultation interne. Dans le cadre de cette procédure, le Secrétariat général de la CDIP a fait valoir le point de vue juridique de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes, et l'idée d'évaluer les scénarios a été abandonnée.

Recommandation du groupe principal

Sur la base de l'évaluation détaillée figurant dans le rapport final et de la consultation interne, le groupe principal estime que les scénarios suivants possèdent le *potentiel le plus élevé*. En effet, grâce à leur vision et à leur chance de réussite élevée, ils sont le mieux à même de contribuer au développement de la qualification des enseignant·e·s du degré primaire :

1e : bachelor-plus
2b : introduction à la profession intégrée
4b : master facultatif « Élaboration d'un profil »
C1 : bachelor-plus (1e) et introduction à la profession intégrée (2b)
C3 : bachelor-plus (1e) et master facultatif « Élaboration d'un profil » (4b)

Le principal potentiel est attribué aux combinaisons C1 et C3, qui peuvent tout à fait être approfondies de manière combinée. Dans l'optique du processus de professionnalisation du

parcours professionnel, il convient impérativement d'intégrer également la formation continue (3b) afin de ne pas perdre de vue le continuum formé par la formation initiale et la formation continue.

Du point de vue du groupe principal, les *combinaisons en général* constituent « l'espace de recherche » commun approprié pour poursuivre les discussions. Ces combinaisons offrent une focalisation sur la poursuite du travail, tout en étant suffisamment souples pour aboutir, par un dialogue continu engageant les partenaires, à des scénarios de mise en œuvre échelonnés et étendus sur un calendrier pluriannuel. En outre, les combinaisons entre formation (bachelor, master facultatif), introduction dans la profession et formation continue sont examinées dans le cadre d'une approche globale. Par ailleurs, la discussion des scénarios a fait apparaître d'autres questions liées à la formation des enseignant·e·s, qui devront être abordées dans un contexte plus large.

swissuniversities

Table des matières

1. Contexte du projet QuaPri 8
2. Exigences accrues à la croisée des chemins entre continuité et transformation 9
   2.1. Exigences qui se poseront à la société de demain – résultat d'une analyse de contexte 10
   2.2. Fonctions de l'école 12
   2.3. Principaux défis – questions clés pour l'avenir 13
3. Visions 15
   3.1. L'école primaire du futur 16
   3.2. L'enseignant·e primaire du futur 17
4. Critères 19
5. Scénarios d'avenir 21
   5.1. Cursus de bachelor actuels 22
      5.1.1. Situation initiale 22
      5.1.2. Scénario 1a : conditions d'admission et/ou attestation externe de connaissances 26
      5.1.3. Scénario 1b : profils de disciplines 27
      5.1.4. Scénario 1c : profils par degrés d'enseignement 28
      5.1.5. Scénario 1d : études de bachelor en 8 semestres 29
      5.1.6. Scénario 1e : bachelor-plus 30
      5.1.7. Réflexions complémentaires et évaluation 31
      5.1.8. Conclusion 33
   5.2. Introduction à la profession 33
      5.2.1. Entrée dans la profession enseignante 34
      5.2.2. Scénario 2a : introduction à la profession institutionnalisée 37
      5.2.3. Scénario 2b : introduction à la profession intégrée 38
      5.2.4. Réflexions complémentaires et évaluation 40
      5.2.5. Conclusion 40
   5.3. Formations continues 40
      5.3.1. Situation initiale 41
      5.3.2. Scénario 3a : pilotage formel – maintien de la capacité professionnelle 44
      5.3.3. Scénario 3b : pilotage coordonné de la formation continue 45
      5.3.4. Réflexions complémentaires et évaluation 49
   5.4. Cursus facultatifs de master (MA) et master de formation continue (MAS) 50
      5.4.1. Situation initiale 50
      5.4.2. Scénario 4a : développement des compétences par le biais de leur diversification 56

5.4.3. Scénario 4b : développement des compétences par le biais de l'élaboration d'un profil 59
5.4.4. Réflexions complémentaires et évaluation 62
6. Récapitulatif des scénarios 63
6.1. Vue d'ensemble des scénarios 63
6.2. Combinaison de scénarios 64
7. Evaluation des scénarios 66
7.1. Démarche 66
7.2. Point de vue du groupe principal 66
7.2.1. Evaluation générale des différents scénarios 68
7.2.2. Pondération des critères 74
7.2.3. Pondération des scénarios 75
8. Bibliographie 77

1. Contexte du projet QuaPri

« Dans ses grandes lignes, l'école obligatoire n'a pas changé depuis 100 ans : elle reste organisée en classes d'élèves du même âge ainsi qu'en disciplines séparées. […] On peut toutefois se demander si la disponibilité omniprésente de l'information, la domination de l'univers visuel, la dynamisation des processus prévisibles de la vie et du travail ne nécessiteraient pas aussi une révision radicale du système éducatif » (Roos, 2018, p. 24).

L'éducation est l'une des plus importantes ressources de notre pays et les évolutions observées au plan mondial tendent à renforcer encore cette position. Aussi la société impose-t-elle à l'école, et donc aussi à l'école primaire, de contribuer largement aux performances économiques et sociales. Toutefois, la forme que peut prendre cette contribution diverge fortement. D'un côté, l'école est vue comme un lieu de renouvellement, capable de préparer ses élèves aux exigences et aux conditions-cadres d'un monde en mutation. De l'autre, l'école a pour mission de véhiculer et de reproduire les valeurs et les pratiques fondamentales de notre société.

La Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities (2018a) constate que, tiraillé·e·s entre continuité et transformation, les enseignant·e·s du degré primaire doivent répondre à des exigences sans cesse croissantes. Celles-ci résultent notamment des nombreuses réformes entreprises en matière d'éducation depuis les années 1990 en réponse aux changements et aux enjeux sociétaux. Ainsi, l'activité des enseignant·e·s du degré primaire a été particulièrement impactée par les attentes accrues en matière de développement de profils scolaires spécifiques (depuis les années 2000), par l'introduction de nouvelles (ou le renforcement d'anciennes) disciplines dans les plans d'études (par ex. introduction de deux langues étrangères au milieu des années 2000), par l'extension du degré primaire à huit années scolaires dans le cadre de HarmoS (depuis 2006), par le renforcement des branches MINT et par l'introduction des domaines d'études « médias » et « informatique » dans la foulée de la mise en place du plan d'études 21 (années 2010) ainsi que par l'importance croissante de l'éducation au développement durable ces dernières années. En raison des changements sociétaux et des décisions prises en matière de politique de formation (par ex. migration et éducation, hétérogénéité, soutien intégratif, aspiration croissante de la population à la formation et travail parental, travail dans des équipes scolaires, conduite des classes entre homogénéité et individualisation), il y a tout lieu de penser que ces exigences vont augmenter de manière significative dans les prochaines années (cf. swissuniversities, 2018a). Tout porte à croire que les mutations ou les mégatendances au sein de la société, de l'économie et de la politique auront (nécessairement) un impact sur les exigences imposées aux enseignant·e·s du degré primaire ainsi qu'à l'école primaire. Ce point a été déjà signalé dans le rapport de la CDIP (2009) qui réclamait un nouveau profil de la profession en raison de l'augmentation des exigences.

En tant que représentante des institutions de la formation des enseignant·e·s en Suisse, la Chambre des HEP estime qu'il est de son devoir et de sa responsabilité d'anticiper les développements importants et de réagir aux changements qui en résultent dans le cadre de son quadruple mandat de prestations. Dans l'intérêt des élèves et, en fin de compte, de l'ensemble de la société, la Chambre des HEP veille à qualifier les futur·e·s enseignant·e·s afin qu'il·elle·s soient en mesure de répondre aux exigences de leur profession et, en collaboration avec les autres acteur·trice·s du milieu scolaire, de préparer leurs élèves à devenir des citoyen.ne.s capables d'assumer leur responsabilités et désireux-ses de participer à la société tout en contribuant activement à la façonner.

Le projet « Développement de la qualification des enseignant·e·s du degré primaire » (QuaPri) a pour but d'élaborer sur le plan structurel des mesures permettant aux enseignant·e·s du degré primaire de continuer à bénéficier à l'avenir d'une formation de haut niveau. À cet effet, d'autres solutions qu'une formation obligatoire sanctionnée par un master doivent être examinées ; celles-ci ont déjà été discutées dans un projet précédent, mais ont été jugées

peu réalisables sur le plan politique (swissuniversities, 2017a). Les présents questionnements se focalisent sur la qualification au sens de capacité professionnelle dans la première phase de l'exercice de la profession. Il convient cependant, en esquissant des solutions plus larges, de rechercher également des connexions avec le développement du professionnalisme rapporté à toute la carrière professionnelle, puisque les évolutions de la société et de la technique poussent à une imbrication croissante entre capacités et compétences professionnelles. Dans une première étape du projet initial, le contexte de départ exposé par la Chambre des HEP de swissuniversities (2018a) a été élargi. À cet effet, le groupe de travail a procédé à une description des exigences croissantes posées aux enseignant·e·s primaires dans un contexte oscillant entre continuité et transformation (chap. 2). Pour pouvoir se faire une image des possibilités de réaction des écoles à ces nouvelles exigences, le groupe de travail a développé des visions de l'école primaire et de l'enseignement primaire de demain (chap. 3). Le quatrième chapitre précise les critères d'évaluation des scénarios de développement des structures de la formation des enseignant·e·s en se référant d'une part à la vision et d'autre part à la possibilité concrète de la réaliser. Le présent rapport esquisse ensuite les scénarios d'avenir pour les cursus de bachelor, l'introduction à la profession, les formations permanentes et les formations de master ainsi que les formations continues de master facultatives, puis évalue dans quelle mesure les différents scénarios peuvent répondre aux exigences croissantes dans le domaine professionnel (chap. 5). Après une présentation détaillée des rapports d'ateliers, tous les scénarios décrits sont présentés de manière récapitulative et abrégée et les combinaisons possibles entre eux sont exposées (chap. 6). Pour conclure, le groupe de travail, après avoir pris connaissance des réactions des Commissions Formation et Formation continue/prestations de services, évalue les scénarios, pondère les critères et fait une proposition de priorisation des scénarios (chap. 7).

Toutes ces réflexions ont été menées par un groupe principal. Différents partenaires ont été invités à participer à l'élaboration des quatre scénarios au sein de quatre sous-groupes. Des représentant·e·s du Secrétariat général de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), d'associations de directions d'école et d'enseignant·e·s et de membres des Commissions Formation et Formation continue/prestations de services ont élaboré en dialogue des scénarios variables relatifs aux qualifications possibles des enseignant·e·s du degré primaire en fonction des exigences professionnelles croissantes qui leur sont imposées. Le présent rapport vise à servir de base pour stimuler ce dialogue, qui sera poursuivi après la fin du projet.

Le présent rapport n'a pas pour but de présenter de manière exhaustive un récapitulatif de la littérature sur les multiples thèmes qu'il aborde. En conséquence, les références bibliographiques doivent se comprendre comme des exemples de renvois destinés à un approfondissement.

2. Exigences accrues à la croisée des chemins entre continuité et transformation

L'école est une institution centrale de notre société. Si la société se transforme sur le plan économique, culturel, politique ou démographique, il convient également de passer au crible la nécessité d'une transformation de l'école (Manz & Criblez, 2011, p.17). Dans l'idéal, cet examen ne doit pas se faire de manière purement réactive, mais doit aussi être proactif. Les sous-chapitres ci-après présentent des mégatendances qui identifient les mutations de notre société ayant un impact sur l'école primaire (chap. 2.1). Ils présentent ensuite les fonctions et les valeurs fondamentales de l'école obligatoire, à la croisée des chemins entre continuité et transformation (chap. 2.2). Au chapitre 2.3, le groupe de travail expose les défis propres à ce contexte tout en présentant quelques questions clés qui se poseront à l'avenir dans ce domaine.

2.1. Exigences qui se poseront à la société de demain – résultat d'une analyse de contexte

Les mégatendances sont des processus de transformation à long terme dont les retombées sont considérables. Elles ne sont ni unidimensionnelles ni linéaires, mais multiples et interconnectées. Elles développent leur dynamisme de manière transversale, en recouvrant parfois plusieurs domaines sociétaux et économiques. Elles n'agissent pas de manière isolée, mais s'influencent mutuellement, ce qui décuple ou bien atténue leurs effets. Orientées vers l'avenir, elles reflètent explicitement les transformations sociales, économiques, politiques, culturelles et sociétales qui toucheront l'école de manière fondamentale. Elles trouvent leur origine à la fois dans le passé et dans le présent ; elles ne sont donc pas nouvelles, mais s'appuient sur des contextes et des évolutions récents (www.zukunftsInstitut.de). C'est pourquoi les mégatendances conviennent tout particulièrement pour décrire les exigences imposées à la société et, par voie de conséquence, celles imposées à l'école primaire et à la profession enseignante d'aujourd'hui et de demain dans toute sa dynamique. Le groupe de travail a intégré dans son analyse de contexte les mégatendances qui auront un impact sur la transformation du paysage de la formation (par ex. W.I.R.E, 2018 ; Roos, 2018 ; zukunftsinstitut, s.d.).

Dynamisation : les mutations sociétales s'accélèrent (par ex. vitesse de la communication, réduction du cycle de vie des produits et des offres, dévaluation rapide des savoirs (professionnels))

Individualisation & pluralisation : la diversité des valeurs individuelles et le débat autour de leur hiérarchisation prennent de l'ampleur. Il en va de même pour « l'autonomie et l'épanouissement personnel » en tant que valeurs individuelles de l'éducation.

Numérisation et automatisation / mise en données / intelligence artificielle / connectivité / nouveau monde du travail : les processus qui font appel aux technologies nouvelles pénètrent dans tous les domaines de notre vie. Dans la gestion de ces technologies nouvelles, il est essentiel de comprendre en profondeur les algorithmes pour être en mesure d'évaluer les décisions prises par les intelligences artificielles.

Économisation : les principes d'ordonnancement et les priorités du « marché » exercent une influence sur les individus et sur les organisations. L'approche basée sur des preuves commence à jouer un rôle de plus en plus déterminant dans le pilotage des écoles.

Néo-écologisation : la prise de conscience des interactions entre les êtres vivants et leur environnement ne cesse de se développer et tend à devenir l'un des moteurs les plus puissants de ces prochaines années.

Mondialisation, migration et diversité : la volonté, la nécessité ou le désir d'être mobiles continueront à progresser. Cela entraîne une tendance à la mondialisation et à la migration. Dans un environnement mondialisé, la diversité constitue un potentiel majeur dont il convient de tirer profit dans le milieu de travail.

Par ailleurs, l'école primaire de demain sera également marquée par des thématiques actuelles dans les domaines de la politique, du monde du travail et de la société. L'évolution démographique en Suisse renforcera le Plateau entre le lac Léman et le lac de Constance. Les villes sont de plus en plus peuplées et deviennent des acteurs puissants, capables de résoudre les problèmes posés par un environnement mondialisé. Toutefois, les villes ne sont pas seulement des lieux géographiques. Grâce à de nouvelles formes d'interconnexion et de mobilité, l'urbanité devient le miroir d'un nouveau mode de vie et de pensée (Roos, 2018). L'écart entre les régions rurales et urbaines devient particulièrement visible au niveau de la fréquentation des écoles privées. C'est notamment dans les agglomérations économiquement prospères que les écoles privées caractérisées par des profils scolaires particuliers gagnent en importance (CSRE, 2018). Il faut s'attendre à ce que les tendances à l'in-

dividualisation, à la personnalisation et à la prise en charge de jour renforcent encore la popularité des écoles privées et du libre choix de l'école. La distribution de bons de formation permettant de fréquenter des écoles privées est pratiquement insignifiante sur le plan politique. Certains cantons utilisent les bons de formation pour encourager la formation des parents et la formation professionnelle continue, mais pas l'école obligatoire.

Un autre facteur très important en Suisse est la pénurie de personnel qualifié observée dans différentes professions, telles que les professions d'ingénieurs et liées à la technique, le management, la santé, l'informatique ou l'éducation et la formation (SECO, s.d.). L'éducation est triplement touchée par cette pénurie. En premier lieu, l'école est de plus en plus appelée à assurer des fonctions d'encadrement afin de concilier travail et vie de famille. Ensuite, l'éducation doit qualifier les élèves pour les professions où la pénurie de personnel qualifié est criante. Enfin, l'éducation est elle-même touchée par le manque de personnel qualifié, car la formation à l'enseignement est en concurrence directe avec celle d'autres professions hautement qualifiées.

Outre les mégatendances qui influencent plus ou moins fortement toute la population sur le plan national ou international, le système éducatif subit aussi l'effet de différences régionales qui s'expliquent notamment par l'évolution historique. Les cantons affichent de grandes disparités sur le plan des dispositions légales, par exemple en ce qui concerne le mandat professionnel des enseignant·e·s (cf. CDIP, 2019b). En Suisse, on voit se dessiner une hausse du nombre d'élèves entre 15 et 28% au cours des 25 prochaines années (Conseil fédéral, 2019, p.14). Cette augmentation ne touchera pas toutes les régions de la même manière, mais elle montre clairement qu'un besoin supplémentaire en personnel enseignant se fera sentir. Il n'est donc guère étonnant de constater la virulence du débat sur l'accroissement de l'attractivité de la profession enseignante, la satisfaction des enseignant·e·s ou le maintien dans la vie professionnelle. Ces dix dernières années, les exigences imposées aux enseignant·e·s n'ont cessé de croître et la tendance au travail à temps partiel dans la profession enseignante se poursuit (LCH, 2019). Afin d'augmenter l'attractivité de la profession enseignante, il faut étendre et diversifier les possibilités de carrière des enseignant·e·s, des directeur·trice·s et d'autres professionnel·le·s du domaine de la pédagogie (swissuniversities, 2017a).

Les acteur·trice·s de la politique de l'éducation, les associations et les hautes écoles pédagogiques réagissent aux défis actuels en formulant des déclarations prospectives ou en prenant des décisions concrètes. Sur le plan politique, le Conseil fédéral a pris des mesures en lien avec la mise en œuvre de l'article constitutionnel relatif à l'encouragement de la compréhension et des échanges entre les communautés linguistiques. Les écoles primaires et secondaires qui organisent des échanges avec des classes d'autres régions linguistiques sont soutenues à l'aide de différents projets et par des moyens financiers correspondants (Conseil fédéral, 2018). Cet encouragement est également soutenu par les organisations faîtières LCH et SER (2015). Commandé par la Confédération et les cantons, le rapport sur l'éducation de 2018 décrit en particulier les défis liés à la pluralisation et au numérique comme étant des paramètres essentiels (CSRE, 2018). La CDIP a elle aussi publié des documents déterminants sur ce sujet. Dans son programme de travail, elle souligne la pertinence du monitorage de l'éducation et du développement de la qualité pour l'école obligatoire ainsi que l'importance d'un pilotage solidement étayé, notamment par l'apport de données scientifiques (CDIP, 2020a). Pour ce qui est du numérique, il convient également de renvoyer à la stratégie de la CDIP ainsi qu'aux projets de mise en œuvre y afférents (CDIP, 2018a). Par ailleurs, la CDIP définit les grandes lignes des objectifs de la formation des enseignant·e·s dans le règlement de reconnaissance (CDIP, 2019b).

Pour les années 2017 à 2020, la Chambre des HEP de swissuniversities (2017b) a consacré ses objectifs stratégiques à trois blocs thématiques : (a) mandat social des hautes écoles pédagogiques, (b) développement de la profession et (c) développement des hautes écoles pédagogiques en tant qu'institutions. Pour ce qui concerne le mandat social, le soutien de la

productivité par l'hétérogénéité, l'éducation au développement durable et la croissance de la technologie et du numérique sont considérés comme les principaux défis. Dans le domaine du développement de la profession, il faut étendre les possibilités de carrière des enseignant·e·s, des directeur·trice·s d'école et des autres spécialistes en matière de pédagogie (cf. swissuniversities, Chambre des HEP 2018c). Quant au développement des hautes écoles pédagogiques en tant qu'institutions, les réflexions sont notamment axées sur les questions relatives à la mise en place des didactiques disciplinaires, à l'enseignement basé sur la recherche, aux processus de développement tout au long de la vie et à la promotion de la relève et des carrières (cf. swissuniversities, 2018b).

swissuniversities

Les associations nationales des enseignant·e·s se sont elles aussi exprimées sur les effets des mégatendances en publiant des prises de position. C'est ainsi que l'association faîtière LCH (2018) réclame, dans une prise de position commune, des formations publiques solide basées sur des technologies numériques. En se référant à la mission de l'école consistant à préparer les élèves au monde du travail actuel et futur faisant appel aux technologies numériques, les deux associations faîtières réclament des ressources suffisantes, des adaptations, une bonne coordination et une bonne gestion à tous les niveaux du système éducatif. Dans une autre prise de position, la LCH et le SER (2018) indiquent que les enseignant·e·s doivent pouvoir bénéficier d'une formation initiale et continue suffisante, d'infrastructures modernes, d'un matériel d'enseignement et d'apprentissage approprié et d'un soutien les mettant à même d'intégrer de manière judicieuse les technologies numériques dans l'enseignement.

Les efforts internationaux montrent également la voie à suivre pour le développement futur de l'école primaire. Selon les prévisions, le rôle joué par les disciplines, en tant que tellesest en train de changer, car les compétences interdisciplinaires gagnent en importance. Le modèle des « 4C » cite des compétences qui jouent un rôle déterminant pour les apprenant·e·s au XXI^{e} siècle : la communication, la collaboration, la créativité et l'esprit critique (Partnership for 21st Century Skills Learning, 2007 ; OCDE, 2009). Les nouvelles technologies vont modifier l'enseignement et les enseignant·e·s doivent être préparé·e·s à ce changement (OCDE, 2019). Parallèlement, l'interaction sociale au sein des groupes d'apprentissage, mais aussi entre les enseignant·e·s, revêt une importance croissante (Schleicher, 2018).

Que ce soit dans les domaines de la dynamisation, de l'individualisation, de la pluralisation, de la numérisation, de l'économisation, de la néo-écologisation ou de la mondialisation, notre société se transforme rapidement, à de multiples égards et même, dans certains cas, radicalement. Ainsi, les conditions-cadres de l'école deviennent plus complexes. De ce fait, les attentes envers les écoles face à une telle complexité deviennent de plus en plus diverses et variées, et globalement plus ambitieuses.

2.2. Fonctions de l'école

En dépit de toutes ces mutations, le présent projet part du principe qu'il n'est pas possible de faire subir à l'école primaire des transformations illimitées. Pour que celle-ci puisse remplir ses missions fondamentales au sein de la société et de l'État, ses fonctions doivent rester globalement les mêmes. C'est ainsi que les fonctions de l'école, telles que décrites par Fend (1980, 2006, 2011), doivent garder leur validité :

Fonctions sociétales	Fonctions individuelles (capacité d'action)
Enculturation	Participation et identité culturelles
Qualification	Compétence professionnelle
Allocation / sélection	Planification de la vie
Légitimation et intégration	Identité sociale et participation politique

Outre ces fonctions définies par Fend (1980, 2006, 2011), il convient de mentionner un autre aspect très important : la fonction de garde. Dans une certaine mesure, l'école primaire assure l'encadrement des enfants dans notre société moderne fondée sur la division du travail (Herzog, W., 2009).

En se basant sur les valeurs fondamentales de la Constitution fédérale et des législations cantonales sur l'école obligatoire, on peut présumer que l'école du futur continuera à s'appuyer sur les valeurs actuelles. Les principes de base du plan d'études 21 (D-CDIP, 2016, p. 2s) et du plan d'études romand (CIIP, 2016, p. 12ss) font spécifiquement mention de certaines valeurs fondamentales et de certains objectifs : ainsi, pour ce qui de la politique, des religions et des confessions, l'école fait preuve de neutralité et se fonde sur des valeurs fondamentales telles que la coexistence pacifique et respectueuse. Elle s'engage à promouvoir l'égalité des chances et des genres et dénonce toute forme de discrimination. L'école entend éveiller et promouvoir la compréhension de la justice sociale, de la démocratie et de la préservation de l'environnement naturel. Elle encourage le respect mutuel dans les rapports humains, notamment le respect envers d'autres cultures, d'autres religions et d'autres modes de vie. Elle tient compte des capacités d'apprentissage individuelles des élèves et appréhende la diversité de manière constructive. Elle favorise la cohésion sociale dans une société pluraliste.

QuaPri part du principe que les fonctions et les valeurs fondamentales actuelles de l'école primaire resteront inchangées à l'avenir.

2.3. Principaux défis – questions clés pour l'avenir

En tant que système (institution, organisation, actrice), l'école primaire doit gérer la continuité et le changement de manière constructive. Les mégatendances susmentionnées montrent toutefois que ces développements posent de nouveaux défis à l'école dans l'exercice de ses fonctions, et plus spécifiquement à l'école obligatoire dans la transmission des valeurs. Même si l'on considère que les fonctions, les valeurs et les mandats des cantons en matière professionnelle ne changeront pas fondamentalement ces prochaines décennies, la manière de les exécuter doit évoluer. Des changements au sein de l'école primaire sont inévitables à moyen et à long termes et influencent indirectement les objectifs des formations initiales et continues des enseignant·e·s.

Ces discussions ne sont pas nouvelles. En 2009 déjà, un rapport de la CDIP soulignait que les attentes envers les enseignant•e•s du primaire dans la pratique professionnelle s'étaient accrues et que le profil de la profession avait changé (CDIP, 2009). « Les changements de l'organisation de l'école et du contexte social entraînent également de nouvelles attentes envers les enseignantes et les enseignants. […] Cet accroissement des tâches et des fonctions [dans la profession enseignante] entraîne une modification du quotidien professionnel des enseignantes et des enseignants et soumet leur formation, qui vient tout juste de se tertiariser, à la nécessité de nouvelles réformes. » (CDIP, 2009, p. 9).

Les questions clés ci-après présentent les tensions existant entre les fonctions fondamentales de l'école et les influences en constante mutation exercées sur la société et sur l'école, et dont découlent de nouveaux défis. Les aspects exposés ci-dessous illustrent la portée de ces questions d'ordre général tout en identifiant les enjeux concrets auxquels sera confrontée l'école primaire à l'avenir.

Fonction d'enculturation :
Comment l'école primaire peut-elle transmettre des compétences et des formes de compréhension culturelles fondamentales si l'accès aux connaissances et la relation aux savoirs se transforment ?

Quelles capacités réflexives et culturelles fondamentales les élèves doivent-ils acquérir pour être en mesure de participer de manière indépendante (« responsable ») à une société en mutation et de contribuer à la façonner activement ?

- Apprentissage tout au long de la vie
- Agilité
- Maîtrise du numérique, pensée informatique, utilisation de l'intelligence artificielle
- Appréhension des différences entre apprentissage individuel et apprentissage collectif
- Gestion de la disparité entre l'épanouissement de l'individu et management basé sur des données
- Relation entre apprentissage formel et apprentissage informel
- Connaissances de base en programmation et utilisation du numérique

Fonction de qualification :

Comment l'école primaire peut-elle répondre aux exigences en matière de qualification si les mégatendances – automatisation, new work, connectivité – prédisent des changements importants dans le monde du travail ?

Quelles connaissances et quelles expériences les élèves doivent-ils acquérir à l'école primaire pour pouvoir mener une vie professionnelle autonome et se montrer productifs face aux exigences du monde du travail ?

- Compétences professionnelles spécifiques telles que programmation, pensée informatique, utilisation ciblée de l'intelligence artificielle, gestion du flux d'informations ou de gros volumes de données ; attitude responsable envers l'être humain et la nature
- Compétences interdisciplinaires telles que résolution créative de problèmes, communication, travail en équipe
- Réorientation du plan d'études, liste des branches, disciplines, transdisciplinarité
- Collaboration entre enseignant·e·s ayant des profils différents
- Ancrage des prestations de soutien diagnostiques et thérapeutiques
- Importance des langues pour l'échange entre les cultures

Fonction d'orientation :

Comment l'école primaire assume-t-elle sa fonction d'orientation si l'*open education* et les *nouvelles formes d'apprentissage* offrent de nouveaux instruments de qualification ?

Quelles compétences de base les élèves doivent-ils acquérir à l'école primaire pour pouvoir concevoir et mettre en œuvre leur parcours de formation et leur biographie professionnelle dans une société en pleine mutation ?

- Apprentissage autonome
- Autodiscipline, notamment sous forme d'apprentissage autodirigé
- Attribution en fonction des aptitudes et des compétences
- Mesure standardisée des performances
- Modification de la fonction de sélection au sein de l'école primaire

Fonction de légitimation et d'intégration :

Comment l'école peut-elle assurer sa fonction d'intégration si les normes, les valeurs et les convictions évoluent sous l'effet de l'individualisation et de la pluralisation ?

Quelles sont les rencontres dans les domaines de la culture et de la collectivité qui s'avèrent nécessaires pour la construction identitaire des élèves et le développement de leurs relations sociales au sein d'une société à la fois pluraliste et individualiste ?

- Compétences sociales vis-à-vis des normes, des valeurs et des convictions - respect des opinions d'autrui en tant que base d'une véritable démocratie
- Compréhension des questions liées à l'écologie et aux ressources

- Compréhension de la pluralité culturelle (linguistique, religieuse, biographique/multigraphique, nationale, éthique, etc.)
- Aptitude au travail en équipe

Fonction de garde :

Comment l'école primaire peut-elle davantage assurer sa fonction de garde et flexibiliser ses structures si l'apprentissage individuel peut se faire indépendamment du lieu et de l'heure, mais qu'en même temps, une plus grande importance est accordée à l'apprentissage social, à l'intégration et au dialogue entre les différents milieux de vie ?

Quelles structures faut-il offrir aux élèves pour qu'ils puissent vivre de manière productive l'intégration entre apprentissage, loisirs, famille et travail et être soutenus dans leur développement cognitif, social et émotionnel ?

- Apprentissage individuel par opposition à vie dans la collectivité
- Structures de scolarisation, d'enseignement et de passage à un autre niveau de formation
- Offres d'apprentissage, de vie et de loisirs pour les élèves
- Numérique permettant l'acquisition de connaissances indépendamment du temps et du lieu

QuaPri met en lumière un grand nombre de défis importants auxquels devront faire face les écoles primaires. Ces défis constituent aussi des opportunités pour l'école primaire et sa mission éducative. QuaPri part du principe que les écoles primaires, tout en assurant la continuité requise, devraient bénéficier d'une plus grande marge de manœuvre pour remplir leur mission.

3. Visions

QuaPri a pour but de concevoir et d'évaluer des scénarios de qualification des futur·e·s enseignant·e·s du primaire. À cet effet, le projet s'appuie sur l'analyse du contexte, des fonctions et des principaux défis (chap. 2) pour envisager des visions possibles de l'école primaire (système) et des enseignant·e·s (personnes, profession) de demain afin que les établissements scolaires puissent remplir avec succès leur mandat d'éducation et de formation. Ces visions sont des projections dans le futur, qui décrivent non seulement ce qui pourrait, mais aussi ce qui devrait exister. Elles présentent cinq points de vue relatifs à l'école primaire et à l'enseignant·e du futur :

1. Contenu et compétences (quoi)
2. Enseignement et apprentissage (comment)
3. Acteurs et collaboration entre eux (qui)
4. Pilotage (comment)
5. Lieux et heures (où et quand).

« L'avenir que nous voulons doit être inventé, sinon, nous aurons un avenir dont nous ne voulons pas. » (Beuys 1971 cité dans Stüttgen, 2008). L'avenir de l'école primaire dépend de la politique éducative, mais aussi des directions des établissements scolaires et du corps enseignant. En tant que projet des hautes écoles pédagogiques, QuaPri formule des visions qui permettent de projeter sur l'avenir les scénarios de développement structurel des qualifications des enseignant·e·s primaires. En conséquence, ces visions auront également un impact sur l'évaluation des scénarios (chap. 5). De surcroît, QuaPri estime que la valeur ajoutée de ces visions tient à la possibilité de mener une réflexion sur le développement de l'école primaire et de la profession enseignante en concertation avec les différents partenaires. Le groupe principal est conscient du fait que certaines de ses idées ont déjà été mises en œuvre, mais que d'autres nécessiteront 10, voire 20 ans avant d'être concrétisées.

Il ne fixe donc pas de date butoir pour la réalisation des visions. L'avenir commence aujourd'hui et, pour reprendre les propos de Beuys, il nous invite à le façonner.

3.1. L'école primaire du futur

Dans une première étape, le groupe de travail décrit, de son point de vue, l'école primaire du futur, puis, dans une seconde étape, l'enseignant·e primaire du futur.

L'école primaire du futur…

1. encourage les compétences permettant de participer activement à l'édification de la société
2. réalise des conditions d'apprentissage et d'enseignement analogiques et numériques qui favorisent l'apprentissage individuel et l'apprentissage coopératif
3. flexibilise ses lieux d'apprentissage et ses horaires
4. repose sur des enseignant·e·s qualifié·e·s qui collaborent au sein d'équipes centrées sur des groupes d'apprentissage
5. dispose d'une grande autonomie lui permettant de développer un profil individuel tout en respectant le mandat de prestations prévu par la loi.

swissuniversities

Ad 1) L'école primaire du futur deviendra encore davantage un lieu de communauté et d'interactions sociales. Le pluralisme et l'individualisme au sein de la société renforcent la pertinence d'un lieu qui enseigne et exerce la communication et stimule donc la capacité de participer pleinement à la société et à notre démocratie. Les relations constantes avec les enseignant·e·s et les autres élèves favorisent l'interaction sociale, ce qui permet de corriger les divergences entre individualisation et esprit collectif. L'école primaire reste un espace de rencontre important pour les enfants.

Ad 2) L'enseignement et l'apprentissage vont se transformer au cours des prochaines années. En raison de la personnalisation des offres d'apprentissage, renforcée par l'intelligence artificielle, l'enseignement subira une profonde mutation. L'acquisition des connaissances se fera au travers de processus d'apprentissage et d'enseignement élaborés, pour la plupart, numériquement et adaptés à l'individu. Les élèves contribueront largement à concevoir activement ces processus eux-mêmes. Plus qu'aujourd'hui, la responsabilité individuelle et la motivation à apprendre seront les facteurs clés du succès scolaire. L'enseignement se focalisera davantage sur des projets et des tâches orientées vers une finalité applicative. La participation à la société et au monde professionnel nécessitera un esprit critique, la capacité de résoudre des problèmes, le travail en collaboration, la capacité de communication et la faculté d'agir de manière innovante et créative. En raison de la pertinence sans cesse croissante de l'automatisation, la réflexion complexe sur l'ordinateur et à l'aide d'outils informatiques deviendra une capacité essentielle. Les compétences interdisciplinaires gagneront en importance. Parallèlement à l'acquisition de savoirs, on aura recours à des processus d'enseignement et d'apprentissage permettant de développer ou de renforcer les compétences personnelles ou sociales et de favoriser les expériences tactiles. La coexistence au sein des classes se transformera : l'accent ne portera plus sur l'apprentissage au même rythme, mais sur les échanges au sein du tissu social stable constitué par le groupe d'apprentissage. Ces évolutions se répercuteront sur le programme. La pertinence des objets d'apprentissage sera vérifiée en permanence. Les contenus se concentreront sur l'essentiel, tel que défini par la société, la culture et le monde du travail, et sur les intérêts des différents élèves. Dans le sillage des réformes curriculaires relevant de la politique éducative, il faudra s'attendre à une réduction significative de l'éventail des matières, en contrepartie de l'importance croissante accordée aux compétences interdisciplinaires. Dans ce contexte, il conviendra également de mener une réflexion critique sur une structure scolaire

reposant sur les disciplines – et non, par ex. sur l'apprentissage orienté sur les projets ou la résolution de problèmes – tout en soulignant la pertinence de la transdisciplinarité.

Ad 3) Les lieux d'apprentissage et les horaires vont se transformer. L'école aura de plus en plus recours à des lieux d'apprentissage et à des espaces de vie aussi bien réels que virtuels. Les lieux d'apprentissage hors de l'établissement scolaire seront explicitement utilisés en vue de favoriser un apprentissage proche de la réalité et la participation active de l'école à la vie publique. L'enseignement scolaire continuera à se dérouler sur une durée déterminée, mais flexibilisera les passages d'un niveau de scolarité à l'autre et individualisera les temps de déroulement des activités. L'école primaire tiendra compte des objectifs d'apprentissage individuels. Le début de la scolarité sera flexibilisé et une plus grande place sera accordée au rythme d'apprentissage individuel. Par ailleurs, les écoles rythmeront le déroulement de la journée en proposant des heures de début et de fin variables et en offrant des possibilités d'accueil à midi.

Ad 4) Les enseignant·e·s travailleront dans des équipes centrées sur des groupes d'apprentissage. Différentes professions et fonctions sont responsables de la coexistence et de l'apprentissage au sein d'un même groupe d'apprentissage. L'équipe se composera d'enseignant·e·s, disposant de profils de compétences différents. La direction de ces équipes sera assurée par un·e enseignant·e disposant des ressources et des compétences appropriées. Outre cette fonction, les écoles primaires définiront en leur sein d'autres rôles offrant des perspectives de carrière. Des enseignant·e·s et des spécialistes de disciplines apparentées concevront ensemble le programme de leur école primaire. L'étroite collaboration entre les différent·e·s experts·e·s permettra de veiller à ce que les groupes d'apprentissage évoluent dans des structures relationnelles stables, en dépit du nombre élevé de personnes de soutien qui les accompagnent et des processus d'apprentissage personnalisés qu'ils offrent.

Ad 5) Pour remplir leur mandat de prestations très étendu, les écoles primaires développeront des profils autonomes. Les modèles pédagogiques, les structures organisationnelles et les pôles disciplinaires définiront la configuration spécifique d'une école primaire. Son autonomie sera renforcée afin de répondre au mieux aux conditions locales, telles que les structures communales, les besoins des parents, la population locale, etc., et d'acquérir une expertise pédagogique et disciplinaire en vue du développement de sa qualité. À cet effet, les écoles s'appuieront sur des plans de développement pluriannuels assurant la connexion entre les projets, les interventions et les mesures prises au niveau de l'organisation du personnel. L'autonomie décisionnelle des directions d'école augmentera afin de permettre de réagir aux enjeux rapidement et de façon appropriée. L'égalité des chances et la qualité seront exclusivement assurées par des institutions chapeautant les écoles chargées de vérifier la réalisation des objectifs conformément au mandat de prestations et au plan d'études.

3.2. L'enseignant·e primaire du futur

En se référant à la vision présentée pour l'école primaire, le groupe de travail présente ici sa description de l'enseignant·e primaire du futur.

L'enseignant·e primaire du futur…

1. dispose de compétences disciplinaires et opérationnelles élevées
2. dispose des compétences nécessaires pour mettre en œuvre l'apprentissage individualisé et coopératif, esprit collectif et les moyens d'une durabilité
3. rythme le déroulement des journées, flexibilise les lieux d'apprentissage et tient compte avec souplesse des niveaux d'apprentissage et de développement des élèves au sein de son groupe d'apprentissage
4. agit de manière professionnelle au sein d'équipes hétérogènes

5. est en mesure de développer continuellement et activement son professionnalisme et d'en profiter pour faire évoluer l'école.

Ad 1) Les enseignant·e·s disposeront de connaissances approfondies et reposant sur une assise scientifique dans les différentes disciplines du programme et seront en mesure de combiner ces unités de savoir en se basant sur la résolution de problèmes (transdisciplinarité). En outre, ils possèderont des compétences transversales élevées ainsi que des compétences didactiques et pédagogiques. La combinaison de ces compétences leur permettra d'enseigner de manière créative et innovante, de promouvoir les capacités de communication et de résolution de problèmes, de réaliser des séquences de collaboration au sein des groupes d'apprentissage, d'établir un lien avec les milieux de vie des élèves et de rendre ces derniers capables de s'engager dans un apprentissage autorégulé. Il est essentiel que les enseignant·e·s soient en mesure d'adapter le savoir théorique dans la pratique scolaire. En outre, il·elle·s possèderont des connaissances en matière d'enseignement et d'évaluation fondées sur des preuves factuelles. Ces exigences auront un impact sur les programmes des hautes écoles pédagogiques.

Ad 2) Les enseignant·e·s auront recours à l'apprentissage individuel et coopératif dans leur enseignement. Il·elle·s gèreront avec compétence les rythmes d'apprentissage individuels. Il·elle·s seront capables d'utiliser l'intelligence artificielle pour personnaliser leur enseignement. Il·elle·s disposeront de connaissances disciplinaires et de capacités de diagnostic pour individualiser et personnaliser l'apprentissage, en se basant sur des analyses de données. Il·elle·s seront capables d'évaluer le niveau d'apprentissage de chacun·e de leurs élèves et du groupe d'apprentissage ainsi que d'assurer et d'utiliser les données et les informations correspondant au profit des élèves. De plus, il·elle·s gèreront de façon professionnelle la diversité (culturelle et religieuse). Il·elle·s défendront les valeurs fondamentales telles que la démocratie, la collectivité et le respect d'autrui. Il·elle·s seront des personnalités marquantes qui vivront pleinement les rencontres avec leurs élèves. Il·elle·s s'attacheront au dialogue avec les parents et cultiveront les échanges portant sur les valeurs et les attentes liées à l'école.

Ad 3) La flexibilisation des lieux d'apprentissage et des horaires modifiera le déroulement des journées. L'enseignement ne sera plus subdivisé en leçons rigides. Les enseignant·e·s concevront des opportunités d'apprentissage multidisciplinaires. L'horaire se flexibilisera et des unités de temps plus importantes seront consacrées au traitement d'opportunités d'apprentissage. La collaboration avec les autres enseignant·e·s et spécialistes gagnera en importance. En outre, l'enseignant·e sera à même de combiner entre eux des lieux d'apprentissage et des espaces de vie réels et virtuels. Il·elle utilisera les lieux d'apprentissage hors de l'établissement scolaire en vue de favoriser un apprentissage proche de la réalité ainsi que la participation active du groupe d'apprentissage à la vie publique.

Ad 4) La collaboration au sein d'équipes centrées sur des groupes d'apprentissage s'intensifiera. La constitution de telles équipes passera par une relation étroite nouée avec les élèves. En se basant sur leurs solides aptitudes fondamentales, les enseignant·e·s se spécialiseront dans des compétences choisies et harmonisées au sein de leur équipe. L'enseignant·e responsable du groupe d'apprentissage réunira les différentes compétences à l'intérieur de l'équipe. L'aptitude au travail avec une équipe au sein de laquelle les profils de compétences sont différents fera partie des exigences de base imposées aux enseignant·e·s.

Ad 5) Au cours de leur formation, les futur·e·s enseignant·e·s développeront les aptitudes fondamentales à enseigner. Leur formation étendue sera le fondement essentiel du développement approfondi de leurs connaissances et de leur capacité à combiner différentes disciplines et branches dans leur métier en se fondant sur la résolution de problèmes. Sur cette base, les enseignant·e·s déploieront des profils de compétences spécifiques dans

l'exercice de leur profession, qu'il·elle·s approfondiront dans le cadre de la formation continue et en fonction du profil de l'école. Les enseignant·e·s se spécialiseront dans des domaines d'enseignement choisis et acquerront des compétences spécifiques. Il·elle·s gagneront ainsi en professionnalisation en cours d'emploi.

4. Critères

Le présent projet a pour mission de décrire et d'évaluer des scénarios d'avenir concernant la qualification des enseignant·e·s primaires. À cette fin, des critères généraux doivent être définis en se basant d'une part sur les visions décrites au chapitre 3 et donc principalement axées sur l'avenir, et d'autre part, sur des critères relatifs à l'attractivité et à la mise en œuvre des scénarios. Ces derniers concernent davantage les questions d'acceptation et de faisabilité des développements dans les conditions données. Pour cela, il est fait référence au projet d'élaboration de scénarios relatifs à une formation de master des enseignant·e·s primaires (Curcio et al., 2017). C'est ainsi qu'il est possible de mener, d'une part, une discussion sur les critères basés sur les visions d'avenir (critères 1-5) et, d'autre part, sur les critères d'acceptation et de faisabilité (critères 6-10) et de procéder à leur évaluation.

Fig. 1: Critères QuaPri

Critère	Description	Exemples d'aspects y relatifs
Visions / exigences pour demain		
1. Connaissances disciplinaires (dans l'étendue et la profondeur nécessaires) (Vision 1)	Développement et approfondissement des compétences professionnelles en fonction des exigences nouvelles imposées aux écoles et aux enseignant·e·s	• Compétences professionnelles • Compétences en didactique (disciplinaires) et méthodologiques • …
2. Transversalité et transdisciplinarité (Vision 2)	Développement et approfondissement de compétences transversales et encouragement de la transdisciplinarité	• Compétences transversales (communication, collaboration, créativité, résolutions de problèmes complexes, etc.) • Compétences dans le domaine des TIC • Compétences dans le domaine de la collectivité et de la durabilité • Aptitudes au développement de l'école et de l'enseignement • Aptitude au développement professionnel personnel • Aptitude à combiner les différentes connaissances disciplinaires entre elles • ….
3. Orientation pratique (lieux	Élaboration de multiples liens avec la pratique - préparation à l'exercice d'une activité professionnelle dans une grande	• Apprentissage analogique et numérique • Lieux d'apprentissage réels et virtuels

swissuniversities

Critère	Description	Exemples d'aspects y relatifs
d'apprentissage) (Vision 3)	variété de lieux d'apprentissage et d'unités de temps	• Lieux d'apprentissage au sein de l'établissement scolaire et en dehors de celui-ci …
4. Développement de profils / spécialisation (Vision 4)	Développement d'une expertise spécifique dans des domaines scolaires (domaines spécifiques)	• Expertise TIC • MINT • Plurilinguisme • Formation artistique et culturelle • Développement de l'école • Promotion des talents • …
5. Capacité d'innovation et potentiel de perfectionnement (Vision 5)	Contribution des enseignant·e·s au développement de l'esprit d'innovation et participation au développement de l'école Contribution au développement d'un profil autonome de l'école	• Possibilité de perfectionnement flexible des processus de formation des enseignant·e·s • Renforcement du développement systématique du personnel en lien avec l'école • Utilisation de structures flexibles • …
Attractivité et faisabilité		
6. Attractivité de la qualification	Attractivité de l'offre de formation initiale et continue destinée aux étudiant·e·s	• Durée • Flexibilité • Orientation pratique • Qualification • …
7. Cohérence	Cohérence entre qualification, compétences, responsabilité et statut	• Compatibilité des structures de l'environnement scolaire et des offres de formation initiale et continue des enseignant·e·s • Diplômes et rémunération • …
8. Options de carrière	Réalisation de différentes possibilités de carrière dans la profession enseignante et de passerelles vers d'autres professions	• Passerelles professionnelles et académiques • Institutionnalisation du développement du personnel • …
9. Faisabilité institutionnelle	Possibilité de mise en œuvre au niveau du personnel et de l'infrastructure	• Espaces • Structures • Durée

Critère	Description	Exemples d'aspects y relatifs
		• Charge dans le domaine de la pratique • …
10. Faisabilité financière	Coûts et financement	• Coûts • Financement • …

swissuniversities

Les critères susmentionnés comprennent chacun plusieurs aspects, qui ne peuvent pas toujours être clairement délimités les uns par rapport aux autres. Il n'est cependant pas nécessaire de les différencier davantage, du fait que cette grille met l'accent sur l'approche multidimensionnelle et non sur une distinction conceptuelle rigoureuse. Les différents aspects mis en lumière à l'intérieur de chaque critère seront explicitement et concrètement désignés dans le cadre de l'argumentation relative à l'évaluation des différents scénarios (chap. 5) ou de la pondération des différents critères (chap. 7).

5. Scénarios d'avenir

Quatre « axes de développement » ont été définis conformément au mandat du projet, en vue d'élaborer différents scénarios. L'intention est de proposer des pistes pour garantir la qualité de la qualification des enseignant·e·s primaires à l'avenir en dépit des exigences sans cesse croissantes qui s'imposeront à eux·elles. Les évolutions *structurelles* possibles sont décrites ci-après pour les cursus de bachelor existants (chap. 5.1), l'introduction à la profession (chap. 5.2), la formation continue (chap. 5.3) et les cursus facultatifs de master et de formation continue (chap. 5.4). Ce travail s'appuie sur une prémisse excluant explicitement la discussion sur une formation de master obligatoire, puisque celle-ci a déjà été examinée dans un projet précédent et a été jugée comme irréaliste sur le plan politique (swissuniversities, 2017a). L'intégration de l'introduction à la profession et de la formation continue en tant qu'« axes de développement » vise à transcender délibérément la délimitation rigoureuse entre formation initiale et formation continue en vue d'étudier les scénarios de qualification pour l'avenir.

Dans le cadre du projet, des sous-groupes ont été constitués pour chacun des quatre « axes de développement ». Les participants à ces sous-groupes, sous la houlette de représentant•e•s du groupe principal, ont esquissé des scénarios envisageables et les ont évalués à l'aide des critères présentés au chapitre 4. Dans une deuxième étape, le groupe principal a pris en compte ces descriptions et ces évaluations et les a inclus dans une démarche cohérente, sans que celles-ci perdent leur caractère d'origine. Ceci dans la perspective des travaux développements ultérieurs. Dans le cadre de la consultation interne, les associations professionnelles et les commissions de la Chambre des hautes écoles pédagogiques ont fait valoir leurs appréciations (chap. 7.2).

Notamment dans le domaine de la formation continue (chap. 5.3), il convient de signaler que les formations continues dans les hautes écoles pédagogiques assument des tâches multiples en embrassant le développement professionnel et le développement du professionnalisme comme un processus de parcours professionnel tout au long de la vie, et que le présent rapport n'examine que les aspects présentant un rapport *structurel* avec la *qualification* des enseignant·e·s primaires (thématique du projet).

5.1. Cursus de bachelor

5.1.1. Situation initiale

Une formation à l'enseignement primaire permet d'acquérir les compétences professionnelles requises pour l'éducation et l'instruction des élèves de la scolarité obligatoire (degré primaire 1 à 8 ; voir CDIP 2019b, p. 11). Les formations permettent en outre aux étudiant·e·s d'acquérir les compétences professionnelles requises

a. pour tenir compte de la diversité, des conditions et des besoins individuels des élèves et évaluer leurs compétences et leurs acquis, ainsi que

b. pour collaborer avec les différents acteurs du milieu scolaire (par ex. SPS, services sociaux scolaires, groupes spécialisés) et avec les parents, participer activement à des projets pédagogiques, évaluer leur propre travail et planifier leur propre perfectionnement professionnel.

Les personnes qui obtiennent un diplôme d'enseignement de la scolarité obligatoire sont capables

a. d'enseigner en se conformant au plan d'études applicable,

b. de soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui fréquentent une classe ordinaire selon le principe de la scolarisation intégrative et d'encourager leurs apprentissages ainsi que leur participation à la vie de l'école, et

c. de permettre aux élèves le passage d'un degré à l'autre (CDIP, 2019b, p. 11).

Les étudiant·e·s doivent en outre être familiarisé·e·s avec diverses formes de collaboration (avec les parents, les groupes spécialisés, le SPS, les services sociaux scolaires, etc.). En Suisse, l'ensemble des programmes d'études des futur·e·s enseignant·e·s du degré primaire est axé sur l'enseignement d'un très large éventail de disciplines[1]. À plusieurs reprises, il a déjà été tenté de réduire ce nombre de disciplines en renforçant la formation générale et didactique des futur·e·s enseignant·e·s primaires. Tous les projets dans ce sens ont toutefois buté contre les exigences des communes et des écoles qui exprimaient des craintes quant à l'employabilité de leurs enseignant·e·s du fait que la mise en œuvre de telles mesures entraînerait une augmentation des contrats de travail à temps partiel (Biedermann, Tettenborn, Oser, Steinmann & Bach, 2015). En outre, lors d'une consultation réalisée en 2009, une nette majorité des cantons s'est prononcée pour que les enseignantes et enseignants des degrés primaires 1 à 8 continuent de recevoir une formation généraliste aussi large que possible et n'a pas souhaité que soit édictée au niveau national une réglementation des diplômes d'enseignant·e·s spécialistes (CDIP, 2019b, p. 20). Afin de garantir la libre circulation des enseignant·e·s, ces dernier·ère·s doivent donc recevoir une formation qui leur permette d'enseigner au moins la moitié des disciplines du plan d'études (ce minimum est actuellement de six disciplines). Les cantons sont libres de décider du nombre de disciplines que les enseignant·e·s du degré primaire doivent pouvoir enseigner (CDIP, 2019b, p. 20).

S'agissant de la situation en Europe, on constate que la plupart des enseignant·e·s du degré primaire reçoivent une formation leur permettant d'enseigner un large éventail de disciplines. En règle générale, cette formation est dispensée dans le cadre de programmes consécutifs de bachelor et de master. Les plus grandes différences à cet égard s'observent dans les pays germanophones. Si, en Allemagne, les futur·e·s enseignant·e·s du degré primaire étudient en règle générale 4 disciplines et acquièrent 300 crédits ECTS (bachelor correspondant à 180 crédits ECTS [3 ans] et master correspondant à 120 crédits ECTS [2

1 Il est précisé que la notion de généraliste est utilisée dans des acceptions très variées. D'un côté, dans le débat sur la formation des enseignant·e·s, elle sert le plus souvent à désigner des formations couvrant tout l'éventail des disciplines. D'un autre côté, la CDIP (2019b) parle d'une formation de généraliste du degré primaire lorsque celle-ci porte au moins sur six disciplines. En conséquence, tous les cursus actuels dans les hautes écoles pédagogiques sont reconnus par la CDIP comme des formations généralistes. Cette notion doit être utilisée avec parcimonie dans le présent rapport en raison de ses acceptions variables.

ans]), puis effectuent un stage préparatoire de 18 mois, les étudiant·e·s suisses sont préparé·e·s pour enseigner 6 à 12 disciplines dans le cadre d'études de bachelor totalisant 180 crédits ECTS. En Autriche, les futur·e·s enseignant·e·s du degré primaire étudient à peu près le même nombre de disciplines qu'en Suisse, mais obtiennent 300 crédits ECTS. Le programme de bachelor totalise 240 crédits ECTS et dure 4 ans. Les diplômé·e·s d'un bachelor obtiennent une autorisation d'exercer leur profession limitée à 5 ans, après quoi il·elle·s doivent poursuivre leur formation par des études de master qui leur permettent d'obtenir 60 crédits ECTS approfondissant des sujets en lien avec l'école et l'enseignement. En outre, une phase d'induction (préparation à la profession) est exigée. Celle-ci peut être effectuée entre l'obtention du diplôme de bachelor et le début des études de master, parallèlement aux études de master ou après l'obtention du diplôme de master (bmbf, 2020).

À titre d'exemple, on trouvera ci-après le concept de formation (sommaire) du programme de bachelor de la HEP de Vienne (l'autorisation d'exercer la profession après l'obtention du diplôme de bachelor est de 5 ans) (HEP Vienne, 2020):

HEP de Vienne

Pédagogie du degré primaire et didactique (disciplinaire) :	120 ECTS
Formation de base en sciences de l'éducation :	40 ECTS
Spécialisation :	80 ECTS

Les disciplines de spécialisation sont les suivantes : inclusion/pédagogie spécialisée, créativité, éducation aux médias, formation de base en informatique, science & santé, et formation linguistique. La HEP de Vienne attribue 240 crédits ECTS en 8 semestres.

Dans les pays européens, la formation des enseignant·e·s du préscolaire passe en règle générale par un diplôme de bachelor, mais là aussi, des différences très importantes s'observent entre les pays germanophones. Tandis qu'en Suisse, le diplôme d'enseignement au préscolaire est en règle générale un bachelor, ce type de formation n'est pas (encore) dispensé au degré tertiaire en Allemagne et en Autriche. En Allemagne, la formation des enseignant·e·s est offerte tant par les écoles spécialisées ou professionnelles que par les hautes écoles pédagogiques (cela dépend du Land). En Autriche, ce type de formation était jusqu'ici dispensé par des établissements de formation spécifiques, mais un processus de tertiarisation est actuellement en cours et les hautes écoles pédagogiques développent des premiers programmes d'études à cet effet.

Les contenus de la formation incluent systématiquement, y compris en Suisse, les *études disciplinaires scientifiques*, la *didactique des disciplines*, les *sciences de l'éducation* et les *études pratiques*. Les règlements de reconnaissance des diplômes de la CDIP (2019b) définissent les domaines de connaissances de la formation. Messner et Reusser (2000) confirment que la Suisse part du principe que la formation initiale des enseignant·e·s doit comprendre des éléments théoriques, didactiques, éducationnels et pratiques, mais qu'il existe de grandes différences entre les institutions et filières concernant le choix et les objectifs de ces domaines (voir également Oser, Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2015).

Selon le règlement de reconnaissance des diplômes de la CDIP (2019b), les études menant à l'obtention du diplôme d'enseignement du degré primaire correspondent à un cursus de bachelor qui, conformément à l'ordonnance sur la coordination de l'enseignement (cf. Conseil des hautes écoles suisses, ordonnance du 29 novembre 2019 sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses), comprennent 180 crédits ECTS. Comme mentionné ci-dessus, la formation prépare les étudiant·e·s à au moins six disciplines du plan d'études. Précisons toutefois qu'il existe des différences à cet égard entre les HEP et que ce nombre peut varier entre six et douze disciplines. Un autre point important de ces règlements se rapporte à la formation pratique, pour laquelle un nombre de crédits ECTS compris dans une fourchette allant de 36 à 54 doit être obtenu dans le cadre de stages. La

conception des stages varie d'une HEP à l'autre, parfois très sensiblement, notamment en ce qui concerne leur durée : ainsi, certains stages ne durent que quelques jours, d'autres une ou plusieurs semaines et d'autres encore jusqu'à une année. L'accompagnement des stagiaires est pris en charge par les praticien·ne·s formateur·trice·s qui sont préparé·e·s à l'exercice de cette fonction par le biais d'une formation continue appropriée. Dans certaines HEP, les stagiaires sont encadré·e·s par des mentors (en règle générale des formateur·trice·s de HEP).

Débats et développements récents dans les médias, les milieux politiques et le public

Comme évoqué ci-dessus, le niveau de la formation est fixé en tant qu'exigence minimale dans le règlement de reconnaissance des diplômes de la CDIP. Précisons qu'en règle générale, le diplôme de bachelor donne droit à une qualification professionnelle. C'est la raison pour laquelle la plupart des hautes écoles délivrent simultanément le titre académique de *bachelor* et le *diplôme habilitant à enseigner*. Selon la CDIP, la formation enseignante « en une étape » qui en résulte est une solution attractive et efficace qui a fait ses preuves (2019b, p. 15).

Malgré l'harmonisation recherchée dans la formation des enseignant·e·s, les HEP suisses continuent à offrir des cursus pour quatre types de professions enseignantes à l'école obligatoire et à l'école primaire (les dénominations indiquées entre parenthèses sont celles valables jusque fin 2019) :

1. Degré primaire 1-2 (préscolaire -1/-2)
2. Degré primaire 1-4 ; 1-5 (degré préscolaire et degré primaire inférieur -2/+2 ; -2/+3)
3. Degré primaire 1-8 (préscolaire et degré primaire -2 /+6)
4. Degré primaire 3-8 (degré primaire +1/+6

En passant en revue ces différents types de professions enseignantes, on constate des préférences selon les régions linguistiques : en Suisse romande, les enseignant·e·s sont généralement formé·e·s pour les années de scolarité 1 à 8 et pour toutes les disciplines. En revanche, en Suisse alémanique, il existe souvent des programmes d'études offrant plusieurs profils : notamment pour les deux premières années de scolarité (école enfantine), les quatre ou cinq premières années de scolarité (degré primaire), les années de scolarité allant et de la 5e à la 8e (primaire, niveau intermédiaire) et celles allant de la 3e à la 8e année (primaire, niveau élémentaire). Le nombre de disciplines de ces différents programmes d'études va de 6 (par ex. HEP FHNW) à 12 (par ex. HEP BEJUNE, HEP Grisons) (CDIP, 2019b, p. 21) :

Tableau 2 : HEP, nombre de disciplines

HEP FHNW	**HEP BEJUNE**
Disciplines obligatoires	***Disciplines obligatoires***
Mathématiques	Mathématiques
Langue (allemand)	Français
Langue étrangère (anglais ou français)	Allemand
Sciences naturelles, humaines et sociales (NMG)	Sciences de la nature
	Sciences humaines et sociales (histoire, géographie, éthique & culture)
Disciplines facultatives (2 sur 3)	***Disciplines facultatives (3 sur 4)***
Musique	Musique
Activités créatrices	Activités créatrices et techniques

Le règlement de reconnaissance des diplômes (CDIP, 2019b) fixe les conditions-cadres des différentes filières d'études des hautes écoles pédagogiques et garantit ainsi sur le plan juridique l'entrée dans la carrière professionnelle des enseignant·e·s ayant suivi une formation tertiaire (Biedermann et al., 2015). Malgré ces conditions cadres, la mise en œuvre de ce règlement varie sensiblement d'une haute école à l'autre. La question de savoir dans quelle mesure les différentes hautes écoles pédagogiques réussissent à concilier les connaissances provenant de la recherche, de la théorie et de la pratique (*art. 14 Relation entre théorie et pratique ainsi qu'entre enseignement et recherche* (CDIP, 2019b, p. 22)) est purement empirique et n'a que rarement trouvé une réponse jusqu'ici. Dans l'étude TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics), la majorité des étudiant·e·s a indiqué à la fin de leurs études que la connexion entre les contenus à enseigner et les stages pratiques avait été insuffisante (Tatto et al., 2012). Ainsi, dans cette même étude, les étudiant·e·s de la majorité des filières de Suisse alémanique indiquaient ne pas avoir acquis suffisamment d'expériences pédagogiques pour enseigner à des élèves présentant des besoins différents, et ajoutaient que le développement du sens de leur profession n'avait été que rarement ou occasionnellement abordé au cours de leurs études (Oser et al., 2015).

Conclusions générales et spécifiques aux questions soulevées par QuaPri

En résumé, les observations qui précèdent permettent de tirer les conclusions suivantes pour la suite des travaux :

- Il existe en Suisse une volonté politique de former les futur·e·s enseignant·e·s pour l'enseignement d'un large éventail de matières. On observe néanmoins d'importantes divergences à ce sujet entre les hautes écoles pédagogiques, le nombre de disciplines des programmes d'études allant de 6 à 12.
- Le règlement de reconnaissance des diplômes prescrit que les enseignant·e·s du degré primaire doivent être titulaires d'un diplôme de bachelor, ce qui correspond à 180 crédits ECTS selon l'ordonnance sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses (cf. Conseil des hautes écoles, 2019).
- À l'heure actuelle, les HEP suisses offrent des cursus pour quatre types de professions enseignantes au degré primaire : degré primaire 1-2, degré primaire 1-4/5, degré primaire 1-8 et degré primaire 3-8.
- Les formations portent sur les domaines suivants : études disciplinaires générales, didactique des disciplines, sciences de l'éducation, formation pratique. Il n'existe toutefois pas de prescriptions concernant l'approfondissement des divers contenus. Seule une fourchette allant de 26 à 54 crédits ECTS est prévue pour la formation pratique. Les différences entre les hautes écoles concernant l'étendue des contenus de formation sont importantes.
- Les premières études comparatives nationales et internationales (par ex. TEDS-M) révèlent que les étudiant·e·s des différentes institutions ont une appréciation très variable de leurs opportunités d'apprentissage (de contenus généraux, didactiques et éducationnels) et que leurs prestations théoriques et didactiques sont très hétérogènes.
- En Europe, la formation des enseignant·e·s du degré primaire correspond le plus souvent à l'acquisition de 300 crédits ECTS. En règle générale, elle s'effectue en deux étapes : l'obtention d'un bachelor (180 crédits) suivies d'études de master (120 crédits). L'Autriche fait exception à cet égard : en effet, son bachelor correspond à 240 crédits ECTS alors que les études de master permettent d'acquérir 60 crédits. Dans la majorité

des cas, les enseignant·e·s du degré primaire sont préparé·e·s à l'enseignement de toutes les disciplines.

– Dans de nombreux pays, une formation à la pratique professionnelle vient compléter la formation à l'enseignement primaire. Dans certains cas, celle-ci doit s'effectuer impérativement après l'obtention du diplôme (notamment en Allemagne où les diplômé·e·s font un stage) ; dans d'autres, elle peut avoir lieu pendant ou après les études (par ex. en Autriche, où une phase d'induction est exigée).

Dans l'ensemble, on constate que la durée de la formation pour chaque discipline est limitée. En outre, compte tenu du plan d'études 21, les exigences auxquelles les enseignant·e·s se doivent répondre sont sensiblement accrues et continueront à se renforcer. C'est ainsi que des compétences plus élevées sont exigées dans le domaine de la **formation en langues étrangères**, dans les **branches MINT**, dans l'utilisation des **médias et de l'informatique** et dans **l'éducation au développement durable**. En outre, une différenciation plus marquée entre les **didactiques disciplinaires** entraîne des exigences plus élevées en matière de compétences dans ce domaine et dans celui des **didactiques propres au(x) degré(s) concerné(s)** (swissuniversities, 2018a).

Au vu de ce qui précède, les cinq scénarios suivants sont esquissés pour la formation des enseignant·e·s du degré primaire (1-8). Il s'agit de propositions de solutions qui présentent le perfectionnement qui pourrait être envisagé pour les études de bachelor.

5.1.2. Scénario 1a : conditions d'admission et/ou attestation externe de connaissances

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

– Les études de bachelor totalisent 180 crédits ECTS

– Le titre de bachelor est professionnalisant (il assure une capacité professionnelle)

– Le titre de bachelor habilite à l'enseignement de toutes les disciplines des cycles 1 et/ou 2

– Quelques cursus peuvent habiliter à l'enseignement à différents degrés de l'école primaire (1-8)

Modèle possible

En créant des conditions d'admission (supplémentaires) et/ou l'obligation de fournir des attestations de connaissances en dehors des études, il est possible d'externaliser des contenus d'apprentissage et de disposer de ressources temporelles supplémentaires pour en enseigner d'autres. Les HEP ont la possibilité de requérir de telles attestations en tant que conditions d'admission aux études ou qu'attestations intermédiaires de fin de semestre pendant les études. C'est ainsi que des diplômes de langues, des compétences musicales de base, des connaissances en informatique et/ou générales doivent être acquis avant le début des études ou pendant celles-ci à la fin d'un semestre.

Ce modèle permet de centrer les études sur l'apprentissage des contenus didactiques de chaque discipline. Les qualifications générales peuvent être acquises en dehors des études (comme diverses HEP le pratiquent déjà dans le domaine linguistique). Il appartient aux hautes écoles pédagogiques de décider si ces attestations de connaissances doivent être obtenues avant les études ou au cours de celles-ci et de définir pour quels programmes d'études elles sont nécessaires (par ex. diplômes de langue étrangère pour les cursus du cycle 1).

Réflexions complémentaires

– Coûts plus élevés pour les étudiant·e·s, ce qui va à l'encontre du principe de l'égalité des chances

- Éventuellement obstacles plus importants pour les candidat·e·s à la reconversion et ceux ou celles admis·e·s sur dossier
- Des standards doivent être définis pour chaque domaine d'études (par ex. : quel est le standard valable en musique ou en informatique et comment est-il possible de l'évaluer ou de l'attester en dehors de l'université ?). Peut-être faudrait-il aussi fixer une quantité maximale d'attestations à fournir avec l'admission aux études ?
- Peut entraîner une prolongation des études en raison des conditions d'admission (année intermédiaire exigée) ou en cas de non-obtention d'une attestation semestrielle (externe)

swissuniversities

5.1.3. Scénario 1b : profils de disciplines

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

- Les études de bachelor totalisent 180 crédits ECTS
- Le titre de bachelor assure une capacité professionnelle
- Les dispositions existantes concernant l'admission aux études de bachelor restent inchangées
- Certains cursus peuvent habiliter à l'enseignement à différents degrés de l'école primaire (1-8)

Modèle possible

Pour être en mesure de répondre aux exigences de plus en plus élevées posées aux enseignant·e·s du primaire (degrés 1 à 8) et à la formation à l'enseignement primaire, il est possible de recourir à des profils disciplinaires, ce qui équivaudrait à une réduction du nombre de disciplines obligatoires. Cela va de pair avec l'utilisation des unités de temps ainsi gagnées pour un approfondissement scientifique et pratique des matières sélectionnées. Une telle démarche implique que les enseignant•e•s enseignent (avant tout) les disciplines qu'ils•elle•s ont pu étudier de manière approfondie.

Ce modèle prévoit de rendre obligatoires les disciplines de la première langue, des mathématiques ainsi que des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales, en raison du nombre très élevé d'heures dispensées dans ces disciplines à l'école primaire. Il serait ainsi possible de garantir que tous les enseignant·e·s du degré primaire disposent de profils attractifs pour les écoles et les communes. Les autres disciplines seraient facultatives, et les hautes écoles pédagogiques auraient la possibilité de fixer leur nombre et leur combinaison (profil) éventuelle. Ces profils permettraient de libérer des ressources temporelles au bénéfice de contenus relevant des sciences de l'éducation et de la didactique. Ces contenus pourraient être enseignés de manière groupée (par ex. profils regroupant l'histoire et les langues ou bien la musique et les disciplines artistiques).

Dans ce modèle, le cursus offrirait des compétences et des habilitations à enseigner dans les trois disciplines principales que sont la première langue, les mathématiques ainsi que les sciences de la nature et les sciences humaines et sociales, et des disciplines en option (suivant la HEP). La relation entre les contenus scientifiques et pratiques demeurerait une condition essentielle pour l'ensemble des domaines d'études.

Pour ce qui est de l'attractivité de la profession, il peut être avantageux que les étudiant•e•s choisissent les disciplines à enseigner en fonction de leurs intérêts et de leurs points forts. Cela peut avoir une incidence positive sur leur plaisir au travail et sur la qualité de l'enseignement. D'un autre côté, un resserrement de l'éventail des disciplines diminue l'employabilité des enseignant•e•s. D'où découle le risque que ceux-ci enseignent des matières pour lesquelles il•elle•s n'ont pas été formé•e•s. Ce qui peut avoir des retombées négatives sur la

qualité de l'enseignement et sur les résultats des élèves, comme le montrent des études réalisées en Allemagne (Ziegler & Richter, 2017), où les enseignant•e•s sont généralement formé•e•s dans le cadre d'un master portant sur quatre disciplines d'enseignement, avec un stage effectué à la fin de la phase d'entrée dans la profession.

Réflexions complémentaires

- Davantage de temps disponible dans la formation des enseignant•e•s à certaines disciplines accroît la qualité dans ces disciplines, mais également l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité ; ce qui, à son tour, conditionne une meilleure qualité de l'enseignement des matières correspondantes à l'école primaire. Pour les écoles, les profils disciplinaires impliquent qu'elles doivent engager les enseignant·e·s sur la base de leurs qualifications disciplinaires, ce qui peut limiter l'employabilité des futur·e·s enseignant·e·s. À l'inverse, une qualification disciplinaire bien ciblée peut également favoriser la constitution du profil et la spécialisation des enseignant•e•s.
- Le risque existe, en cas de pénurie de personnel ou dans des petites écoles, que des disciplines soient enseignées par des enseignant·e·s qui n'y ont pas été formé·e·s.
- Le système de l'attribution d'une classe à un·e maître·ss·e existe toujours au degré primaire. Le recours aux profils par disciplines peut encore accroître le nombre de personnes compétentes pour une classe, ce qui peut entraîner un risque de dispersion et de relation plus ténue avec les maître•sse•s de classe.
- Les enseignant·e·s sont trop nombreux, la vue d'ensemble disparaît et l'enseignement transdisciplinaire devient plus difficile.
- Aujourd'hui, de nombreuses hautes écoles pédagogiques relevant du modèle « allrounder » n'assurent pas une formation à toutes les disciplines, de sorte que le profil par disciplines n'apporte pas réellement d'optimisation sur le plan du temps.
- Si le nombre de disciplines n'est que faiblement réduit, l'éventail des disciplines reste large et le temps de formation dans chaque discipline est insuffisant.

5.1.4. Scénario 1c : profils par degrés d'enseignement

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

- Les études de bachelor totalisent 180 crédits ECTS
- Le titre de bachelor est professionnalisant (il assure une capacité professionnelle)
- Le titre de bachelor habilite à l'enseignement de toutes les disciplines des cycles 1 (degré primaire 1-4, à savoir : école enfantine, et 1re et 2e classe) ou 2 (degré primaire 5-8, à savoir : 3e-6e classe)
- Les dispositions relatives à l'admission aux études de bachelor restent inchangées
- Certains cursus peuvent habiliter à l'enseignement à différents degrés de l'école primaire (1-8)

Modèle possible

Pour être en mesure de répondre aux exigences de plus en plus élevées posées aux enseignant·e·s (voir ci-dessus) et à la formation à l'enseignement primaire, il serait possible d'utiliser des profils axés sur les degrés d'enseignement (ce qui permettrait de disposer d'une didactique propre au(x) degré(s) concerné(s), réclamée depuis longtemps). Les hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique offrent de tels profils, mais sous différentes formes. Il existe des programmes d'études pour les enseignant·e·s des degrés primaires 1 et 2 (école enfantine), du degré primaire 1-4/5 (de l'école enfantine à la 2e ou 3e classe) et pour les enseignant·e·s de l'école primaire 3-8 (années de scolarité 1-6).

Le plan d'études 21, qui a pour objectif de définir des profils de degrés d'enseignement plus rigoureux, présente les cycles suivants : cycle 1 : années de scolarité 1-4 ; cycle 2 : années de scolarité 5-8. Un·e enseignant·e du cycle 1 se charge de l'enseignement des 4 premières années du degré primaire (école enfantine et 1re et 2e classe), tandis qu'un·e enseignant·e du cycle 2 se charge des années 5 à 8 (de la 3e à la 6e classe). Un tel modèle permettrait d'alléger quelque peu les programmes d'études. C'est ainsi que l'on pourrait supprimer des programmes d'études du cycle 1 les langues étrangères, qui ne sont généralement enseignées qu'à partir de la 3e classe. Les conditions d'admission et le lien entre les contenus de formation académiques et pratiques resteraient inchangés. Il en irait de même pour les domaines d'études, mais dont les contenus seraient adaptés au degré spécifique. Quant aux stages, ils seraient effectués dans le degré visé.

Réflexions complémentaires

- Le cycle élémentaire gagnerait en importance, ce qui pourrait être considéré comme une chance. Il serait ainsi possible tenir compte (encore) davantage des aspects de la collaboration interdisciplinaire (par ex. groupes de jeu, psychomotricité, ergothérapie, pédagogie spécialisée, logopédie).
- Les conditions d'admission aux deux cursus devraient être identiques, sinon il se pourrait que les étudiant·e·s dont les prestations sont médiocres optent pour le premier cycle (parce qu'il·elle·s n'ont pas réussi leur examen de langue). Il faudrait veiller à ce que la formation à l'enseignement au cycle 1 ne devienne pas le réceptacle de ceux ou celles qui ont échoué au cycle 2. En outre, il ne serait pas profitable que les stages soient uniquement effectués dans le degré visé et non dans celui qui précède ou qui suit.
- Il faut en outre se demander si l'introduction de profils de degrés d'enseignement permettrait de disposer de ressources supplémentaires. Quelles sont exactement les différences entre l'enseignement des 4 premières années et celui des années 5 à 8 ? Les enseignant·e·s du degré primaire ne devraient-il·elle·s pas tous disposer des mêmes compétences disciplinaires, quel que soit le cycle dans lequel il·elle·s enseignent ?
- Il se pourrait que le cycle 1 soit déprécié et que les programmes d'études perdent de leur attractivité.
- La flexibilité lors d'un changement de poste ou à l'intérieur d'un cycle scolaire serait compromise.

5.1.5. Scénario 1d : études de bachelor en 8 semestres

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

- Le titre de bachelor est professionnalisant (il assure une capacité professionnelle)
- Le titre de bachelor habilite à l'enseignement de toutes les disciplines des cycles 1 et/ou 2
- Les dispositions d'admission aux études de bachelor restent inchangées
- Certains cursus peuvent habiliter à l'enseignement à différents degrés de l'école primaire (1-8)

Modèle possible

Le règlement de reconnaissance des diplômes de la CDIP fixe l'étendue de la formation. Celle-ci comprend 180 crédits ECTS (CDIP, 2019a, p. 15). Un scénario envisageable serait de faire passer les cursus de bachelor de 6 à 8 semestres (comme c'est le cas en Autriche).

L'admission aux études resterait inchangée avec des études de bachelor en 8 semestres. De même, les objectifs de la formation, la relation entre les contenus pratiques et académiques, les domaines d'études et l'habilitation à enseigner un large éventail de disciplines

demeureraient identiques. En prolongeant la formation de deux semestres, il serait possible de disposer de ressources temporelles supplémentaires et ainsi d'approfondir les sujets d'études.

Réflexions complémentaires

- 8 semestres d'études totalisant éventuellement 240 crédits ECTS ne correspondraient pas à l'ordonnance du Conseil des hautes écoles suisses (2019) qui a fixé 180 crédits pour ce type d'études.
- Il faudrait clarifier si l'allongement de la durée des études aurait un impact sur les salaires.
- La prolongation des études pourrait avoir des conséquences négatives sur l'attractivité des études (et risquerait d'aggraver la pénurie d'enseignant·e·s).
- L'allongement de la durée des programmes d'études pourrait aussi se répercuter sur les coûts des cursus, car les étudiant·e·s resteraient plus longtemps sur les bancs des HEP. L'augmentation du nombre d'étudiant·e·s pourrait éventuellement provoquer des goulets d'étranglement pour les infrastructures de certaines institutions de formation des enseignant·e·s.
- L'allongement de la durée des programmes d'études pourrait aussi avoir des incidences sociales, liées aux coûts de formation. Des études plus longues sont plus coûteuses et une entrée plus tardive dans la profession entraîne des coûts sociaux (sur le plan des cotisations aux assurances sociales).

5.1.6. Scénario 1e : bachelor-plus

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

- Les études de bachelor totalisent 180 crédits ECTS
- Le titre de bachelor est le préalable à une capacité professionnelle, c'est-à-dire à la fréquentation de l'année finale qui parachève les études
- Le titre de bachelor-plus habilite à l'enseignement de toutes les disciplines des cycles 1 et/ou 2
- Les dispositions actuelles d'admission aux études de bachelor restent inchangées
- Certains cursus peuvent habiliter à l'enseignement à différents degrés de l'école primaire (1-8)

Modèle possible

Le modèle proposé avec le scénario bachelor-plus (BA+) tente de tenir (encore) mieux compte des atouts spécifiques de la haute école et de l'école en tant que lieux d'apprentissage. D'une part, ce modèle vise à accorder plus de temps aux réflexions scientifiques dans le cadre des études de bachelor. D'autre part, il permet encore mieux de jeter un pont entre travail théorique et travail pratique, par exemple avec une dernière phase d'études en cours d'emploi après le bachelor. Ce modèle réagit à un problème souvent décrié dans la formation des enseignant·e·s en une phase, à savoir le fait que les enseignant·e·s qui accèdent à la profession possèdent assurément les compétences nécessaires, mais sont confronté·e·s à un dilemme : « Après leur formation, il n'est pas vrai qu'il·elle·s ne savent pas ce qu'il·elle·s devraient savoir faire ; en revanche, il·elle·s ne peuvent pas faire ce qu'il·elle·s savent » (Baumgartner, 2016, p. 5).

Un scénario de bachelor-plus (BA+) implique trois années d'études portant sur un éventail aussi large que possible de disciplines, présentant un lien étroit avec les connaissances générales et couronnées par un titre de bachelor (180 crédits ECTS) – auquel, toutefois, le diplôme d'enseignement n'est pas encore associé. Celui-ci s'acquiert au terme de deux semestres supplémentaires axés notamment sur la didactique (des disciplines) et les sciences

de l'éducation, avec un lien étroit avec la pratique professionnelle. Ces deux semestres pourraient donner droit à un maximum de 60 crédits ECTS et s'achever par l'habilitation à enseigner ou le diplôme d'enseignement.

Dans un scénario BA+, l'accès et une aptitude dans un large éventail de disciplines resteraient identiques. Cependant, les études de bachelor seraient davantage axées sur les contenus académiques de la formation, alors que les deux semestres ultérieurs aborderaient essentiellement les aspects liés à la pratique professionnelle. Toutefois, dans ces deux phases, la mission centrale consisterait à établir un lien entre théorie et pratique.

Comme déjà indiqué, le règlement de reconnaissance des diplômes définit le niveau de formation comme une exigence minimale. Une formation plus développée est possible, comme par exemple dans les études pour devenir enseignant·e·s du degré secondaire à l'université de Genève, qui se poursuivent après le diplôme de bachelor (180 crédits ECTS). Le diplôme d'enseignement n'est décerné qu'après une année supplémentaire correspondant à 60 crédits ECTS. Le volume de crédits ECTS précisément défini et prévu dans l'ordonnance sur la coordination de l'enseignement (Conseil des hautes écoles suisses, 2019) pour les études de bachelor doit être pris en considération dans l'approche des exigences minimales. Si plus de 180 crédits sont exigés pour la formation initiale, l'attribution du diplôme d'enseignement et celle du titre de bachelor doivent être séparées (CDIP, 2019b, p. 15).

Réflexions complémentaires

- Selon cette option, le bachelor ne serait plus professionnalisant. Il serait néanmoins possible d'envisager aussi une option semblable à celle de l'Autriche, où la capacité professionnelle serait limitée dans le temps, ce qui permettrait par exemple de suivre les deux semestres après le titre de bachelor tout en exerçant la profession.
- Il faudrait tirer au clair la mesure dans laquelle une telle prolongation entraînerait un débat sur les salaires.
- Une prolongation de la durée des programmes d'études peut éventuellement avoir une incidence négative sur l'attractivité des études (ce qui, par ricochet, pourrait aggraver la pénurie d'enseignant·e·s).
- Une prolongation de la durée des programmes d'études peut se faire sentir sur les coûts des cursus, puisque les étudiant·e·s continuent à étudier pendant plus longtemps. Le plus grand nombre d'étudiant·e·s qui en découle peut ainsi provoquer des goulets d'étranglement sur le plan des infrastructures de certaines institutions de formation des enseignant·e·s.
- Une prolongation de la durée des programmes d'études peut aussi avoir des retombées en termes de coûts pour la société. Une entrée plus tardive dans la vie professionnelle génère des coûts sociaux (par rapport aux cotisations aux assurances sociales).

5.1.7. Réflexions complémentaires et évaluation

Sur le plan de la préparation des futur·e·s enseignant·e·s aux exigences croissantes de la profession enseignante décrites plus haut, voici l'appréciation que l'on peut porter sur le potentiel des cinq scénarios exposés au niveau des cursus de bachelor :

Scénario 1a : conditions d'admission et/ou attestation externe de connaissances

Au vu des ressources temporelles limitées, les institutions de formation des enseignant·e·s pourraient juger intéressantes des **conditions d'admission** ou des attestations de connaissances obtenues en dehors des programmes d'études et à fournir par les étudiant·e·s eux·elles-mêmes avant/pendant les études. Ainsi, quelques institutions réclament d'ores et déjà la présentation de diplômes de langues avant la fin de tel ou tel semestre, à défaut de quoi les études ne peuvent pas être poursuivies. Ces exigences peuvent cependant être perçues par les étudiant·e·s comme des obstacles (trop) élevés, ce qui peut fortement nuire

à l'attractivité des études. En outre, de telles attestations supplémentaires à fournir peuvent augmenter le coût des études, ce qui peut nettement compromettre l'égalité des chances. De plus, il convient de veiller à ce que les exigences imposées aux études des futur·e·s enseignant·e·s ne soient pas sensiblement plus lourdes que pour d'autres cursus pouvant être suivis sur la base d'une maturité.

Le potentiel de ce scénario à constituer une approche de solution appropriée est donc jugé (trop) faible.

Scénario 1b : profils de disciplines

Le tournant pris par la formation au niveau primaire, de par le choix, dans une très large palette de disciplines d'enseignement, de **profils de disciplines** spécifiques dans le cadre des études, a pour avantage de mettre à disposition davantage de temps pour les approfondir, ce qui accroît la qualité de l'enseignement de ces disciplines au niveau primaire. Ce scénario n'est cependant pas perçu de manière uniforme dans la pratique. Ce qui est problématique, dans ce contexte, c'est que l'enseignement s'éloigne des disciplines (un constat de plus en plus fréquent dans les petites écoles), dévalorisant ainsi (en heures) la fonction de maître•sse de classe. Sur le plan d'un gain de ressources en temps dans le cadre d'études de bachelor, un scénario des profils de disciplines ne serait judicieux que si l'on opérait réellement une forte réduction du nombre de disciplines, comme c'est le cas en Allemagne, avec une réduction à 3 ou 4 disciplines. Une telle voie ne paraît cependant pas viable pour la Suisse, qui compte de nombreuses petites écoles et où les taux d'activité sont donc limités.

Le potentiel de ce scénario à constituer une approche de solution appropriée est jugé faible.

Scénario 1c : profils des degrés d'enseignement

Les programmes d'études de diverses institutions de formation des enseignant·e·s s'appuient d'ores et déjà sur des **profils des degrés d'enseignement**, de sorte qu'une telle « évolution » ne serait guère innovante, même s'agissant du gain de ressources en temps dans les études. En outre, les programmes d'études actuels indiquent que les profils des degrés d'enseignement ne contribueraient que faiblement à faire face aux exigences croissantes présentées plus haut. En effet, les disciplines centrales sont enseignées dans (presque) tous les degrés, ce qui nécessite de les aborder systématiquement sur les plans professionnels et didactiques. En outre, il est important que les enseignant·e·s possèdent des connaissances et des expériences solides des degrés inférieurs et supérieurs à ceux où il·elle·s enseignent.

Le potentiel de ce scénario à constituer une approche de solution appropriée est, lui aussi, jugé faible.

Scénario 1d : études de bachelor en 8 semestres

Une prolongation de deux semestres de la durée des **études de bachelor** pour atteindre **huit semestres** mettrait à la disposition des programmes d'études des ressources temporelles supplémentaires correspondant à 60 crédits ECTS (au total 240 crédits ECTS, comme en Autriche), ce qui serait utile pour préparer les étudiant·e·s se destinant à la profession enseignante à faire face à des exigences croissantes. Toutefois, l'ordonnance du Conseil des hautes écoles suisses (2019) définit un bachelor comme correspondant à 180 crédits ECTS. Sur cette base, le règlement de la CDIP définit le volume de la formation des enseignant·e·s pour le degré primaire comme correspondant à *au moins* 180 crédits ECTS (CDIP, 2019b). La constatation de la CDIP permet donc à des études d'enseignant·e·s de compter plus de 180 crédits ECTS, ce qui ne peut toutefois pas se concrétiser dans le sens de la prolongation proposée des études de bachelor, en référence au Conseil des hautes écoles. De ce fait, si des études de bachelor de 8 semestres correspondant à 240 crédits ECTS étaient effectivement proposées, les directives du Conseil des hautes écoles de-

vraient être modifiées. Le·s représentant·s du Secrétariat général de la CDIP ne pourrai·en·t pas soutenir une telle motion au Conseil des hautes écoles sans une décision préalable des instances de la CDIP.

Le potentiel de ce scénario à constituer une approche de solution appropriée est jugé élevé. Il conviendrait toutefois, pour le réaliser, que le Conseil des hautes écoles modifie à nouveau ses directives, ce qui passe pour être une entreprise difficile à réaliser.

Scénario 1e : bachelor-plus

La proposition de **bachelor-plus** reprend une prolongation de la durée des études à 8 semestres similaire à celle du scénario 1d, mais dans le respect des directives du Conseil des hautes écoles (titre de bachelor après 180 crédits ECTS) et de la CDIP (diplôme d'enseignement d'*au moins* 180 crédits ECTS – en l'occurrence 240 crédits ECTS dans le modèle proposé). Dans cette option, il convient de se demander si le diplôme de bachelor doit être associé à une capacité professionnelle, si celle-ci doit être de durée limitée comme en Autriche, ou même si elle devrait en être déconnectée. Alors que dans un tel modèle, les 60 crédits ECTS gagnés en supplément paraissent représenter un élément de solution positif pour surmonter les défis décrits, la question se pose de savoir comment les étudiant·e·s potentiellement intéressé·e·s évaluent une telle prolongation des études. Les évolutions observées dans d'autres pays permettent cependant de supposer que cela n'aurait pas d'incidence défavorable sur le nombre d'étudiant·e·s.

Le potentiel de ce scénario à constituer une approche de solution appropriée est jugé élevé.

5.1.8. Conclusion

Le potentiel des trois scénarios 1a (conditions d'admission), 1b (profil des disciplines) et 1c (profil des degrés d'enseignement) par rapport au perfectionnement des cursus en vue d'assurer une préparation solide aux exigences croissantes de la profession des enseignant·e·s du primaire est jugé faible (critères de la vision/des attentes par rapport à l'avenir et de l'attractivité). En revanche, un potentiel élevé est attribué à cet égard aux scénarios 1d (études de bachelor en 8 semestres) et 1e (bachelor-plus). C'est l'inverse pour les critères de faisabilité, du fait que les scénarios 1d et 1e nécessiteraient de profondes modifications des cursus actuels (à l'exception de la formation des enseignant·e·s à Genève) et provoqueraient une hausse du coût des études. Il existe de vives réserves à cet égard à propos du scénario 1d, qui exigerait d'adapter les directives du Conseil des hautes écoles relatives aux cursus de bachelor.

Sur la base de ces considérations, le sous-groupe 1 recommande de poursuivre le scénario 1e. En outre, le sous-groupe 1 recommande d'analyser la faisabilité du scénario 1d, auquel il attribue également, sur le plan structurel, un potentiel de contribution à résoudre le problème posé.

5.2. Introduction à la profession

Le quotidien de l'école, les expériences et la consolidation systématique des savoirs ne peuvent pas être anticipés dans les études, ou ne peuvent l'être que partiellement, malgré tous les efforts entrepris par la formation des enseignant·e·s en Suisse pour élaborer des modèles appropriés et même si, ces dix dernières années, les hautes écoles pédagogiques ont relevé à 30% la part de la formation consacrée à la pratique professionnelle. Après quelque 200 ans d'expérience en matière de formation des enseignant·e·s en Suisse, il est possible de dire que la pratique n'a jamais joué un rôle aussi important. Malgré tout, ce problème n'est pas nouveau et la voie menant à la profession enseignante reste ardue.

Dans les hautes écoles pédagogiques, cette voie est aujourd'hui structurée en tant que processus d'apprentissage continu des étudiant·e·s jusque dans leur première phase professionnelle d'enseignant·e·s ou de professionnel·le·s de la pédagogie : en partant de la

longue expérience scolaire des étudiant·e·s et du fait qu'il·elle·s savent « comment l'école fonctionne », il est souhaitable, pendant les études, de réunir les conditions pour que e l'enseignement et la mission des enseignant·e·s, sur le plan théorique comme sur le plan pratique, soit mieux comprise et mieux connue des étudiant·e·s. Cela implique d'encourager et de réclamer la compréhension et l'action des futur·e·s enseignant·e·s par le biais de différents contextes d'apprentissage et d'enseignement, et permettre ainsi le processus de professionnalisation.

5.2.1. Entrée dans la profession enseignante

Dès le début de leur activité professionnelle, les enseignant·e·s doivent répondre aux exigences qui leurs sont imposées. Il·elle·s sont livré·e·s à eux·elles-mêmes pour de larges parties de leur quotidien professionnel, malgré le soutien et l'accompagnement de leurs collègues ou de la direction de leur école. Malgré tout, les diplômé·e·s des hautes écoles pédagogiques estiment que leurs compétences professionnelles sont élevées (Keller-Schneider, 2014) et se sentent assez bien préparé·e·s à leur travail dans la pratique. Deux ans après les études, il·elle·s qualifient de très importante la phase d'entrée dans la profession (par ex. Veenman, 1984 ; Shulmann, 1991 ; Larcher Klee, 2003 ; Lipowsky, 2003) : durant cette phase, il·elle·s s'occupent surtout de faire face au quotidien scolaire et de s'y sentir en sécurité. Ce faisant, il·elle·s approfondissent nettement leurs compétences de maître·sse·s de classe, le traitement des matières du plan d'études ainsi que les questions didactiques ou les compétences transdisciplinaires correspondantes. À la question de savoir comment il·elle·s s'y étaient pris, la plupart des jeunes accédant à la profession indiquent que diverses offres de soutien internes à l'école, mais aussi externes, y avaient largement contribué et qu'il·elle·s les avaient d'ailleurs sollicitées. Pour les responsables de la formation, il s'agit là de signes positifs, puisque cela signifie que les jeunes accédant à la profession font consciemment face aux exigences de la situation, réfléchissent à leurs compétences et les développent de manière ciblée.

Si l'on y regarde de plus près, des études récentes relatives à l'entrée dans la profession révèlent des résultats surprenants (Nido, Trachsler & Swoboda, 2012 ; Keller-Schneider, 2017 ; Kocher, Wyss & Baer, 2013 ; Trachsler & Nido, 2013 ; Wyss, Kocher & Baer, 2017) : malgré des expériences différentes, les diplômé·e·s des hautes écoles pédagogiques ne se distinguent quasiment pas des enseignant·e·s expérimenté·e·s dans de nombreux domaines professionnels. Cela vaut aussi bien pour la qualité de l'enseignement en général (Kocher et al., 2013) que pour les sollicitations professionnelles au quotidien (Keller-Schneider, 2017). Des différences n'apparaissent que sur les moyens de gérer les exigences en termes d'efficacité personnelle : les enseignant·e·s chevronné·e·s se sentent plus compétent·e·s (Keller-Schneider, 2017) et ont également besoin de moins de temps pour avoir un comportement professionnel dans les situations les plus diverses ainsi que pour réagir convenablement à des exigences hétérogènes. Selon la conclusion de ces études, afin de maintenir dans la pratique le bon niveau des enseignant·e·s débutant·e·s au terme d'une phase d'entrée dans la profession, il faut du temps de pratique, surtout durant cette première phase, ainsi qu'un environnement stimulant pour poursuivre et soutenir de façon ciblée les processus de professionnalisation entamés pendant les études, ce qui englobe bien plus que la mise en place de routines quotidiennes : il y va de la qualité de l'action et des compétences, de la réflexion sur sa propre pratique et du soutien ciblé des compétences professionnelles dans la perspective de l'ensemble du parcours professionnel (Larcher Klee, 2017).

Tourné vers l'avenir, le projet QuaPri devrait donc aussi réfléchir à de nouvelles formes d'imbrication entre études et entrée dans la vie professionnelle et redéfinir les relations entre la haute école et la pratique. Dans ce contexte, les réflexions devraient intégrer la problématique réelle de la pénurie de personnel pédagogique qualifié. Ce débat s'accompagne de débats relatifs à la politique de l'éducation concernant l'admission dans les hautes

écoles pédagogiques. De même, depuis des années, des modèles d'études alternatifs tels que la « reconversion » ou les « options d'études intégrées à la profession » sont largement discutés ou réclamés (notamment CDIP, 2020b). Certaines hautes écoles pédagogiques de Suisse proposent de tels modèles d'études ou sont sur le point de les élaborer.

Le succès de l'entrée dans la profession passe, sur le plan institutionnel, par l'interaction entre des offres relevant de quatre orientations (voir aussi CDIP, 1996) :

1 Introduction sur le lieu de travail

2 Offres de soutien de la part de la direction de l'école et des enseignant·e·s chevronné·e·s sur place

3 Offres de formation continue adaptées à la phase professionnelle

4 Introduction au développement professionnel par la réflexion sur la pratique et la coopération collégiale

Les systèmes de formation cantonaux qui prévoient l'introduction à la profession mettent en œuvre ces orientations selon l'un des trois « modèles de gouvernance » ci-après (Vögeli-Mantovani, 2011 ; tableau 3) :

Modèle 1 : la haute école pédagogique est mandatée par le canton d'implantation

Modèle 2 : l'administration cantonale de l'instruction publique assume l'introduction à la profession

Modèle 3 : le modèle d'accompagnement supracantonal prévoit trois volets

Tableau 3 : Comparaison des caractéristiques essentielles des trois modèles relatifs à l'introduction à la profession (Vögeli-Mantovani, 2011, p. 11)

Caractéristique	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Diffusion	Canton de Thurgovie, similaire dans d'autres cantons ayant leur propre haute école pédagogique	Canton d'Appenzell-Rhodes Intérieures, similaire dans d'autres cantons n'ayant pas leur propre haute école pédagogique	Canton de Berne (partie francophone), canton du Jura, canton de Neuchâtel
Chef de file / responsabilités	Haute école pédagogique et écoles locales	Administration cantonale de l'éducation et directions locales des écoles	Plusieurs administrations cantonales de l'éducation, directeurs d'écoles, haute école pédagogique et autres
Public-cible	Personnes accédant ou ré-accédant à la profession	Personnes accédant ou ré-accédant à la profession	Personnes accédant ou ré-accédant à la profession et personnes changeant de degré
Durée	2 ans	1 an ; 3,5 jours d'introduction ; 4 demi-journées de rencontres en groupes pratiques	Adaptée aux besoins individuels
Obligation pour les jeunes accédant à la profession	En partie obligatoire, en partie volontaire avec offres obligatoires et facultatives	Obligatoire	Facultative
Décharge	Perfectionnement intensif de 3 semaines pendant la période d'enseignement	50% des jours d'introduction, mais pas pour les rencontres en groupes pratiques	Uniquement en dehors de la période d'enseignement
Diplôme/certificat	Confirmation de fin d'études pour les offres suivies	Attestation cantonale	Attestation des offres suivies
Évolution future possible	Réduction de la formation continue obligatoire, consolidation des offres facultatives. Utiliser les conseils collégiaux pour la gestion du personnel. Renforcer l'introduction à la profession dans le cadre de la carrière professionnelle.	Les trois éléments ont fait leurs preuves, les instructions pratiques doivent être renforcées, pas de mentorat sur le lieu de l'école	Les participant·e·s sont satisfait·e·s, les besoins semblent couverts. Aucune modification prévue.
Particularités		Boussole d'introduction à la profession, portefeuille de formation continue	

En 2019, dans la moitié des cantons qui la prévoient, l'introduction à la profession était assurée par une haute école pédagogique (modèle 1 ; par ex. BS, TG, ZH), le plus souvent en collaboration avec les écoles locales. Celle-ci est un peu plus souvent réalisée par l'administration cantonale de l'éducation (modèle 2). Les cantons NE, TI et VD ne prévoient aucune phase d'introduction à la profession proprement dite. Dans une bonne moitié des can-

tons qui connaissent l'introduction à la profession, celle-ci est obligatoire. Les autres cantons prévoient une introduction à la profession, soit volontaire (AG, BE et SZ) soit en partie obligatoire et en partie volontaire (CDIP, 2019c).

Étudiant·e·s

Le nombre d'étudiant·e·s qui travaillent souvent dès le début dans une école pendant leurs études a augmenté ces dernières années : la pénurie actuelle de personnel pédagogique qualifié (enseignant·e·s ordinaires, enseignement spécialisé, etc.) renforce encore cette tendance. De nombreux cantons et de nombreuses communes disposent de bases juridiques permettant un recrutement sans diplôme CDIP, d'ailleurs soutenu sur le plan financier (par ex. canton d'Argovie décret 411.210 sur les salaires des enseignant·e·s ; canton de Bâle-Ville, loi 410.100 sur l'école et ordonnance 164.520 fixation des salaires des enseignant·e·s en qualité d'auxiliaires et de suppléant·e·s).

L'intensité moyenne des études dans les hautes écoles pédagogiques était de 78% au cours de l'année scolaire 2017/18. C'est au niveau du bachelor qu'elle était la plus élevée, à 87% (OFS, 2019).

Conclusions

Dans l'optique du passage de la formation de base à la profession enseignante en Suisse – qui est caractérisé par de grandes différences cantonales concernant les modèles d'introduction à la profession, l'augmentation des étudiant·e·s exerçant une profession dans le milieu scolaire, l'augmentation des « *non traditional students* », la pénurie constante de personnel qualifié pédagogique et les questions d'admission –, le groupe de travail a discuté de nouveaux modèles imbriquant conceptuellement davantage les études et la phase d'entrée dans la profession, aussi bien que de modèles déjà introduits dans certains cantons et de ce fait faciles à connecter à la politique de formation et donc susceptibles d'être largement acceptés.

Deux scénarios

Les rapports, largement débattus dans la littérature, entre les modèles « *pre-service* et *in-service* » de formation des professionnels de la pédagogie (voir notamment Darling-Hammond, 2017) et les constats de recherches plus approfondies relatives à l'accumulation des compétences des professionnels de la pédagogie à l'entrée dans la profession (voir notamment Wyss et al., 2013) peuvent contribuer à repenser les concepts usuels d'études et d'introduction à la profession pour les mettre en rapport avec les conditions-cadres en Suisse et les réflexions du projet QuaPri.

Sur cette base, le groupe de travail a approfondi deux modèles structurels de base :

– le scénario 2a, qui reflète la situation actuelle des cantons ayant déjà institutionnalisé la phase d'introduction à la profession (par ex. BS, TG, ZH) ou proposant des offres volontaires

– le scénario 2b, avec lequel il serait possible de perfectionner radicalement l'introduction à la profession sur le plan de l'imbrication entre les études et l'entrée dans la profession et les exigences correspondantes.

En outre, le groupe de travail a développé l'idée d'un **test formatif de compétences** à la fin de la phase du BA, qui offrirait une nouvelle base à l'aménagement de la phase d'introduction à la profession sur le plan structurel et sur celui des contenus. Un tel bilan prenant la forme d'un test formatif de compétences pourrait répondre à certaines exigences importantes du développement de la professionnalisation, de l'individualisation et de la spécialisation ou de la pédagogie sociale/du travail social tout en ouvrant de nouvelles possibilités de professionnalisation. Cet élément combine donc les deux scénarios dont il constitue un dénominateur commun.

5.2.2. Scénario 2a : introduction à la profession institutionnalisée

Le scénario d'introduction à la profession 2a prévoit une phase d'introduction institutionnalisée après le BA, comprenant une période déterminée de début de l'activité professionnelle en tant qu'enseignant·e à un taux d'activité donné. Dans cette période, la personne qui débute est accompagnée sur le lieu de travail par un·e collègue expérimenté·e. Il serait concevable qu'un **test formatif de compétences** accompagne le changement institutionnel lors de l'entrée dans la profession. Celui-ci fournit des informations sur la consolidation des compétences dans la phase d'introduction à la profession.

Une phase initiale définie (introduction sur le lieu de travail, offres de soutien par la direction et les pairs) serait suivie par une séquence obligatoire de formation continue au cours de laquelle l'enseignant·e réfléchirait aux expériences tirées de la phase initiale, sur la base du test formatif de compétences et travaillerait de manière ciblée à ses compétences professionnelles. Une offre de formation continue contraignante et ciblée, adaptée aux enseignant·e·s individuel·le·s, pourrait encadrer cette phase, qui serait couronnée par un diplôme formalisé sous forme de certificat (HEP). Formellement, l'introduction à la profession pourrait être conçue en tant que CAS. Une décharge en temps pour les personnes entrant dans la profession devrait être examinée.

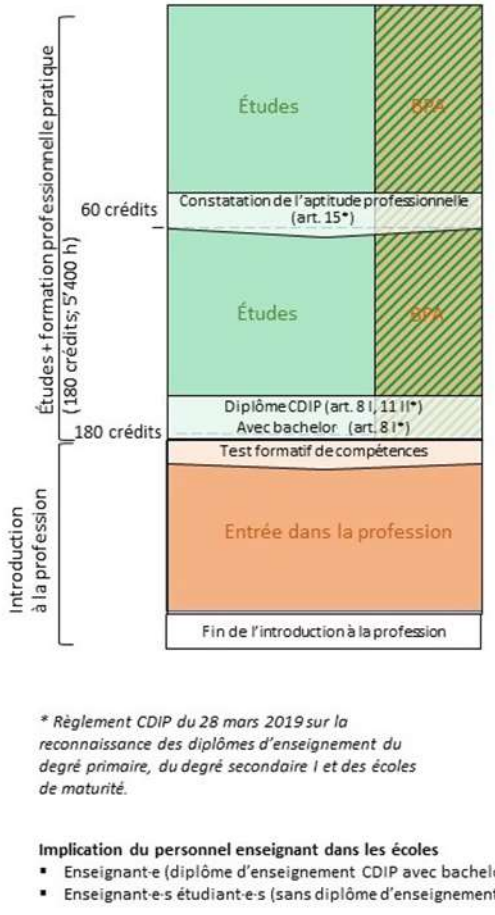

Illustration 1 : BA (180 crédits, soit 5'400 heures de travail) accompagné par une phase d'entrée dans la profession (scénario d'introduction à la profession 2a)

Réflexions complémentaires

Le scénario 2a représente la situation actuelle et continuera à être soumis aux pilotages cantonaux à l'avenir. La CDIP peut changer les choses en prévoyant et en décidant de formaliser l'« entrée dans la profession » au vu du règlement actuel sur la reconnaissance des diplômes.

5.2.3. Scénario 2b : introduction à la profession intégrée

Le scénario d'introduction à la profession 2b se caractérise par le fait qu'après la première phase « études et formation pratique à la profession » représentant 120 crédits à la HEP, la formation se poursuit en cours d'emploi. Cela signifie qu'au plus tôt après une année et demie d'études, les étudiant·e·s sont obligatoirement impliqué·e·s dans le service scolaire en tant qu'« enseignant·e·s junior ». Il·elle·s passent tous les examens pratiques avec leur propre classe. Les proportions de temps passé dans la haute école ou à l'école et dans la pratique ainsi que la collaboration devraient être déterminées (convention cantonale de formation).

Les étudiant·e·s entrent donc dans la profession après 120 crédits et poursuivent leurs études en cours d'emploi jusqu'à avoir acquis 60 nouveaux crédits. La part de la pratique professionnelle n'est pas mesurée en crédits. La phase individuelle de fin d'études commence lorsque l'étudiant·e atteint 180 crédits à la HEP. Le passage est enclenché par un **test formatif de compétences** qui représente la base de l'apprentissage et de la consolidation des compétences dans la dernière phase individuelle de fin d'études. Les priorités pour cette dernière phase portent d'ailleurs sur l'établissement d'un premier profil. L'obtention du diplôme de la CDIP présuppose donc des études de bachelor (180 crédits) et une phase obligatoire d'entrée dans la profession (30 crédits).

Dans ce scénario, la collaboration entre la HEP et la pratique scolaire est étroite, tant dans la première phase (120 crédits) que dans la phase d'intégration à la profession avec phase finale individualisée (60 + 30 crédits). Les parts et responsabilités respectives des institutions vont d'un rapport haute école-école où la part de la haute école est fortement pondérée, à raison de 70 :30 dans la « phase d'études », jusqu'à une pondération plutôt accrue de la part de l'école (en fonction de l'intensité de l'exercice de la profession), dans la phase en cours d'emploi. C'est pourquoi les écoles devraient être impliquées dans le diplôme.

La durée des études se prolonge avec le scénario d'intégration à la profession. Certes, les étudiant·e·s déterminent eux·elles-mêmes combien de temps il·elle·s investissent dans les études parallèlement à leur activité professionnelle et à leurs éventuels engagements familiaux. Du côté de la HEP, des restrictions à la durée des études pourraient définir le cadre temporel. Du côté de l'engagement, la réserve salariale, la gestion du personnel par la direction de l'école et une limitation dans le temps pour l'enseignement sans diplôme auraient normalement pour effet d'inciter à terminer les études et à acquérir l'habilitation complète à enseigner.

Pour les écoles, le scénario 2b présenterait quelques avantages en termes de recrutement et de stabilité des équipes. La collaboration haute école-école/pratique évoluerait fortement ; c'est-à-dire que la haute école devrait soumettre, et pouvoir introduire de manière obligatoire, un concept de formation incluant l'intégration des expériences professionnelles pendant la première phase (1er au 4e semestres) ; un concept de formation plus théorique et scientifique dans la deuxième (5e et 6e semestres) et troisième phases (7e semestre), en lien avec la pratique.C'est la HEP qui serait fondamentalement responsable des trois phases d'études de bachelor augmenté (diplôme CDIP, 210 crédits).

Sur le plan des contenus et des disciplines, le scénario 2b est très intéressant pour la consolidation des compétences, la collaboration entre la haute école et l'école ainsi que le maintien dans la profession ou la fidélisation au domaine scolaire. De même, des spécialisations disciplinaires possibles (didactique disciplinaire, hétérogénéité, etc.), à réaliser dans la phase d'introduction à la profession, pourraient être attrayantes aussi bien pour les professionnel·le·s de la pédagogie que pour les organismes institutionnels (dans le cadre d'« options de carrière »).

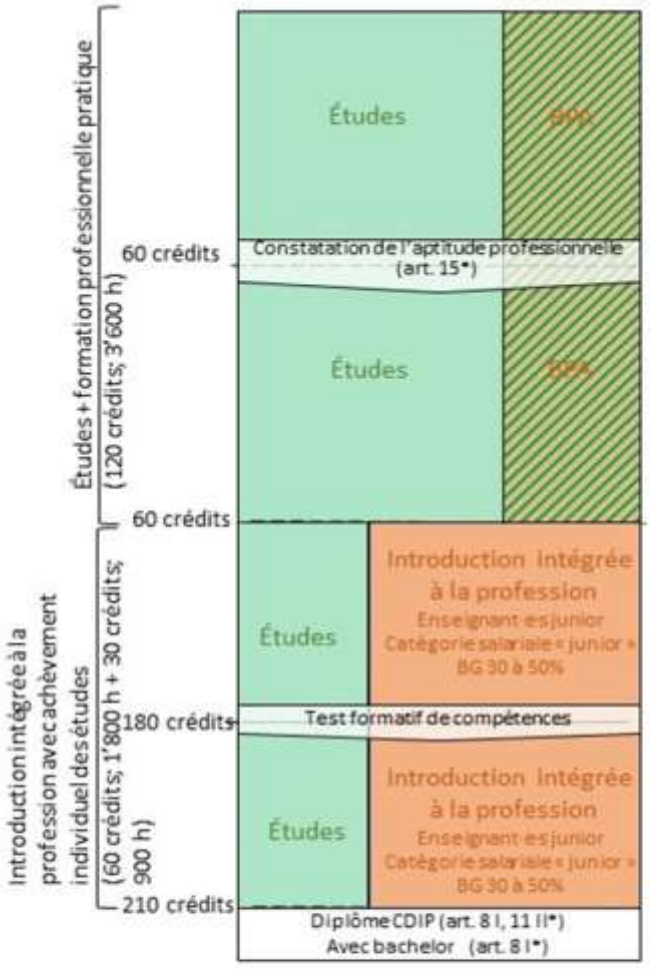

Illustration 2 : Bachelor augmenté (210 crédits) avec introduction à la profession intégrée (scénario d'introduction à la profession 2b)

Ce scénario pourrait être attrayant pour les étudiant·e·s d'un certain âge, puisqu'il·elle·s seraient rémunérés dès la deuxième année d'études (convention cantonale de formation) tout en ayant déjà la possibilité de se spécialiser.

Prémisses

Le scénario 2b prévoit qu'au terme de 120 crédits (études avec formation professionnelle pratique), les étudiant·e·s bénéficient d'une introduction intégrée à la profession et donc d'une entrée anticipée dans la profession, accompagnée sur le plan institutionnel. Les études et l'activité professionnelle accompagnée sont réalisées en coopération entre la haute école et les écoles avec les expert·e·s de la pratique et les mentors, et sont placées sous leur responsabilité (COP), mais c'est la haute école qui assume le rôle de chef de file.

Dans ce contexte, 60 crédits sont obtenus dans un premier temps et sont couronnés par un test formatif de compétences qui constitue la base de la phase finale. Cette phase est aménagée de manière fortement individualisée (possibilité de spécialisation et d'approfondissement), afin de bien préparer l'entrée dans la profession et d'offrir la possibilité d'assumer une responsabilité générale, avec des profils individuels (spécialisations). Cette phase est couronnée par un bachelor avec diplôme CDIP.

5.2.4. Réflexions complémentaires et évaluation

Premières questions critiques :

- Les frais pour l'école seraient éventuellement importants. Pourquoi les écoles accepteraient-elles un tel scénario ? Celui-ci devrait être appréhendé comme faisant partie d'une formation tertiarisée. Argument : débat sur la profession et accroissement de la qualité de l'enseignement.
- Il impliquerait nécessairement une évolution lorsque les écoles travailleraient avec de tels jeunes « accédants à la profession ». Les collègues se composent d'enseignant·e·s seniors et juniors. Ces derniers étudieraient en parallèle à leur travail d'enseignement, se trouveraient dans un processus d'apprentissage permanent et en seraient stimulés. Il est probable que cela générerait aussi des impulsions pour les enseignant·e·s seniors.
- Quel est l'attrait d'un tel scénario pour les étudiant·e·s ?

5.2.5. Conclusion

Le scénario 2b donne une définition nouvelle de l'intégration entre formation et profession. Pour autant que cette intégration réussisse, la convergence entre formation et entrée dans la profession après une phase de mise en place des bases présente un potentiel de processus d'apprentissage intense. En suivant une formation à la HEP tout en enseignant sous leur pleine responsabilité, les étudiant·e·s, percevraient davantage la HEP comme une ressource assurant le développement professionnel et permettant de relever les défis professionnels, même au-delà de la fin de leur formation. L'impact positif va donc bien au-delà de la période de la formation pour atteindre éventuellement le développement du professionnalisme individuel aussi bien que le développement de la profession proprement dite.

Du point de vue des cantons, ce scénario résoudrait mieux que les modèles actuels la problématique de la pénurie d'enseignant·e·s. Le scénario 2b permettrait également d'atteindre des étudiant·e·s qui ont besoin d'exercer une activité lucrative sous peine de ne pas pouvoir entrer à la HEP. Si le but est d'obtenir une introduction à la profession uniforme dans toute la Suisse, c'est le scénario 2a qui doit être réalisé. En revanche, sur le plan d'une réflexion progressiste et axée sur l'objectif du projet QuaPri, le scénario 2b paraît plus efficace et donc plus apte à atteindre son but. Une passerelle menant à un master pourrait être conçue à partir du scénario 2b. Le potentiel de développement est plus grand. Les questions de l'accès ou de l'admission devraient encore être approfondis.

5.3. Formations continues

Dans ce domaine de recherche, des scénarios destinés à recourir systématiquement à la formation continue des enseignant·e·s du primaire sont élaborés. Ceux-ci sont susceptibles de contribuer, au niveau *structurel,* à perfectionner les *qualifications* des enseignant·e·s du primaire, donc dans le cadre d'un processus de professionnalisation transversal, en mettant l'accent sur le pilotage de la formation continue. À cet effet, des mécanismes de pilotage sont cités et la complexité de la corrélation entre divers acteurs est mise à jour. Conformément à la loi fédérale sur la formation continue (LFCo 2014), la formation continue est con-

çue comme une formation structurée en dehors de l'instruction formelle et qui prend notamment la forme de cours organisés, assortis de programmes d'apprentissage et d'une relation définie entre enseignant·e·s et enseigné·e·s.

Ce domaine de recherche focalise donc la thématique dans une perspective méta. Aucun format spécifique n'est élaboré. Au contraire, la question abordée est de savoir comment il est possible de piloter la formation continue des enseignant·e·s du primaire sur le plan des contenus et de la forme, afin qu'elle puisse déployer la plus grande utilité pour les enseignant·e·s eux-mêmes, pour les écoles, pour les autorités chargées de l'engagement ainsi que pour le développement de la profession. L'accent est mis sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur une conception participative d'un parcours de carrière, et donc sur des formations continues aussi bien formelles qu'informelles. Ce chapitre se concentre sur les formations permanentes. En rapport avec les cursus de master et de formation continue facultatifs, le chapitre 5.4 abordera également de manière approfondie la formation continue donnant lieu à une certification. De même, de nombreux liens sont établis avec l'introduction à la profession (chap. 5.2). Le chapitre 5 aborde les quatre domaines de recherche, dans un premier temps de manière séparée, pour ensuite discuter de leur rapprochement au chapitre 6.2.

5.3.1. Situation initiale

La responsabilité juridique ou celle de l'employeur concernant la formation continue des enseignant·e·s relève de la compétence des cantons ou des autorités chargées de l'engagement. Dans la grande majorité des cantons, les mandats professionnels des enseignant·e·s de l'école primaire incluent une obligation de formation continue, assortie dans la plupart des cas d'une durée minimale (par ex. 5% du temps de travail annuel) (CDIP, 2018b). La formation continue vise fondamentalement à assurer et à étendre les compétences disciplinaires, pédagogiques, didactiques et personnelles, mais aussi à améliorer le travail en équipe et à perfectionner l'école en tant qu'organisation (CDIP, 2018b). Par rapport aux questionnements du présent projet, le contexte initial actuel peut être discuté sur le plan a) des potentiels et des conflits dans ce domaine, b) des constats relatifs à l'efficacité des formations continues et c) des attentes envers la formation continue. Un constat relatif à la situation actuelle (d) et des premières prémisses pour le développement des scénarios (e) concluent ces réflexions.

A) Potentiels et conflits dans le domaine de la formation continue

Il existe de nombreuses bonnes raisons de rechercher dans le domaine de la formation continue du *potentiel* permettant de perfectionner la qualification des enseignant·e·s du primaire (Herzog, S., 2016). Citons pour commencer le fait que la formation continue se rapporte à toute la durée de l'exercice professionnel d'un·e enseignant·e et englobe donc une *période bien plus longue* de réflexion et de développement que celle de la formationinitiale. Ensuite, le fait de devenir enseignant·e peut être conçu comme un *processus s'étendant sur toute une vie*. En rapport avec le professionnalisme, cet aspect mérite qu'on lui accorde une attention particulière, si l'on entend l'acquisition du professionnalisme – selon Reh et Schelle (2000) – comme un processus de développement et d'apprentissage individuel se déroulant en fonction de la carrière professionnelle de chacun·e. Enfin, s'agissant du potentiel recelé par la formation continue, il y a lieu de dire qu'elle peut être axée de manière *très flexible et sur mesure* aux défis actuels de la profession et à l'évolution individuelle d'un·e enseignant·e.

Le déploiement de ces potentiels s'avère cependant difficile. Ainsi, on peut au moins reconnaître trois « zones de problèmes » (Herzog, S., 2016, p. 73) ou *conflits*, qu'il convient d'aborder également pour la question du présent projet :

1) *Intégration institutionnelle*
   Alors que l'offre de formation continue a longtemps été l'apanage des administrations

cantonales de l'éducation et des associations, la formation continue a souvent été confiée aux hautes écoles pédagogiques depuis la tertiarisation de la formation des enseignant·e·s ces 15 dernières années. Aujourd'hui, on peut dresser le bilan : le domaine de la formation continue a désormais pris place dans les HEP, mais pas de manière complète, ni intégrale. Ainsi, les mandats de formations continues se répartissent encore souvent entre plusieurs prestataires. Et même lorsque toute la formation continue est implantée dans la haute école, le regroupement conceptuel des divers domaines de prestations n'est pas encore donné. Malgré le rapprochement institutionnel entre formation initiale et formation continue, la cohérence entre leurs contenus respectifs reste souvent insuffisante. Les profils de compétences de la formation initiale ne trouvent aucun prolongement systématique dans la formation continue (Leutwyler & Ettlin, 2008). Ainsi, il existe encore aujourd'hui des ruptures structurelles et conceptuelles qui empêchent d'assurer un continuum entre formation initiale et formation continue des enseignant·e·s.

2) *Pilotage*

L'enseignant·e ou – dans le cas d'offres obligatoires – l'administration cantonale responsable de la formation et de l'éducation ont longtemps été compétents en matière de pilotage de ses fréquentations de formation continue, à l'exclusion d'autres acteurs ou entités. Désormais, d'autres acteurs viennent jouer un rôle dans le pilotage, précisément en raison de la mise en œuvre des directions d'écoles. En conséquence, qui pilote aujourd'hui la formation continue ?

a) L'*enseignant·e,* en choisissant ce dont il·elle a « besoin » ?

b) La *direction de l'école*, en discutant de la formation continue individuellement avec chaque enseignant·e et avec les équipes , en axant l'offre sur les objectifs individuels des enseignant·e·s et les objectifs institutionnels de l'école ?

c) L'*organisme responsable de l'école*, en déclarant obligatoires certaines formations continues, en en finançant certaines ou en les intégrant dans les heures d'enseignement ?

d) Le *canton*, en désignant comme obligatoires certaines formations continues, en définissant l'obligation d'un certain volume de formation continue et en finançant des formations continues, en fonction du modèle de répartition des charges ?

e) La *CDIP*, en adoptant des directives, en définissant des profils de formations complémentaires et en communiquant des recommandations et des déclarations sur des points sélectionnés ?

f) Les *hautes écoles pédagogiques*, en proposant les offres (ou non), en garantissant la qualité, en définissant la durée ou en réclamant des engagements ?

g) D'autres prestataires de formations continues qui se concentrent notamment sur des compétences transversales telles que direction, leadership, numérique ?

Quelles que soient les réponses à ces questions, la situation devient surtout problématique lorsque certains aspects font l'objet d'un pilotage excessif ou au contraire insuffisant. À cet égard, il est nécessaire de tirer au clair les rapports entre les acteurs afin d'équilibrer de manière appropriée la coordination en matière d'action.

3) Efficacité des formations continues

Enfin, il convient de se demander dans quelle mesure les formations continues actuelles correspondent efficacement au développement des enseignant·e·s et de leur enseignement et comment les adaptations structurelles peuvent contribuer à ce développement dans le sens des sujets abordés par QuaPri.

Ce dernier point mérite d'être approfondi ci-dessous.

B) Efficacité de la formation continue

La littérature nous apprend que l'efficacité des formations continues est conditionnée par 1) la clarté des objectifs fixés, 2) la durée sur laquelle s'étend une offre, 3) la combinaison

entre consolidation des connaissances, application pratique et réflexion, 4) la proximité de l'enseignement et 5) les théories et convictions subjectives des enseignant·e·s, 6) la base scientifique et 7) l'expertise de la direction des cours et des conseiller·ère·s (Abächerli, 2012 ; Herzog, S., 2009, 2016 ; Huber 2009 ; Lipowsky 2004, 2010, 2014 ; Reusser & Tremp, 2008). En conséquence, pour que les formations continues puissent structurellement contribuer au perfectionnement des qualifications des enseignant·e·s du primaire, il conviendrait de créer des conditions cadres favorisant la réalisation de ces conditions.

C) Attentes vis-à-vis de la formation continue

Les attentes vis-à-vis des formations continues varient d'un·e enseignant·e à l'autre. Il existe un consensus pour dire que les possibilités de perfectionnement au sein de la profession enseignante sont un facteur d'attractivité et de maintien des enseignant·e·s dans la profession et contribuent à la qualité de l'école. On rencontre déjà ce type d'appréciation dans des documents remontant au milieu des années 1970 (rapport LEMO) (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975). Une évolution professionnelle positive est conditionnée par la personnalité de l'enseignant·e et par les conditions-cadres institutionnelles sur le lieu de travail. La satisfaction au travail, le sentiment d'efficacité et la confiance dans le succès à venir favorisent l'apprentissage tout au long de l'exercice de la profession, tout comme une communication collégiale intense et la collaboration au sein de l'école (Messner & Reusser, 2000). De même, l'offre de formation continue a une influence sur le développement professionnel. Plus le lien avec le quotidien de l'enseignement est étroit, plus l'acceptation d'une formation continue est grande. Cette satisfaction ne présente cependant qu'une faible corrélation avec l'action dans le quotidien professionnel (Abächerli, 2012). En outre, le rapport avec la formation initiale et avec l'entrée dans la profession n'est quasiment pas débattu.

L'association faîtière LCH (Enseignants Suisse) conçoit la formation continue comme une partie du profil professionnel (2008) et résume ses attentes vis-à-vis de la formation continue future en plusieurs postulats (2011, 2013, 2016) qui citent notamment la liberté de choix en matière de formation continue. Les formations continues ne devraient pas obligatoirement prendre la forme de cours, ni être assorties d'une qualification ; une grande importance est attribuée à l'apprentissage au quotidien, dans l'exercice de la profession (LCH, 2011).

D) Conclusion

Sur la base du contexte initial dans lequel elle s'inscrit (longue durée d'un parcours professionnel, vision de l'apprentissage tout au long de la vie, possibilité de faire des offres sur mesure et flexibles), la formation continue présente un grand potentiel pour soutenir le perfectionnement de la qualification des enseignant·e·s du primaire.

Toutefois, un certain nombre de conditions fondamentales doivent être remplies pour que ce potentiel puisse se déployer. Citons notamment l'importance qui doit être accordée à la formation continue sur le plan institutionnel en tant que continuum avec la formation initiale et incluant l'apport de conseils. Ensuite, il est possible de supposer que l'efficacité des offres augmente si le choix dans l'offre est orienté en fonction du but et si la connexion systématique avec certains éléments relevant de l'accompagnement des enseignant·e·s et de la vie scolaire est assurée. Pour les sujets abordés par QuaPri, la priorité va donc notamment aux questions de pilotage liées aux acteurs. Troisièmement, la formation continue doit être considérée par les individus comme utile et importante pour leur propre pratique et pour leur propre parcours professionnel.

E) Prémisses de l'élaboration des scénarios

Le but de ce sous-chapitre est d'indiquer les possibilités de qualification des enseignant·e·s du primaire après la fin de leur formation initiale et de leur introduction à la profession. Pour systématiser la complexité de cette question, les volets de *pilotage*, le *rôle des acteurs impliqués* et leur coordination d'action sont mis en lumière dans le sens de la gouvernance

éducative (*educational governance*) (Benz 2004 ; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, Kussau & Brüsemeister 2007). Une distinction est faite entre pilotage formel et pilotage centré sur les acteurs, d'une part, et pilotage centré sur les contenus, d'autre part. Pour répondre à la question du pilotage et de l'efficacité de la formation continue et développer des scénarios, il convient de tenir compte de différents niveaux. Les consignes, les règles et l'obligation de suivre une formation continue ont un effet de pilotage formel. De même, les enseignant·e·s, les directions d'écoles, l'organisme responsable de l'école, les cantons, la CDIP, les associations et les hautes écoles pédagogiques ont un intérêt à contribuer à façonner la formation continue. Par ailleurs, la motivation individuelle des enseignant·e·s est un facteur essentiel à prendre en compte.

swissuniversities

Pour systématiser les domaines de développement possibles et donc la formation continue, il pourrait être utile de fixer des *compétences professionnelles* liées à des dimensions temporelles de la formation initiale et continue. Ces compétences définissent des objectifs en matière de contenu et des niveaux d'exigences pour rendre visibles l'orientation des contenus ainsi que le degré d'approfondissement de la consolidation des connaissances dans le développement professionnel. Ce qui contribue à donner une direction à l'apprentissage tout au long de la vie. Le but des compétences professionnelles est une orientation rigoureuse et cohérente de la formation initiale et continue, au regard des défis actuels et futurs.

Les observations qui suivent s'appuient sur une prémisse : le titre de bachelor reste professionnalisant et la formation continue est pertinente pour le développement professionnel des enseignant·e·s du primaire.

À cet effet, deux volets de pilotage – le pilotage formel (chap. 5.3.2) et le pilotage portant sur les contenus (chap. 5.3.3) – sont mis en lumière et indiquent comment divers acteurs pourront contribuer à l'avenir au perfectionnement des qualifications dans la profession. Les scénarios indiqués ci-après reposent sur les hypothèses suivantes :

- Les ensembles de connaissances d'une discipline et divers aspects sociétaux évoluent en permanence. Par conséquent, des moments de formation périodique sont nécessaires au cours d'un parcours professionnel.
- Les évolutions sociales et technologiques réclament de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences.
- Les cantons définissent une obligation de formation continue pour les enseignant·e·s du primaire par unités de temps.
- La mission et la fonction d'un·e enseignant·e évoluent en fonction du développement de l'école. Le maintien de la capacité professionnelle, telle que prévue notamment dans les contrats professionnels cantonaux, est essentiel.

5.3.2. Scénario 3a : pilotage formel – maintien de la capacité professionnelle

Le maintien de la capacité professionnelle est revendiqué conformément aux règles cantonales et aux évolutions propres à l'école. Les enseignant·e·s sont tenu·e·s de suivre des formations continues satisfaisant à certains standards de qualité et d'apporter la preuve de leur application dans la pratique. Formellement, cette preuve est donnée au plan individuel par rapport aux organes responsables et aux autorités chargées de l'engagement. Le contrôle et les conséquences sont gérés de manière individuelle.

La définition de la capacité professionnelle est couplée à une description des compétences, l'état des connaissances et à leurs adaptations en fonction des phases de la profession, des tâches et des fonctions. En conséquence, les institutions de formation continue devraient garantir des offres permettant d'acquérir les compétences voulues (Leutwyler & Ettlin, 2008). Elles seraient mises au défi de permettre à long terme la formation d'un profil ou l'extension croissante des compétences dans le sens d'une vision de la profession et de la progression des connaissances, des aptitudes et des orientations professionnelles (Direction

de l'éducation et de la culture du canton de Zoug, 2012). Dans ce sens, le paysage complexe de la formation continue est piloté de manière indirecte.

5.3.3. Scénario 3b : pilotage coordonné de la formation continue

La formation continue peut être pilotée sur le plan du contenu par divers acteurs. L'enseignant·e peut décider individuellement des domaines dans lesquels il·elle souhaite se perfectionner. Les directions d'écoles peuvent pratiquer le développement ciblé du personnel et influer sur la formation continue des enseignant·e·s. En outre, les hautes écoles pédagogiques et d'autres prestataires de formation continue influent sur le comportement des enseignant·e·s du primaire en matière de formation continue, par le biais de leur offre. Les cantons pilotent l'offre par le cadre juridique, la durée de la formation continue et les consignes relevant de la politique de la formation. Les associations professionnelles assument le rôle de défense des intérêts des enseignant·e·s sur le plan du contenu et du format.

swissuniversities

Comme expliqué au chapitre 5.3.1, la formation continue systématique, servant à la qualification individuelle des enseignant·e·s, dépend de manière centrale du fait que son pilotage vise de bonnes prestations d'enseignement. Nous exposons ci-après des réflexions sur la manière dont les divers groupes d'acteurs peuvent continuer à optimiser leurs activités de pilotage, pour ensuite examiner l'interaction de ces différents groupes.

Optimisation du pilotage par l'enseignant·e

Actuellement, force est de constater que le développement professionnel, quand il a lieu, est *documenté* d'une manière non systématique. Les notions et repères rendant visible le développement d'un profil tout au long de l'exercice de la profession – et donc les moyens pour rendre accessible un perfectionnement basé sur un bilan – font actuellement défaut à l'école primaire. La documentation du développement professionnel n'est pas assimilable à une capacité, mais rend visible l'engagement d'un·e enseignant·e. Cela sert à l'individu, mais aussi à l'organisation, dans les diverses phases de la gestion du personnel, notamment lors du recrutement, de l'analyse et du développement de porte-folios d'équipes et de la mise en place d'équipes pluriprofessionnelles (Herzog & Riesen, 2010).

Pour documenter le développement professionnel formel et informel, la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) a créé le livret de formation qui donne une vue d'ensemble des compétences et des qualifications acquises dans le cadre de cursus et de cours aboutissant ou non à une certification, de formations continues internes, de stages, de travaux bénévoles et de séjours à l'étranger à des fins de formation (FSEA, s.d.). Les compétences professionnelles définies offrent une orientation pour se développer pendant toute sa carrière professionnelle, grâce à des offres de formation continue formelles et informelles (Abächerli, 2012). Elles donnent au livret de formation un cadre de référence quant au contenu. Le but d'une documentation systématique est de rendre visible la transformation du novice en expert. À cet égard, les offres doivent être choisies de manière à aboutir à un profil de compétences cohérent.

Certaines institutions ont lancé des initiatives de documentation du développement professionnel individuel. Des experts vérifient si les compétences acquises de manière informelle conviennent pour une reconnaissance formelle (Lauterbach, 2005). À la HEP FHNW, une procédure d'identification des compétences individuelles ainsi que des instruments de planification de carrière ont été élaborés et mis à disposition en ligne (Schmid & Sieber-Suter, 2014).[2] À la HEP de Zurich, une plateforme d'orientation sur le web lancée en 2010 indique les possibilités de développement professionnel des enseignant·e·s à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (Herzog, Leutwyler, Abächerli & Arslan, 2010) ; voir l'illustration 4, Chap. 5.4.3).

2 https://www.portfolio-kompetenzmanagement.ch/

Les frais de réalisation et de financement d'un tel dossier officiel ne sont guère élevés, car un porte-folio de compétences est fondamentalement un document personnel. La responsabilité de la documentation incomberait aux enseignant·e·s qui devraient veiller à ce que la formation continue, mais aussi l'engagement dans une école, soient documentés dans leur dossier.

Optimisation du pilotage par la direction de l'école

Les exigences croissantes imposées aux enseignant·e·s renforcent la nécessité d'une différenciation des tâches et des fonctions, orientée sur les ressources (voir aussi chapitre 5.4.3). Le partage du travail en équipes d'enseignement gagnera en importance (Direction de l'éducation et de la culture du canton de Zoug, 2012). Les enseignant·e·s acquièrent dans la profession un profil de compétences et l'affinent en fonction du profil de l'école ou de l'évolution de celle-ci. L'orientation pour la formation continue personnelle ne s'appuie pas primordialement sur les intérêts individuels et les intentions de développement, mais avant tout sur la mise en œuvre d'un savoir organisationnel partagé. La formation continue est au service de l'école, afin de consolider de manière collégiale les compétences nécessaires pour concrétiser les chartes et les visions d'une école. La planification de la formation continue et la gestion du savoir deviennent des tâches institutionnelles, et notamment une *mission de la direction de l'école*. Conjointement avec les enseignant·e·s, la direction de l'école se consacre au développement professionnel de son personnel, c'est-à-dire qu'elle répond de la meilleure concordance possible entre profils de compétences existants du personnel et exigences institutionnelles, promotion appropriée des collaboratrices et collaborateurs, en vue des modifications actuelles et futures des postes de travail. Ceci en tenant compte des attentes individuelles et de la planification, de la réalisation et du contrôle des mesures en matière de promotion et de formation (Mentzel, 2012). La documentation du développement professionnel donne des informations utiles pour la gestion du personnel d'une école. Elle constitue la base de conventions d'objectifs où des objectifs individuels et institutionnels sont mis en concordance, dans un rapport de connexion vérifiable. Elle constitue aussi la base de la planification ultérieure de la formation continue (notamment dans le cadre des entretiens et des évaluations individuelles) (Herzog & Riesen, 2010).

L'apprentissage individuel ou organisationnel est tout aussi pertinent que l'apprentissage lié à une activité donnée ou encore que des modules de formation en groupes de collègues (Kraus, 2017a). Il est important d'assurer un accompagnement, afin de surmonter le caractère aléatoire du développement professionnel. La mission de la direction de l'école consiste notamment à apporter un soutien ciblé qui ne sois pas une mise sous tutelle, mais qui élabore de façon concertée des scénarios de développement et associe ceux-ci au développement de l'école (Herzog & Munz, 2010). C'est souvent la mission professionnelle des enseignant·e·s qui donne la légitimation à cette tâche. Ce qui est essentiel pour la consolidation de l'expertise, c'est la réflexion critique « *on the job* ». Les connaissances tirées de l'expérience de la pratique scolaire personnelle devraient être intégrées dans la formation continue en tant qu'élément réflexif.

Pour pouvoir exploiter le potentiel d'un pilotage orienté sur des contenus, les directions des écoles devraient pratiquer le *développement du personnel* de manière ciblée et assumer leur responsabilité de direction de manière stratégique, en visant le consensus. Ainsi, les directions des écoles exercent parfois une influence par leurs conseils sur l'orientation de la formation continue individuelle des enseignant·e·s. Une résistance de la part des enseignant·e·s peut aboutir à ce que le développement du personnel ne soit pas abordé de manière ciblée (Steger, 2013 ; Steger & Appius, 2012). Cela nécessite d'une part une qualification particulière des directions des écoles et d'autre part une légitimité formelle plus forte ainsi que des ressources en temps pour accomplir cette tâche.

Optimisation du pilotage par le biais de l'offre de formations continues des HEP

L'offre de formations continues est en lien étroit avec le comportement des enseignant·e·s en matière de formation continue, avec les exigences du canton ou avec celles des associations professionnelles.

La formation continue n'est pas seulement impactée par le facteur temps. Le contenu et la forme d'une formation continue ont également un impact sur la qualification des enseignant·e·s. Sur le plan du contenu, l'offre est centrée sur les compétences professionnelles, les évolutions de la politique de formation, les questionnements de la pratique. La forme est fixée de manière à favoriser le plus possible le transfert dans l'enseignement. Les formations continues ne sont pas seulement offertes en tant que manifestations ponctuelles ; elles se composent certes de cours isolés, mais sont conçues comme un ensemble d'offres cohérent. Ces offres proposent divers thèmes principaux et approfondissements sur un sujet donné et sur une période prolongée. Les propositions de conseils en matière de supervision et de coaching soutiennent le transfert dans le quotidien professionnel.

Le développement professionnel repose sur un entrelacement entre la formation continue, des échanges collégiaux et l'auto-instruction dans le quotidien de l'enseignement (Oelkers, 2017). La conception, les formats et les propositions d'offres de formation continue devraient être révisés et associés à des *grilles de compétences*. Concrètement, les compétences à acquérir devraient être explicitées. Les opportunités de formation devraient être préparées en conséquence et le *transfert dans la pratique devrait être inclus dans la conception* (Sieber-Suter & Kraus, 2014). En outre, dans certains cantons, la formation initiale et continue devrait être conçue comme un tout. L'offre de formation continue du canton et celle des hautes écoles pédagogiques concernées devraient au minimum être coordonnées, et ne devraient en tout cas pas être établies dans un esprit de concurrence.

Optimisation du pilotage de la formation continue par les associations professionnelles

Dans certains cantons, les associations d'enseignant·e·s, riches d'une longue tradition et possédant une offre étendue, proposent des formations continues aux enseignant·e·s. Dans l'idéal, les offres des associations et des hautes écoles se complètent ; au pire, elles se concurrencent. Une telle répartition des offres présente le risque d'un classement distinguant nettement entre, d'un côté, les offres « de la pratique pour la pratique » (associations) et, de l'autre, celles « de la théorie pour la pratique » (hautes écoles). Non seulement cette distinction ne correspondrait pas à la réalité, mais de surcroît, elle serait problématique pour le pilotage de la participation aux formations continues.

Afin de veiller à la continuité de la formation initiale et continue, il conviendrait donc d'examiner une intensification de la collaboration entre les associations professionnelles et les hautes écoles pédagogiques. Le modèle proposé est celui où les associations seraient impliquées systématiquement dans l'identification de thèmes de formation continue. Dans le cadre d'une conception concertée, associations professionnelles et HEP pourraient toutes deux se présenter en tant que prestataires. L'orientation de l'offre serait ainsi assumée conjointement et la connexion entre les diverses manifestations serait renforcée.

Optimisation du pilotage de la formation continue par le canton / la communauté scolaire

Les évolutions de la politique de formation et les réformes, en particulier de la part des cantons, aboutissent souvent à une campagne de formation continue destinée aux enseignant·e·s. Cela va de pair avec la mise en œuvre et l'introduction de nouveaux plans d'études, instruments, concepts pédagogiques et contenus. Selon les cantons, « leurs » hautes écoles pédagogiques sont chargées de mettre en application ces campagnes de formation continue, car chaque canton espère, notamment par le biais de la formation continue, déclencher des évolutions correspondantes au niveau de l'école et au niveau de l'enseignement, dans le but que les intentions de réformes du canton pénètrent l'ensemble du

système. Dans divers cantons, les administrations cantonales de l'éducation continuent à proposer des formations continues seules ou en complément à celles de « leur » HEP.

Par analogie avec la répartition des tâches respectives des associations professionnnelles et des autres acteurs, décrite plus haut, il est recommandé d'examiner de plus près le désenchevêtrement des divers rôles. Outre la mission de mandant, il est également important d'impliquer l'administration de l'éducation lors de la création d'une nouvelle offre et dans le cas de manifestations spécifiques. Un tel modèle de coopération permettrait une systématique globale (voir plus haut) tout en évitant des interfaces et des ruptures.

Interaction des acteurs

Comme expliqué dans les sections qui précèdent, le potentiel d'optimisation du pilotage de la formation continue tient à l'établissement d'instruments qui rendent visible le développement professionnel, le revendiquent et le systématisent sur le plan du contenu. Ce qui passe par :

- une sélection de formations continues par l'enseignant·e, pilotée sur la base du *développement documenté des compétences* (porte-folio) ;
- une compétence en matière de contenus, une compétence formelle ainsi que la dotation en temps des directions scolaires, pour accomplir leur mission d'un *développement personnel systématique* des divers·e·s enseignant·e·s et des équipes dans le contexte du développement de l'école, des tâches et des fonctions.
- un concept d'ensemble des hautes écoles pédagogiques pour leur formation continue, qui s'oriente sur une *grille de compétences* et intègre explicitement le *transfert dans la pratique*.

L'optimisation du pilotage de la formation continue ne peut pas être recherchée isolément uniquement auprès des divers acteurs. Au contraire, il convient d'élaborer des lignes directrices de pilotage focalisées sur « les configurations complexes d'acteurs individuels et corporatifs ayant chacun ses propres intérêts et ses propres potentiels d'influence » (Schimank, 2009, p. 233). Dans ce contexte, l'*approche de la gouvernance* revêt une importance particulière (cf. Altrichter, 2009, 2010 ; Rolff, 2009). Cette approche de la gouvernance part du principe que de nombreux acteurs du pilotage interagissent dans des registres différents (Benz, 2009) : hiérarchie, réseau, négociation et concurrence. En conséquence, pour piloter au mieux la formation continue, il faut que la nature du pilotage ainsi que les éventuels domaines de conflits de tous les acteurs soient intégrés à une *vision d'ensemble*. Les cantons ont une relation hiérarchique avec leurs HEP (mandat de prestations) et avec leurs enseignant·e·s (mandat professionnel légal). Les directions des écoles sont une instance décisionnelle qui chapeaute les enseignant·e·s. Mais même des consignes formelles laissent toujours une marge de manœuvre pour des négociations. Les HEP utilisent celle-ci vis-à-vis de leur canton, les enseignant·e·s vis-à-vis de la direction de leur école. Il arrive même que des cantons agissent les uns vis-à-vis des autres selon ce mode. La forme de coordination du réseau décrit la collaboration volontaire entretenue par les cantons avec l'association professionnelle et par les cantons entre eux au sein de la CDIP. La quatrième forme de coordination d'action citée par Benz (2009) est celle de la concurrence. En particulier dans le domaine de la formation continue, la concurrence entre les HEP, entre les divers prestataires de formation continue sur le marché est pertinente. La complexité du pilotage de la formation continue axée sur des contenus nécessite une coexistence imbriquée à tous les niveaux du système éducatif, car c'est ainsi qu'elle renforce la collaboration régionale ou locale et contribue à la qualification des enseignant·e·s du primaire. Un pilotage des cours au plan national n'est pas une option efficace. C'est pourquoi il faut veiller à ce que lorsque le pilotage par des acteurs individuels s'accroît utilement (par ex. direction de l'école), l'influence du pilotage par d'autres acteurs soit communiquée de manière transparente et diminue avec un bon accompagnement (par ex. enseignant·e·s, / direction de l'école) ou inversement. Par ce biais, il est possible d'éviter le *pilotage excessif ou au contraire insuffisant*.

Les modes de négociation et de réseaux sont inhérents à un État fédéral. C'est pourquoi il est important d'installer des *plateformes d'échange et de dialogue* entre tous les acteurs, afin de réfléchir systématiquement à l'harmonisation et aux évolutions, et le cas échéant de les adapter. Une *répartition des tâches tirée au clair et des organes responsables communs* pour la formation continue dispensée par les HEP, les associations professionnelles et l'administration cantonale de l'éducation devraient être recherchés.

5.3.4. Réflexions complémentaires et évaluation

QuaPri présente des possibilités de faire face aux exigences croissantes. Après avoir dressé l'état des lieux, il convient de discuter du potentiel des divers scénarios possibles.

swissuniversities

Le sous-groupe évalue le potentiel de ces scénarios de la manière suivante :

Scénario 3a :
Le scénario 3a se concentre sur la demande formelle faite aux enseignant·e·s de maintenir leur capacité professionnelle. En fonction de l'individu, le profil et la spécialisation deviennent possibles, mais sans pilotage de l'extérieur. En revanche, l'engagement en faveur de la formation continue doit pouvoir aboutir à une forte capacité d'innovation et à un potentiel de perfectionnement. Cependant, la capacité d'innovation dépend dans une large mesure de la question de savoir si les contenus concordent avec les convictions subjectives de l'enseignant·e et si des possibilités de carrière et de perfectionnement en découlent. Les possibilités de spécialisation ou d'élaboration d'un profil dépendent notamment du choix des contenus et de la liberté de choix des enseignant·e·s. Par ailleurs, pour des formations continues efficaces, il faudrait également tenir compte des conditions et des besoins spécifiques d'une école donnée.

L'attractivité et la faisabilité sont évaluées de manière plus critique. L'évaluation du maintien effectif de la capacité professionnelle n'est quasiment pas possible à mettre en œuvre efficacement. Des expériences comparables ont été faites en liaison avec l'évaluation du personnel, ayant un effet sur le salaire. En outre, dans un tel scénario, l'importance de la reconnaissance par la CDIP devrait être examinée. Le *scénario 3b* se penche sur les différents acteurs. La complexité relative aux acteurs impliqués a pu être représentée grâce à la structuration choisie de ce présent rapport. La configuration des acteurs dans leur globalité montre que la coordination entre les offres de formation continue et l'utilité visée par ces offres est absolument essentielle et en même temps extrêmement exigeante, sur le plan politique. Le potentiel présenté par la formation continue pour préparer en continu les enseignant·e·s du primaire aux défis du quotidien scolaire existe assurément sur le plan des disciplines. La coordination entre les acteurs, l'offre et la fréquentation des formations continues est actuellement insuffisante pour que ce potentiel soit pleinement exploité. Pour cela, il faudrait que la coordination soit systématisée et que le caractère contraignant soit accru. L'attractivité et la faisabilité du scénario 3b sont jugées élevées. Une meilleure coordination pourrait renforcer des options de carrière sans conséquences financières et institutionnelles excessives.

La tertiarisation de la formation des enseignant·e·s rapproche la formation initiale et la formation continue sur le plan institutionnel. Néanmoins, le rapport entre formation initiale et formation continue reste insuffisamment clarifié dans le contexte suisse. Or, les mécanismes de pilotage actuels dans les cantons cimentent souvent les divergences entre formation initiale et formation continue. En revanche, le cadre européen des certifications ne fait plus la distinction entre formation initiale et formation continue, mais appréhende l'acquisition des compétences dans la profession enseignante comme un tout cohérent et qui sert d'instrument de référence pour le cadre de certifications national. Une définition nationale ou régionale des compétences professionnelles donnerait à la formation continue une orientation plus claire et concrétiserait donc, pour les participants, ce que l'on entend par maintien de la capacité professionnelle. Les hautes écoles pédagogiques pourraient apporter

une contribution précieuse au développement d'une telle grille de compétences. Elles pourraient développer un cadre théorique solide et l'insérer dans la formation initiale et continue. Ces revendications ont été citées pour la première fois dans les années 1970.

Les déterminants du comportement en matière de formation continue sont multiples. Ils dépendent de l'âge, du sexe, du taux d'occupation, de la motivation professionnelle individuelle ou de l'image que chacun·e a de la profession. En outre, le contexte de l'école influe sur le comportement en matière de formation continue. Des perspectives de développement professionnel ouvertes par une formation continue ou par les certificats délivrés (dans le sens d'une valorisation formelle), les formations obligatoires et les mécanismes de financement influent sur les comportements en la matière. Globalement, de grandes différences se manifestent entre les cantons, sur le caractère obligatoire des formations continues et sur leur financement. Du côté de l'offre, il n'est pas sans importance de connaître l'efficacité des divers mécanismes de financement. Le soutien financier de la part du canton ou de la direction communale de l'école, soit par la prise en charge des frais des cours, soit par la décharge de prestations d'enseignement, a cependant une influence directe sur le comportement des enseignant·e·s en matière de formation continue. En liaison avec les réformes cantonales et le développement scolaire communal, ces acteurs définissent de manière déterminante les offres qui sont bel et bien utilisées (Behr, 2017 ; Hass, Fluck & Zimmer-Müller, 2018 ; Huber, 2013 ; Lipowsky, 2009 ; Yendell, 2017).

Globalement, le sous-groupe QuaPri aboutit à la conclusion qu'indépendamment des scénarios élaborés, la formation permanente, à elle seule, n'est pas en mesure de qualifier les enseignant·e·s du primaire pour les exigences professionnelles qui ont été anticipées ici. Il faut une palette diversifiée d'offres qui non seulement déclenchent un processus évolutif, mais aussi l'accompagnent, ainsi que des prestataires qui agissent de manière coordonnée. La formation permanente ne permet pas à elle seule d'atteindre les objectifs de QuaPri.

5.4. Cursus facultatifs de master (MA) et master de formation continue (MAS)

Cet axe de développement s'intéresse à la question de savoir comment les cursus facultatifs de master (MA) et de master de formation continue (MAS) peuvent contribuer à garantir le haut niveau de qualification des enseignant·e·s du primaire. De nombreux cursus de master de formation continue reposant sur des formations certifiantes individuelles (CAS), il convient de tenir compte de ces dernières dans la réflexion globale.

5.4.1. Situation initiale

La situation actuelle (état : mars 2020) est d'abord décrite sous l'angle a) des offres et b) du pilotage. Après la présentation du « modèle genevois » (c), la situation générale est appréciée à la lumière des questions soulevées au départ (d).

A) Offres existantes

Les enseignant·e·s du primaire titulaires d'un bachelor habilitant à exercer la profession ont de multiples possibilités pour suivre des cursus consécutifs ou spécialisés de master (MA ou MSc) ou des formations continues délivrant un MAS (Master of Advanced Studies).

Selon la liste dressée par la Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities (2019), les HEP proposent des cursus de master pour enseignant·e·s du primaire dans trois domaines : pédagogie spécialisée ou enseignement spécialisé, petite enfance et didactiques disciplinaires. Les enseignant·e·s du primaire peuvent, en outre, suivre le cursus de master secondaire I d'une haute école ou s'inscrire en master dans une haute école universitaire, par exemple en sciences de l'éducation. Les hautes écoles peuvent conditionner l'admission aux études de master à des critères supplémentaires plus restrictifs que ceux applicables aux études de bachelor dans la même discipline (cf. Conseil des hautes écoles, Ordonnance du 29 novembre 2019 sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses).

Selon la liste de swissuniversities (2019), l'offre de cursus de master de formation continue couvre notamment les domaines suivants : direction d'école, développement de l'école, conseil, formation des adultes, transmission de principes humanitaires, encouragement des talents et des enfants doués, soutien à l'intégration, pédagogie du théâtre, musicothérapie, spécialisation en formation professionnelle et didactique disciplinaire.

Outre les 19 cursus de master de formation continue, la liste dressée par swissuniversities (2019) énumère 16 cursus diplômant (DAS) et 140 cursus certifiant (CAS) de formation continue. L'offre connaît actuellement une forte extension, plus particulièrement celle de CAS. Les domaines couverts sont (notamment) : direction d'école, thématiques liées à la pédagogie spécialisée ou à l'enseignement spécialisé, petite enfance, conseil, médiation, gestion culturelle / médiation culturelle, évaluation de l'enseignement, formation des adultes, pédagogie interculturelle, allemand seconde langue, encouragement des talents et des enfants doués, didactique disciplinaire, TIC / apprentissage en ligne, praticien·ne-formateur·trice, pédagogie du théâtre, développement des outils d'enseignement, choix de carrière, voix et langage, formation en droits humains et musicothérapie.

Il convient de relever que de nombreux cursus CAS peuvent être combinés avec des cursus DAS ou MAS, ce qui permet d'obtenir des titres de différents grades dans un même domaine. Si la prise en compte d'acquis préalables, obtenus entre les différents cours de formation continu,e est une pratique répandue, il n'est en revanche pas possible de faire valider des acquis CAS, DAS ou MAS pour les cursus de master (MA). Ce problème se pose particulièrement en pédagogie spécialisée où les offres de master et de formation continue sont multiples.

Afin de systématiser les titres délivrés par les hautes écoles en Suisse, la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS, KFH et COHEP) a adopté en 2009 le cadre national des qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (www.qualifikation-srahmen.ch). Celui-ci définit les acquis de formation pour les cycles de bachelor, de master et de master de formation continue, à l'aide de descripteurs. Leur pertinence pour la formation des enseignant·e·s fait l'objet d'un débat riche en controverses, qui date de la mise en consultation du cadre national des qualifications et n'a rien perdu de son actualité (voir recommandation 4, *Bericht Masterstudiengang Lehrerausbildung für die Vorschul- und Primarstufe in der Schweiz*, swissuniversities, 2017a).

Tandis que le cadre suisse des qualifications distingue entre master (MA / MSc) et master de formation continue (MAS), le cadre européen des certifications (CEC) renonce à ce distinguo et rattache les cycles de formation à un système comprenant huit niveaux de qualification. En se basant sur le CEC, le Secrétariat d'État à la formation, la recherche et à l'innovation (SEFRI) a élaboré en 2014 le cadre national des certifications en formation professionnelle (CNC FP) de la Suisse, ainsi qu'un registre des diplômes de la formation professionnelle (Conseil des hautes écoles, Ordonnance du 29 novembre 2019 sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses). Le CNC FP complète par conséquent le cadre national des qualifications pour le domaine des hautes écoles en Suisse. La société allemande de formation continue (*Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung*) intègre dans ses recommandations les masters de formation continue au plan universitaire par le biais du niveau de compétence à atteindre, indépendamment de l'étendue des études. Tous les masters (MA ou MAS correspondant à 60-120 crédits) sont rattachés au niveau 7, alors que les bachelors le sont au niveau 6, conformément au CEC.[3] Les réflexions sur l'extension du cadre des certifications des enseignant·e·s du primaire doivent donc tenir compte non seulement des contenus ou des crédits , mais aussi du niveau de

3 *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland* (non traduit). Recommandation de la DGWF, adoptée le 5 septembre 2018 par le Directoire élargi à Cologne, dans : Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung 2019 (1), p. 56-57.

compétence visé. Les descripteurs détaillés correspondants se trouvent dans le cadre national des qualifications. Le rattachement au cadre européen de certifications peut s'avérer plus exigeant ou plus simple, selon les cas et selon le point de vue adopté.

B) Pilotage actuel

Les cursus de master et de formation continue sont pilotés différemment et à des niveaux distincts. Les cycles d'études et les titres sont définis dans l'ordonnance du Conseil des hautes écoles sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses. L'admission aux études doctorales (troisième cycle) requiert un titre de master (deuxième cycle). Les titres de formation continue (MAS) ne donnent pas accès aux études doctorales (Conseil des hautes écoles suisses, Ordonnance du 29 novembre 2019 sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses).

swissuniversities

Le pilotage des cursus de master et de formation continue est assuré par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui réunit les représentants des 26 cantons. La CDIP se sert à cette fin des outils suivants :

– Le règlement du 28 mars 2019 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité définit les exigences minimales pour la reconnaissance des diplômes qui habilitent à enseigner dans le primaire, le secondaire I ou les écoles de maturité en Suisse. La référence aux exigences minimales permet aux cantons qui le souhaitent de définir des exigences plus strictes (voir infra).

– L'accord intercantonal du 12 juin 2003 sur les hautes écoles spécialisées (AHES) règle le financement des cursus de bachelor et de master (MA / MSc) par les cantons. Le financement des cursus proposés par les hautes écoles universitaires est réglé par l'Accord intercantonal universitaire (AIU).

– Les directives du 15 décembre 2005 concernant les études de formation continue conduisant au Master of Advanced Studies (MAS) dans le domaine de l'enseignement confèrent aux hautes écoles le droit (mais non l'obligation) de faire reconnaître leur MAS par la CDIP. Elles règlent l'admission aux études et leur organisation, le volume des études et leur structure, le plan d'études et la délivrance du diplôme (CDIP, 2005a). Fin 2019, huit MAS étaient ainsi reconnus. La reconnaissance n'a aucune incidence sur le financement des MAS. Elle est gérée différemment à l'échelle cantonale et à l'échelle communale (voir infra).

– Le règlement du 28 octobre 2005 concernant la dénomination des diplômes des professions scolaires de la pédagogie spécialisée dans le cadre de la réforme de Bologne et des titres de formation continue dans le domaine de l'enseignement (règlement sur les titres), modifié le 1er janvier 2020, précise comment qualifier les diplômes de formation continue (CDIP, 2005b).

– Le règlement du 17 juin 2004 concernant la reconnaissance de diplômes ou certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement constitue une base créée par la CDIP pour reconnaître les titres au sein de profils thématiques spécifiques. Les profils sont définis comme des contenus qui concernent une majorité de cantons. Les conditions de reconnaissance reposent sur des critères relatifs au but de la formation, au volume d'études et leur organisation, aux conditions d'admission, à la procédure de certification et au document certificatif (CDIP, 2004a). Fin 2019, trois profils étaient édictés dans les domaines suivants : 1) formateur·trice dans le domaine de l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC), 2) enseignant·e spécialiste en orientation scolaire et professionnelle et 3) responsable d'établissement scolaire.

  Sur la base du volume d'études, les qualifications dans ces domaines ont été assimilées à un CAS, bien que celui-ci ne soit pas reconnu en tant que tel. Les demandes de

reconnaissance d'autres profils – comme ceux de praticien·ne formateur·trice (LCH, 2016) ou de spécialiste en promotion de la santé – ont été rejetées par la CDIP.

– La CDIP peut également exercer une forme de pilotage en formulant des recommandations conjointes. À cet égard, il convient de renvoyer à la recommandation relative à la formation continue des enseignant·e·s (CDIP, 2004b), qui établit l'utilité des formations complémentaires pour la spécialisation des enseignant·e·s.

– Enfin, la CDIP peut publier des déclarations pour se prononcer sur des questions d'actualité relevant de la politique de la formation. Citons notamment la déclaration du 1er juin 2001 relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement, qui s'est traduite par plusieurs mesures dans le domaine de campagnes visant l'image de la profession enseignante, la stratégie d'embauche et l'analyse des nécessaires évolutions de la profession d'enseignant·e. (CDIP, 2008).

Si la reconnaissance nationale des titres professionnels est l'affaire de la CDIP, le recrutement et l'examen des conditions d'embauche ainsi que le classement et la rémunération relèvent, eux, systématiquement de la compétence des cantons. Leurs marges de manœuvre sont encore plus grandes s'agissant des cursus de formation continue. Chaque canton définit les différentes fonctions dans son système scolaire et notamment les titres requis pour être habilité à exercer des fonctions spécifiques (par ex. enseignant·e chargé de soutien intégratif, responsable QUIMS, promotion de la santé). Les cantons exercent t en outre leur pilotage à travers leur participation financière aux formations complémentaires. Il existe une multitude de modèles de financement des cursus de formation continue sur la base du calcul des coûts totaux et, partant, de grandes différences entre cantons, voire en leur sein, de même que des conditions-cadres très hétérogènes pour les enseignant·e·s. Actuellement, seul le canton de Genève définit des exigences relatives au volume général d'études qui vont au-delà des exigences minimales définies par la CDIP pour être habilité à enseigner (canton de Genève : voir infra).

Signalons, par ailleurs, le pilotage assuré par les autorités communales de l'instruction publique et par les responsables d'école à travers différents instruments : d'une part, le mandat de direction et de développement du personnel enseignant ainsi que l'obligation contractuelle de suivre une formation continue et, d'autre part, le degré de soutien financier accordé, qui influent sur l'adhésion aux offres de formation continue. À ce niveau de pilotage du perfectionnement des enseignant·e·s, on constate également une grande hétérogénéité dans le champ scolaire.

Les hautes écoles pédagogiques peuvent, elles aussi, influer sur l'offre et, partant, la demande, en choisissant de proposer (ou non) certains cursus de master et de formation continue, mais aussi en définissant l'étendue du développement des compétences ainsi que les exigences en la matière. L'ambition de vouloir lier la théorie et la pratique se traduit idéalement par un renouvellement continu des thèmes traités et la sensibilisation à de nouvelles connaissances. La vocation des offres de formation continue doit être de contribuer à l'actualisation des compétences formellement acquises. Ces offres peuvent susciter une demande ou y répondre. Mentionnons également les offres de conseil en formation continue, qui se sont multipliées ces dernières années et visent à mettre en adéquation optimale le développement professionnel de l'enseignant·e et les cursus et filières existants.

Enfin, relevons le rôle joué par l'enseignant·e dans le pilotage. C'est à elle ou à lui que revient, au final, la décision d'avoir recours à une offre existante et de la mettre à profit en vue d'une professionnalisation et d'une planification individuelle de carrière. Le nombre d'inscrits, surtout dans le domaine des CAS, atteste de l'intérêt pour une qualification formelle complémentaire, en sus de la formation obligatoire.

C) Le « modèle genevois »

Genève est le seul canton de Suisse dont les exigences relatives au volume général d'études menant à un diplôme d'enseignant·e du primaire sont supérieures aux exigences minimales définies dans le règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement. À l'Université de Genève, les études pour devenir enseignant·e du primaire durent quatre ans. Après avoir obtenu les 180 crédits ECTS requis pour le bachelor en enseignement primaire, l'étudiant·e doit effectuer un certificat complémentaire en enseignement primaire (CCEP) correspondant à 60 crédits ECTS (www.unige.ch/iufe/formations1/enseignementprimaire/ccep/).

Le CCEP repose sur la combinaison de trois grands domaines de formation :

1. approfondissement disciplinaire en didactique et en sciences de l'éducation (24 crédits ECTS) ;
2. consolidation de la formation à la recherche (6 crédits ECTS) ;
3. intégration et développement professionnel. Ce dernier domaine est constitué de stages accompagnés par des séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles (30 crédits ECTS).

Au cours de leur quatrième année d'études, les étudiant·e·s rédigent un travail de fin d'études (TIFE) dont la préparation et la rédaction commencent un an plus tôt.

En 2019, 22% des étudiant·e·s titulaires d'un CCEP ont effectué un master MAEP (master en enseignement primaire, non obligatoire), ce qui s'explique par le fait que 60 crédits ECTS nécessaires pour ce master sont déjà acquis avec l'obtention du diplôme habilitant à exercer la profession et que le plan d'études du master est compatible avec la pratique de l'enseignement.

D) Conclusions rapportées aux questions soulevées par QuaPri

Sur la base des faits exposés dans ce paragraphe, le sous-groupe formule les conclusions suivantes :

1. L'offre actuellement proposée aux enseignant·e·s formé·e·s du primaire pour se qualifier davantage (consistant en des cursus de master, de master de formation continue et surtout de formations certifiantes) est vaste et variée.
2. Cependant, la variété de l'offre ne laisse transparaître aucune logique transversale. Ainsi, certaines fonctions à l'école et dans l'enseignement requièrent un CAS, d'autres un MAS et d'autres encore un MA (ou un MSc) sans que des critères de fond ne justifient cette distinction, ni n'expliquent comment ces titres réclamés s'intègrent dans le cadre national des qualifications. À cet égard, il conviendrait d'aborder également le lien avec le cadre européen des certifications, qui renonce à la distinction formelle entre titres et privilégie un modèle de compétences différenciées par niveau.
3. La CDIP réglemente exclusivement l'offre d'études destinées à la formation des enseignant·e·s et les autres titres professionnels. Elle influence peu la différenciation des fonctions à l'école et dans l'enseignement, tout comme la coordination des cours de formation continue, car l'instrument de développement des profils n'est pas assez efficace, ni suffisamment utilisé par les HEP. Les diplômes de formation continue risquent donc de ne pas être valables dans toute la Suisse, perdant ainsi en attractivité et limitant la mobilité des titulaires.
4. Le niveau de pilotage central des cursus de formation continue semble donc être celui de la haute école. Cependant, même à ce niveau, il semblerait que les hautes écoles pédagogiques réussissent encore trop peu à rendre identifiables leurs réflexions systématiques et systémiques sur le développement de l'offre. Le choix des enseignant·e·s, des responsables d'école et des administrations n'est pas facilité par l'absence d'informations transversales dans la partie des cours de formation continue se référant au

système scolaire. Il n'est donc pas surprenant que l'Association faîtière suisse des enseignantes et enseignants qualifie l'offre actuelle de cursus de formation continue de « *Wildwuchs* » (prolifération anarchique) dans sa prise de position « *Personenvielfalt an Volksschulen* » (LCH, 2010).

5. Sous l'effet de la concurrence souhaitée par les milieux politiques, les hautes écoles se sont orientées de plus en plus en fonction de l'offre et de la demande du marché, qui s'est progressivement imposée comme un outil de pilotage des cours de formation continue. Si l'offre (aux niveaux des HEP, de la politique de formation et de la pratique) ou la demande (aux niveaux des responsables d'école et des enseignant·e·s) est en inadéquation avec les processus de développement de l'école, l'école, en tant que système, n'est guère renforcée. Une orientation purement commerciale occulte les fonctions de support et de pilotage de la formation continue à l'école quant au fond. Par ailleurs, il n'est pas rare que les offres de formation continue fassent concurrence à des cours de la formation de base (surtout dans le domaine de l'enseignement spécialisé, mais aussi sur le front de l'habilitation à enseigner des matières supplémentaires), ce qui conduit à des doublons et déstabilise les enseignant·e·s ainsi que les autorités chargées de l'engagement.

6. Bien que les cursus de perfectionnement au niveau Master et les MAS de formation continue qualifient pour des compétences ou des fonctions en partie similaires à l'école ou dans l'enseignement, les offres de formation initiale et de formation continue se distinguent par d'importantes différences dans l'étendue et la qualité des études.
   A) Ainsi, les différentes modalités de financement des cursus de master et de formation continue peuvent confronter les étudiant·e·s à de grandes disparités. Ce constat vaut particulièrement là où les offres de formation initiale et de formation continue sont proposées dans des domaines similaires (le soutien intégratif, par exemple).
   B) La prise en compte de la pratique est elle aussi variable : alors qu'une partie de la pratique (réflexive et accompagnée) compte comme un acquis de formation initiale, elle est généralement considérée comme un prérequis non assorti de crédits dans la formation continue (en cours d'emploi).
   En outre, il faut souligner l'absence actuelle de passerelles entre les cours de formation continue (CAS, DAS et MAS) et les cursus de master (MA), ce qui complique la gestion de carrière et la classification des titres selon des niveaux de compétence. L'examen de ces possibilités a été entrepris.

7. À la lumière des questions soulevées par QuaPri, il est particulièrement inquiétant de relever que nombre d'offres de MA / MSc et MAS mènent aujourd'hui à des fonctions qui ne sont pas ou plus directement liées à l'activité de maître·sse de classe. Cela encourage des modèles de carrière qui éloignent de l'enseignement des personnes désireuses de suivre une formation continue intensive (Herzog, S., 2018). Au vu de la vision de la qualité de l'enseignement prônée par QuaPri, ce constat pose problème.

8. Enfin, mentionnons qu'aujourd'hui, avec le bachelor actuel, les enseignant·e·s du primaire n'ont accès à des études doctorales ultérieures qu'à certaines conditions. Jusqu'ici, cela n'est possible que s'il•elle•s poursuivent leur formation en suivant un cursus de master en didactique disciplinaire (assorti de lourdes contraintes), voie d'accès importante pour la relève des hautes écoles pédagogiques.

Le sous-groupe en conclut que les cursus facultatifs de master et les cours de formation continue peuvent contribuer, au niveau individuel, à l'approfondissement de la qualification des enseignant·e·s du primaire, mais que, pour accroître l'efficacité et la portée systémiques des offres de qualification, les scénarios du futur doivent trouver des réponses à la question des conditions d'un *pilotage* efficace pour l'école et pour l'enseignement, et au problème de l'identification des qualifications requises.

Deux scénarios décrivent comment l'offre et le pilotage des cursus facultatifs de master et des cours de formation continue pourraient évoluer conformément aux objectifs définis dans le présent projet :

1. développement des compétences des enseignant·e·s du primaire par le biais d'une diversification de ces compétences
2. développement des compétences des enseignant·e·s du primaire par le biais de l'élaboration d'un profil

Dans les deux cas, on part du principe que les offres s'adressent à des enseignant.e.s titulaires d'un bachelor habilitant à l'exercice de la profession et que la qualification s'effectue en cours d'emploi.

5.4.2. Scénario 4a : développement des compétences par le biais de leur diversification

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

1. Le titre de bachelor habilite à exercer la profession.
2. La fonction de l'enseignant·e du primaire reste sensiblement inchangée et axée sur celle de maître·sse de classe.
3. Dans le cas des cursus de bachelor qui ne qualifient pas pour l'enseignement dans toutes les classes et de toutes les disciplines du primaire, une formation modulaire peut conduire à l'extension du diplôme de fin d'études (intégration des études complémentaires actuelles dans un cursus de master facultatif).

S'agissant de la proposition de créer des cursus de master facultatifs basés sur les bachelors existants et habilitant à enseigner dans le primaire, il convient de signaler la grande hétérogénéité des formations de bachelor proposées en Suisse (cf. chap. 4.1). Alors que certaines hautes écoles pédagogiques dispensent une formation englobant tous les degrés et toutes les disciplines du primaire, d'autres limitent la formation à certains degrés seulement, ce qui se traduit par des exigences très disparates pour les études complémentaires.

En outre, tous les cursus de bachelor habilitant à enseigner au moins six matières sont déjà qualifiés de « formations généralistes » par le règlement de la CDIP relatif à la reconnaissance. Selon *cette* terminologie, le scénario proposé – qui se réfère à tous les degrés et toutes les disciplines – correspondrait à une formation de « généraliste plus ».

Par ailleurs, le scénario 4a peut être conçu par principe pour le CAS, le MAS ou le MA. Les différences résideraient, d'une part, dans l'étendue de la qualification (10, 60 et 90 crédits) et, d'autre part, dans les mécanismes de financement : ceux du CAS et du MAS diffèrent de ceux du MA. Etant donné qu'il est prévu d'intégrer dans l'offre les extensions à d'autres degrés et disciplines, le sous-groupe est d'avis que le scénario doit reposer sur des modules de formation, tant que l'on continuera d'invoquer la distinction actuellement opérée en Suisse (voir aussi les échanges sur un possible rattachement au cadre européen des certifications ; chap. 5.4.1).

Modèle possible

Les hautes écoles pédagogiques proposent, soit individuellement, soit à plusieurs, des cursus de master facultatifs ouverts aux enseignant·e·s du primaire et totalisant au moins 90 crédits.

Plusieurs profils de cursus de master sont définis en fonction de la formation de bachelor préalable. Ils pondèrent et combinent différemment les possibilités d'extension et d'approfondissement suivantes :

1. extension de l'expertise à toutes les disciplines du primaire
2. extension de l'expertise à d'autres degrés du primaire
3. approfondissement de l'expertise acquise

Les possibilités existantes d'extension des études à d'autres disciplines et degrés du primaire reconnues par la CDIP seraient intégrées dans le cursus de master. Les cours pourraient être suivis jusqu'à leur terme, même si le master en tant que tel n'était pas obtenu.

S'agissant de l'approfondissement, il est notamment proposé d'intégrer des thèmes classiques de la phase d'introduction à la profession, de les traiter sous l'angle de la pratique et de les relier aux compétences de base acquises lors du cursus de bachelor. On pense notamment à des thèmes tels que la collaboration avec les parents, la gestion de l'hétérogénéité, la gestion des enfants présentant des troubles du comportement, la conduite de classe ou des sujets relevant de la formation des adultes, tels que le travail en équipe et la participation au développement de l'école. Des offres relevant de l'introduction à la profession (cf. chap. 4.2) peuvent également être intégrées dans le cursus facultatif de master. Il est également proposé d'approfondir des sujets spécifiques pouvant être étudiés en étroite imbrication avec des projets de recherche et de développement.

Cette qualification supplémentaire s'achève, d'une part, sur des modules thématiques et, d'autre part, sur la rédaction et la soutenance du mémoire de master.

L'illustration 4-4-1 représente un modèle de base possible dans lequel chaque élément est pondéré différemment en fonction du profil.

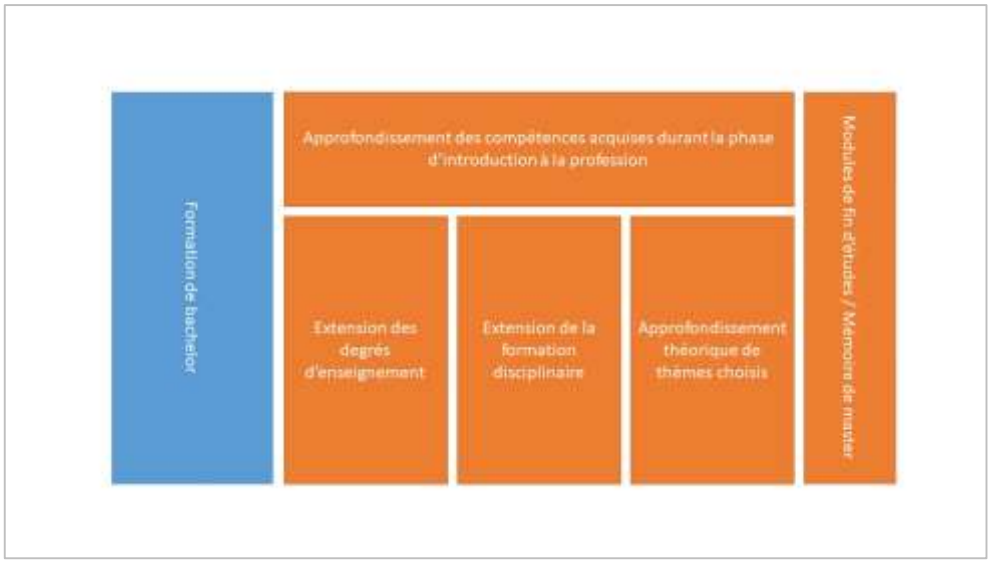

Illustration 3 : Modèle de base d'un cursus facultatif de master destiné à l'extension du champ d'affectation

Rappelons que le master facultatif proposé repose sur des diplômes de bachelor aux orientations très différentes (cf. chap. 4.1). Dans l'hypothèse où une formation de bachelor uniformisée, spécifiquement adaptée à chaque cycle, englobant la totalité des disciplines et habilitant à l'exercice de la profession verrait le jour, l'extension des degrés ou des cycles pourrait être intégrée dans le présent scénario. De là au titre de master, il n'y aurait qu'un petit pas à franchir.

La charge horaire d'un cursus de master suivi en cours de formation devrait être de nature à pouvoir être assumée par l'enseignant·e dans de bonnes conditions et à être tolérable sur le plan pratique. Par conséquent, le cursus devrait reposer entièrement sur une judicieuse répartition des modules sur la semaine et sur l'année, avec des composantes d'apprentissage

mixte et des modèles d'étude flexibles. Outre les offres proposées durant les périodes sans enseignement grâce a) à la réduction de la charge horaire et b) aux vacances scolaires (cours d'été, par exemple), des remplacements peuvent être envisagés pendant la période scolaire, pour libérer des blocs de semaines. Les modules de master doivent comporter une part importante d'étude autodirigée, pour faciliter les études – à l'heure et sur le lieu de son choix.

Le cursus de master s'achèverait par l'obtention d'un titre attestant d'une formation d'enseignant·e du primaire couvrant toute la palette des disciplines et des degrés, de connaissances approfondies dans les différents domaines thématiques et de la fonction de maître·sse de classe. En somme : le « *master teacher* », tel que décrit par Bucher et Nicolet (2003, p. 139), qui, en sa qualité d'« enseignant·e principal·e à plein temps », veille à « la continuité et à la solidité de la continuité pédagogique et professionnelle à l'école ».

Réflexions complémentaires

Afin de concrétiser les scénarios proposés, il serait bénéfique de procéder à une (véritable) uniformisation des diplômes de bachelor existants. Dans l'hypothèse où une standardisation des modèles de disciplines et de degrés d'enseignement s'avérerait impossible, une réduction du nombre de modèles équivaudrait à une simplification du modèle 4a. Il conviendrait, dans ce contexte, d'étudier la possibilité d'introduire explicitement dans tous les cursus de bachelor une formation axée sur certaines matières et certains degrés d'enseignement, ce qui simplifierait l'élaboration des cursus de master facultatifs ainsi que la communication, relativement à leurs caractéristiques.

Afin de valoriser le cursus facultatif de master aux yeux des enseignant·e·s du primaire, les études en cours d'emploi doivent être bien structurées et comprendre des éléments d'incitation, comme par exemple la possibilité d'une extension à des disciplines et des degrés supplémentaires du primaire (employabilité plus large), l'exercice de fonctions attrayantes supplémentaires (activité de formateur·trice-praticien·ne dans une HEP) ou des incitations financières supplémentaires (classement dans un échelon salarial plus élevé).

Le classement des titulaires d'un diplôme de master dans un échelon salarial plus élevé se traduirait par des écarts de rémunération entre enseignant·e·s du primaire. Ces écarts salariaux pourraient néanmoins être justifiés par des niveaux supérieurs de formation et un champ d'affectation plus étendu (disciplines et degrés). Le classement dans l'échelon salarial pourrait relever des cantons. La solution idéale – car encore plus avantageuse pour la mobilité des enseignant·e·s – serait toutefois que la CDIP édicte au plan politique un profil de « généraliste étendu », ce qui permettrait de coordonner l'élaboration des cursus facultatifs de master.

Rappelons qu'un cadre national des qualifications rigoureux pourrait servir de guide lors de la mise en place d'un cursus de master. Il conviendrait, le cas échéant, d'examiner la possibilité de le rattacher au cadre international de référence.

Le diplôme de master permet également à l'enseignant·e du primaire (comme à l'enseignant·e du secondaire I) d'accéder au troisième cycle d'études, le programme doctoral.

Lors de l'élaboration du master facultatif axé sur la diversification, d'autres scénarios peuvent être intégrés dans la réflexion, notamment le bachelor-plus (scénario 1e) ou une introduction à la profession faisant partie d'une formation portant sur l''intégration à la profession (scénario 2b). La prise en compte de ces acquis abaisse le seuil d'accès au master facultatif tout en rendant plus attrayant l'approfondissement des connaissances.

Étant donné que le scénario proposé offre une structure modulaire qui regroupe en un master divers cursus en complément des offres existantes (p. ex. études d'approfondissement post-diplôme), l'acceptation de concepts d'études modulaires par toutes les actrices et tous les acteurs est indispensable.

5.4.3. Scénario 4b : développement des compétences par le biais de l'élaboration d'un profil

Prémisses

Le scénario ci-dessous repose sur les prémisses suivantes :

1. Le titre de bachelor habilite à exercer la profession.
2. L'offre permet d'élargir le champ d'activité d'un·e enseigant·e du primaire, mais sa mission principale reste l'enseignement à l'école primaire.

La notion d'élaboration d'un profil d'enseignant·e est au cœur des réflexions ci-après. Celles-ci se fondent sur l'hypothèse que le métier d'enseignant·e se décline de manière différenciée. Comme l'expliquent Leutwyler et Herzog (2010a), cette articulation différenciée du métier apporte une valeur ajoutée dans la mesure où elle :

- facilite l'accomplissement du mandat des écoles,
- encourage l'étude de l'école comme organisation,
- réduit la charge qui pèse sur les enseignant·e·s,
- offre des perspectives aux enseignant·e·s et
- favorise la professionnalisation du métier d'enseignant·e.

Les appels à une différenciation des fonctions dans les écoles ne datent pas d'hier. Müller et al. (1975) relevaient déjà dans leur rapport sur la formation des enseignant·e·s du futur l'importance de leur spécialisation et d'un corps enseignant structuré. Le sujet a regagné en actualité ces dernières années dans différents contextes, qu'il s'agisse de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2001, 2008), de l'Association faîtière suisse des enseignantes et enseignants (LCH, 2010) ou des hautes écoles pédagogiques (Kraus & Arpagaus, 2018). Cependant, la mise en œuvre s'avère particulièrement ardue dans la pratique. Ainsi, la différenciation des fonctions dans l'enseignement, à des fins de renforcement de la profession et de l'école, ne libère son potentiel que sous certaines conditions (Herzog, S., 2018). Les principaux dangers de ce concept résident a) dans la séparation entre les processus de formation et d'éducation, qui devraient pourtant aller de pair, b) dans la plus grande valorisation de l'expertise par rapport à la continuité du rapport avec l'école et c) dans le caractère diffus et dysfonctionnel des notions de responsabilité et d'obligation. C'est pourquoi le concept de l'« enseignant·e qualifié·e » (Arslan, 2011; Leutwyler & Herzog, 2010b, 2011) est proposé comme une piste possible. L'enseignant·e qualifié·e …

- dispose de toutes les compétences pour agir et assumer sa mission d'éducation et de formation de manière holistique
- se caractérise par des compétences particulièrement développées dans certains domaines,
- et s'intègre, grâce à son profil individuel, dans une équipe constituée sur le principe de la division du travail.

Modèle possible

Les réflexions sur un scénario du futur ne portent pas prioritairement sur la définition d'offres individuelles, mais plutôt sur une approche de perfectionnement systémique et systématique de cursus facultatifs de master et de cours de formation continue couvrant toute la Suisse. Elles se basent non pas sur les enseignant·e·s, mais sur la vision d'une école dotée de fonctions différenciées. Le développement de la pratique scolaire est au cœur de ce raisonnement, les filières d'études sont considérées comme une contribution au développement de l'école.

Ce modèle se décline en trois étapes :

Étape 1 : Élaboration d'une carte de la différenciation pour l'école primaire

Sous la houlette de la CDIP, les fédérations des directeur·trice·s d'école et d'enseignant·e·s, ainsi que les professionnels des hautes écoles pédagogiques élaborent conjointement une carte de la différenciation pour l'école primaire du futur. Celle-ci met notamment l'accent sur une définition homogène d'une sélection de fonctions dans l'enseignement. Des profils d'exigences sanctionnés par des titres (CAS / DAS / MAS / MA) et / ou des niveaux de compétences (à l'instar du cadre européen de certification, cf. chap. 5.4.1) sont définis sur la base de profils d'activité individuels. Les relations entre les fonctions (perspective systémique) et la gestion de carrière individuelle (modèles de carrières, perspective individuelle) sont mises en exergue.

Afin que la différenciation des fonctions soit utile à la fois à l'école en tant qu'organisation et à la professionnalisation, il est recommandé d'aborder la conceptualisation sous l'angle des postulats formulés par Abächerli et Leutwyler (2018).

Les conditions à remplir d'un point de vue institutionnel sont les suivantes :

1. Les tâches sont assumées dans la continuité.
2. L'activité professionnelle et l'inscription dans un réseau, toutes deux intensifiées, sont possibles dans un domaine de spécialité.
3. Une valeur ajoutée tangible peut être générée pour l'institution.
4. L'expertise exigée est mise à la disposition de l'école.

Les conditions à remplir d'un point de vue professionnel sont les suivantes :

5. L'existence de références à un socle de connaissances liées à l'enseignement et des exigences comparables pour gérer la complexité de certaines situations.
6. L'existence d'une contribution à la différenciation interne de la profession d'enseignant·e, sans empiéter sur les compétences professionnelles de tiers.
7. La possibilité d'une mobilité professionnelle qualifiée.

La Chambre des HEP estime elle aussi, dans sa prise de position sur les options de carrière, que les fonctions et les positions au sein d'un domaine professionnel différencié et structuré doivent être associées à des incitations et des qualifications (Kraus & Arpagaus, 2018). Dans l'idéal, les concepts de développement de la professionnalisation individuelle seraient interconnectés au développement structurel de la profession (Kraus, 2017b).

La carte de développement des enseignant·e·s (www.teacher-map.ch) peut être mentionnée comme exemple d'une telle orientation, telle qu'elle a été conçue à partir d'une perspective individuelle et axée sur la carrière par la Haute école pédagogique de Suisse centrale (Herzog & Leutwyler, 2010).

Illustration 4: Carte de développement des enseignant·e·s (Herzog & Leutwyler, 2010, p. 51)

Étape 2 : Examen des offres existantes

Sur la base de la carte de la différenciation pour les écoles primaires, les offres existantes pour les cursus de master et les cours de formation continue sont examinées (cf. chap. 5.4.1), afin de vérifier leur rattachement au bon niveau et l'existence de passerelles correspondantes. Du point de vue actuel, il convient de relever différentes formations initiales et formations complémentaires dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de l'enseignement spécialisé, ou de la direction et de la conduite d'un établissement.

Étape 3 : Élaboration d'offres supplémentaires

Sur la base de la carte de la différenciation pour les écoles primaires et des offres existantes et vérifiées, on élabore progressivement des cursus de master et des offres de formation continue sanctionnées par des titres CAS, DAS et MAS, qualifiant pour l'exercice de fonctions spécifiques à l'école et dans l'enseignement.

Le scénario 4b se fonde sur les offres existantes, en les intégrant d'abord dans une conception générale avant de les compléter ensuite ponctuellement. Le développement de la carte de la différenciation n'a pas pour objectif de refléter toutes les fonctions de l'école, mais vise davantage à mettre l'accent sur les fonctions transversales qui, indépendamment de facteurs tels que la taille de l'école, peuvent être intégrées de manière pertinente dans les concepts scolaires sur place. Ces derniers peuvent être générés en s'alignant par exemple sur les grands champs thématiques que sont la gestion de l'hétérogénéité ou le numérique (cf. analyse de l'environnement, chap. 2).

Réflexions complémentaires

La perméabilité entre CAS, DAS, MAS et MA dans un même domaine thématique est essentielle pour la mise en œuvre de ce scénario afin de garantir une différenciation échelonnée ainsi que des options de carrière et éviter de (nouvelles) ruptures dans l'évolution de carrière des enseignant·e·s. À cette fin, la CDIP devrait revoir le droit existant et le rattachement aux formations et formations complémentaires (cours de formation continue) des tâches actuellement accomplies dans ces domaines. L'approche du cadre européen des certifications, tel que décrit au chapitre 5.4.1, pourrait constituer une base pertinente pour une réorganisation.

Une approche systématique de la différenciation des fonctions facilite la nécessaire adaptation des règlements du personnel pour les écoles. Elle permet de procéder à une différenciation compréhensible des structures du personnel (y compris du niveau de rémunération) et de définir des carrières.

Les cursus facultatifs de master et de formation continue, liés de manière systématique et systémique au champ scolaire, possèdent un fort potentiel d'efficacité. Les théoriciens de ces systèmes (cf. Lipowsky, 2010 ; chap. 5.3) considèrent en effet qu'une mise en adéquation optimale des exigences de la pratique et de l'offre d'acquisition des compétences requises est essentielle pour l'efficacité du transfert dans la pratique.

Une offre de qualifications reposant sur différentes fonctions et différents profils de personnel à l'école primaire peut sensiblement contribuer aux perspectives de développement offertes aux enseignant·e·s. Elle accroîtrait leur sentiment de satisfaction et réduirait le taux de départ de la profession tout en renforçant l'attractivité du métier pour les hommes (cf. Leutwyler & Herzog, 2010b ; swissuniversities, 2018a).

Sous l'angle de la formation tout au long de la vie et des options de carrière, il est important de développer davantage le scénario 4b et d'approfondir la réflexion sur les questions de pilotage du scénario 3b.

5.4.4. Réflexions complémentaires et évaluation

Les scénarios possibles de cursus de master facultatifs reposant sur des bachelors habilitant à exercer la profession sont évalués sur la base d'un régime d'interprétation détaillé et de critères définis en amont.

Scénario 4a :
Le potentiel de la formation continue axée sur l'approfondissement des connaissances réside dans une plus grande spécialisation de l'enseignant·e du primaire. Ce master propose des modules visant à étendre les compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques, mais aussi les compétences transdisciplinaires. En outre, la possibilité d'avoir recours à des lieux d'apprentissage variés permet d'approfondir le lien entre la théorie et la pratique. Par ailleurs, le master proposé couvre l'introduction à la profession et, de fait, la transition très délicate entre fin de la formation et début de la pratique professionelle. Un master facultatif élargit encore plus les possibilités de carrière des enseignant·e·s ; il ouvre de nouvelles possibilités d'évolution au sein du degré primaire et contribue ainsi à sa qualité. Les possibilités plus larges d'affectation de l'enseignant·e s'avèrent particulièrement attrayantes pour les petites écoles.

Le défi posé par ce scénario réside dans le fait que l'obtention d'une qualification complémentaire nourrit des attentes de revalorisation salariale (classement dans un échelon supérieur) chez les enseignant·e·s du primaire titulaires d'un master. La faisabilité financière et, partant, l'acceptation politique s'en trouvent compliquées. Si les frais engendrés par une formation de niveau master sont déterminants, les coûts salariaux probablement plus élevés qu'occasionne l'embauche des enseignant·e·s le sont tout autant. Aux yeux de l'étudiant·e, si l'obtention d'un master ne se traduit pas par une rémunération plus élevée, l'attractivité du cursus est moindre. De manière générale, l'acceptation politique est une grande inconnue dans ce scénario, dans la mesure où l'introduction d'un master facultatif, s'il est perçu comme une nouvelle norme, pourrait indirectement mettre sous pression tou·te·s les étudiant·e·s. Par ailleurs, il risque de dévaloriser le diplôme de bachelor. Enfin, une autre faiblesse de ce scénario est sa faible capacité d'innovation. La contribution au développement des écoles et à un développement ciblé du personnel est jugée faible, comme l'est la spécialisation des enseignant·e·s du primaire.

Scénario 4b :
Un cursus de master qui vise à l'élaboration d'un profil permet d'acquérir une expertise spécifique dans un domaine particulier pertinent pour l'enseignement à l'école. Les enseignant·e·s du primaire peuvent ainsi développer un profil ciblé en fonction de leurs intérêts et des défis auxquels il·elle·s sont confronté·e·s dans leur environnement scolaire. Pour les étudiant·e·s, le fait de mener une réflexion approfondie sur des contenus choisis accroît l'attractivité de cette formation complémentaire. Un approfondissement au niveau du master

complète utilement la formation étendue reçue au niveau du bachelor. Le scénario ouvre, par ailleurs, des possibilités de carrière aux enseignant·e·s du primaire sans compromettre leur maintien dans la profession, à condition de réussir à concevoir une carte de la différenciation proposant des carrières attrayantes dans l'enseignement. La faisabilité institutionnelle est un défi dans les hautes écoles pédagogiques, mais en pilotant l'offre, les HEP peuvent préparer leur personnel et faire appel à son expertise de manière ciblée en vue d'une entrée dans un des cursus de master.

Afin de mettre pleinement à profit dans les écoles le potentiel d'enseignant·e·s qualifié·e·s, le champ scolaire doit être modifié. Une différenciation des fonctions et une orchestration des enseignant·e·s aux profils différents sont indispensables à la gestion ciblée du personnel. Elles vont de pair avec des évolutions structurelles, culturelles et pratiques des écoles sans lesquelles le scénario proposé ne peut pas déployer ses effets. Le besoin de coordination entre les cantons est par ailleurs très important et irait bien au-delà de la pratique actuelle. La quête du consensus pourrait conduire à un nivellement général des exigences par le bas, ce qui pourrait dévaloriser la qualité des diplômes. Bien que ce scénario ait lui aussi des incidences sur le financement et les coûts, l'approche systématique permet de très bien les piloter. La question d'un éventuel impact sur les formations de bachelor, et celle de savoir si le bachelor satisferait aux exigences en matière d'approfondissement, n'entre que partiellement en ligne de compte. Les premières expériences menées en Autriche ont ainsi montré qu'une extension de la formation à travers la définition d'axes prioritaires ne se traduisait pas en soi par une meilleure diversification des compétences nécessaires (Soukup-Altrichter, 2020). Enfin, il convient de relever que la perméabilité entre CAS, DAS, MAS et MA dans un même domaine thématique est essentielle pour la mise en œuvre de ce scénario, afin de garantir une différenciation échelonnée ainsi que des options de carrière et d'éviter de (nouvelles) ruptures dans l'évolution de carrière. À cette fin, la CDIP devrait revoir le droit existant et le l'attribution actuelle des tâches en matière de formations et de formations complémentaires, ce qui est une mission extrêmement ardue, bien qu'éminemment utile pour l'avenir.

6. Récapitulatif des scénarios

Suite à leur description détaillée, les différents scénarios sont représentés ici sous forme synoptique (chap. 6.1) et les différentes combinaisons possibles sont expliquées (chap. 6.2).

6.1. Vue d'ensemble des scénarios

Tableau 4 : vue d'ensemble des scénarios

	Description des scénarios
Scénario 1a : Conditions d'admission	Certains acquis doivent être validés avant la formation et conditionnent l'admission aux études. Les qualifications disciplinaires, notamment, doivent avoir été obtenues avant les études afin que ces dernières puissent être axées sur les contenus disciplinaires et didactiques.
Scénario 1b : Profil de disciplines	La réduction du nombre de disciplines obligatoires concentre le profil disciplinaire et accroît les ressources en temps disponibles pour les diverses disciplines.
Scénario 1c : Profil des degrés d'enseignement	Les programmes d'études sont axés sur un degré d'enseignement en fonction des cycles du plan d'études. Par conséquent, le temps à disposition pour approfondir la didactique disciplinaire est plus important.
Scénario 1d : Bachelor en 8 semestres	Les études de bachelor sont portées à 8 semestres et 240 crédits ECTS. Aucune modification structurelle n'intervient, seule la durée des études est prolongée. Le titre de bachelor et le diplôme d'enseignement sont obtenus simultanément.

	Description des scénarios
Scénario 1e : Bachelor-plus	La formation en 6 semestres débouchant sur une compétence disciplinaire approfondie est sanctionnée par un titre de bachelor totalisant 180 crédits ECTS. Pour décrocher le diplôme d'enseignement, l'étudiant·e doit accumuler 60 crédits ECTS au cours de deux semestres d'études supplémentaires au moyen d'acquis en didactiques disciplinaires et en sciences de l'éducation en lien étroit avec la pratique professionnelle.
Scénario 2a : Introduction à la profession institutionnalisée	La phase d'introduction à la profession est institutionnalisée après le titre de bachelor. Un test formatif de compétences est utilisé pour garantir l'acquisition ciblée et individuelle de compétences par les enseignant·e·s. D'un point de vue formel, l'introduction à la profession pourrait être conçue comme un CAS assorti d'un certificat correspondant.
Scénario 2b : Introduction à la profession intégrée	Après une formation initiale totalisant 120 crédits ECTS intervient l'entrée anticipée et intégrée dans la profession. Au cours de cette deuxième phase de la formation (90 crédits ECTS sur deux ans) le rapport entre études et pratique se modifie. Après 180 crédits ECTS au total, un test formatif de compétences sert de base à la phase diplômante, individualisée. Le titre de bachelor (210 ECTS) et le diplôme d'enseignement sont obtenus simultanément.
Scénario 3a : Pilotage formel de la formation continue	La formation continue est pilotée à travers des prescriptions formelles. Afin de maintenir l'habilitation à exercer la profession, les enseignant·e·s sont tenu·e·s de suivre certaines formations continues qui doivent répondre à certaines exigences de durée et de contenu.
Scénario 3b : Pilotage coordonné de la formation continue	Le pilotage de la formation continue est confié aux acteurs (ceux qui proposent ces formations et ceux qui y ont recours). Ces acteurs définissent des offres. L'interaction complexe entre les différents acteurs doit reposer sur la coordination de leur action individuelle. L'objectif est d'éviter un pilotage excessivement dirigiste ou insuffisant, et d'encourager, à travers des offres adaptées, la formation des enseignant·e·s tout au long de la vie.
Scénario 4a : Diversification	Les enseignant·e·s du primaire élargissent et approfondissent leurs compétences professionnelles en suivant un cursus facultatif de master. Selon la formation reçue préalablement, plusieurs profils sont proposés, afin de pondérer différemment l'extension des disciplines et des degrés d'enseignement ainsi que l'approfondissement de l'expertise acquise.
Scénario 4b : Élaboration d'un profil	Les enseignant·e·s élargissent leurs compétences professionnelles dans le cadre de masters facultatifs pour exercer des fonctions spécifiques à l'école et élaborent un profil spécialisé dans un domaine d'activité pertinent pour l'école. La différenciation des fonctions dans les écoles est conçue de manière intercantonale et sert de base à la révision et au perfectionnement de l'offre.

6.2. Combinaison de scénarios

Des scénarios individuels peuvent être imbriqués les uns dans les autres, comme l'illustrent les exemples ci-dessous. Soulignons qu'en fonction des scénarios combinés, les modèles doivent être partiellement adaptés afin d'en assurer la congruence. La présentation ci-après

ne prétend à aucune exhaustivité et ne mentionne que les combinaisons dont le groupe principal a considéré qu'elles méritaient d'être étudiées au vu des questions formulées.

C1 : Bachelor-plus (1e) et nouveau modèle d'introduction à la profession (2b)

L'introduction à la profession peut être intégrée dans le concept de bachelor-plus, conformément à son acception de composante en cours d'emploi dans le scénario de l'introduction à la profession (2b). Pour être habilité·e à exercer la profession, il faut acquérir 30 ou 60 crédits ECTS (selon le modèle priorisé) en plus des 180 crédits ECTS requis pour l'obtention du bachelor. Certains sont prévus pour les débuts dans la profession. Les 60 crédits sont acquis sur deux ans. L'introduction à la profession en cours d'emploi – c'est-à-dire un accompagnement rapproché et une réflexion poussée sur la pratique personnelle de l'enseignement – ferait partie de la formation.

Suite à leur formation initiale sanctionnée par un bachelor, les étudiant·e·s ont la possibilité d'approfondir leurs connaissances en didactique disciplinaire et en sciences de l'éducation en fonction de leurs aptitudes et de leurs intérêts et de consolider les compétences spécifiques qu'ils utilisent dans le cadre de leur activité d'enseignant·e·s. L'habilitation (définitive) est accordée à l'achèvement de l'introduction à la profession.

C2 : Profil de disciplines ou profil des degrés d'enseignement (1b et 1c) et master facultatif « Diversification » (4a)

Si la formation actuelle de bachelor habilite aujourd'hui à enseigner dans un cycle (1c) ou seulement certaines disciplines (1b), on pourrait envisager d'étendre l'habilitation d'enseigner à d'autres degrés ou disciplines dans le cadre de cursus de master facultatifs. Dans un tel modèle, qui serait lié à d'autres contenus destinés à approfondir l'expertise (voir illustration du scénario 4a), une formation en cours d'emploi permettrait d'acquérir la capacité d'allier les connaissances de la didactique disciplinaire et des sciences de l'éducation avec les acquis tirés directement de la pratique. Une telle combinaison améliorerait continuellement les domaines d'affectation de l'enseignant·e, justifiant un éventuel reclassement salarial à un échelon plus élevé.

C3 : Bachelor-plus (1e) et master facultatif (4b) dans le sens de l'élaboration d'un profil (4b)

Afin d'assurer une meilleure imbrication entre formation initiale et formation continue, de-nouveaux concepts de formation continue, qui s'inscrivent dans la continuité formelle des structures de formation initiale. Dans l'idéal, les offres de formation continuent ainsi conçues se traduisent par une formation prolongée, permettent l'élaboration d'un profil spécifique et prévoient l'obtention d'un titre à l'issue d'un cursus de master facultatif.

Dans le scénario 1e, au moins 30 crédits ECTS supplémentaires sont nécessaires pour décrocher un diplôme facultatif de master après l'octroi de l'habilitation à exercer la profession. Ces crédits pourraient être utilisés pour l'élaboration d'un profil, comme le prévoit le scénario 4b. La différence par rapport à la combinaison avec la formation actuelle de bachelor réside dans le fait que la partie obligatoire du cursus de bachelor est étendue pour tous et qu'enchaîner avec un cursus de master – avec des options complémentaires pour la carrière – représente un plus petit pas. Par ailleurs, cette combinaison offre l'avantage de renforcer aussi bien la diversification des compétences (niveau bachelor) que l'élaboration d'un profil (niveau master).

C4 : Pilotage coordonné de la formation continue (3b) et master facultatif dans le sens de l'élaboration d'un profil (4b)

Les scénarios 3b et 4b sont largement issus d'une réflexion sur le pilotage. Ils doivent à tout prix être appréhendés ensemble si l'on veut éviter toute rupture dans la formation tout au long de la vie et dans les options de carrière. Les passages des cours aux cursus de formation continue, tout comme les passerelles entre cursus de formation continue et filières de formation initiale doivent être conçus comme un continuum offrant différents niveaux d'ap-

profondissement. Les multiples formes que peuvent prendre la formation continue et la formation initiale doivent être appréhendées de manière globale : ces deux scénarios se complètent très bien et renforcent mutuellement leurs effets. On pourrait aussi imaginer une orientation complémentaire, dans le cas où le domaine de la formation permanente a plutôt pour objectif de « renforcer la diversification » et que les formations complémentaires ainsi que les cursus de master reposant sur le bachelor sont orientés vers une spécialisation dans le sens de l'élaboration d'un profil. Des grilles de compétences transversales, telles que proposées dans le scénario 3b pour la formation continue et dans le scénario 4b à travers l'exemple du cadre européen des certifications, renforcent la systématique et facilitent l'élaboration d'options de carrières utiles pour l'école et l'enseignant·e.

swissuniversities

7. Évaluation des scénarios

7.1. Démarche

Lorsque le projet QuaPri a été lancé, l'Assemblée plénière de la Chambre HEP a souligné l'importance d'impliquer activement et suffisamment tôt les acteurs concernés dans l'élaboration des scénarios. Ainsi, les Commissions Formation et Formation continue / prestations de service de la Chambre ont été représentées à la fois dans le groupe principal et dans les différents sous-groupes. En outre, le Secrétariat général de la CDIP ainsi que les représentants des fédérations d'enseignant·e·s et des directeur·trice·s d'écoles ont collaboré à l'élaboration des scénarios au sein de quatre sous-groupes.

Afin d'inscrire la formation des enseignant·e·s du premier degré dans une solution pérenne, il est très important de distinguer, au cours du processus, d'une part, *la description et le développement* de scénarios possibles et, d'autre part, *l'évaluation et la priorisation* de voies possibles. Tou•te•s les représentant•e•s dans les sous-groupes ont donc été invité•e•s dans le cadre du mandat à contribuer sans « auto-censure » à la description et au développement de scénarios possibles. À la fin du projet, une consultation interne des partenaires participant au projet et des Commissions Formation et Formation continue / prestations de service de la Chambre HEP a été menée en s'appuyant sur les quatre questions directrices suivantes :

1. Comment évaluez-vous le potentiel des scénarios élaborés s'agissant de la vision (critères 1 à 5) et de la faisabilité / attractivité (critères 6 à 10) ?
2. Parmi les critères présentés au chapitre 4, lesquels sont particulièrement importants pour votre appréciation ?
3. Quels scénarios faut-il privilégier pour un examen approfondi et une éventuelle mise en œuvre ?
4. Y-a-t-il d'autres observations sur le rapport ou sur le processus ?

Les résultats de la consultation interne ont alimenté la révision du rapport final. En outre, les positions des partenaires externes au projet sont présentées de manière synoptique ci-après (voir chapitre 7.2). Les perspectives des partenaires externes du projet ainsi que des deux commissions ont été prises en compte (voir chapitre 7.3).

7.2. Point de vue des partenaires externes du projet

Des représentant•e•s des partenaires externes du projet de la Chambre HEP de swissuniversities ayant collaboré dans les sous-groupes à l'élaboration des scénarios, la possibilité leur a été offerte, en conclusion du projet, d'évaluer les scénarios et combinaisons présentés à l'aide des critères indiqués au chapitre 4, dans le cadre d'une consultation interne réalisée de mars à mai 2021. Tous les partenaires invités et dont le nom suit ont fait état de leurs réactions :

- Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses (LCH)

- Syndicat des enseignant/es romand/es (SER)
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH)
- Conférence latine des Chefs d'établissements de la scolarité obligatoire (CLACESO)
- Secrétariat général de la CDIP (mais qui a renoncé à une évaluation des scénarios et a uniquement expertisé le présent rapport sous l'angle de la reconnaissance des diplômes)

Il est possible de faire ressortir de la synthèse de la consultation interne les constats généraux suivants :

swissuniversities

- Les réponses ouvertes révèlent que toutes les associations d'enseignant•e•s et de directrices et directeurs d'écoles participantes considèrent une réforme de la formation actuelle des enseignant•e•s du primaire comme nécessaire.
- Dans ce contexte, la conception de la formation initiale et continue doit être globale et axée sur le parcours professionnel. L'importance des modèles de carrière pour la profession d'enseignant•e du degré primaire est soulignée.
- Dans l'ensemble, les *évaluations des divers scénarios* s'avèrent similaires, bien que certains aspects soient pondérés différemment (voire très différemment).
- Le potentiel *le plus faible* de perfectionnement structurel de la formation des enseignant•e•s primaires est présenté par les scénarios 1a, 1b, 1c et 3a, tant du point de vue des critères de la vision que sur le plan de la faisabilité.
- Les scénarios 1d et 4a présentent un potentiel *important* de perfectionnement sur le plan de la *vision*, mais leur *faisabilité* est jugée *plutôt défavorable*. Cela vaut également pour le scénario 1e, bien que la faisabilité de ces trois cas soit estimée de manière très variable.
- Un potentiel positif, mais plutôt *réservé*, est attribué aux scénarios 2a et 3b. La combinaison C4 reçoit une évaluation extrêmement variable.
- Tant sur le plan de la vision que sur celui de la faisabilité, un potentiel *important* est accordé au scénario 4b ainsi qu'aux combinaisons C1 et C3, avec une grande concordance parmi les participants. Cela vaut également pour le scénario 2b, bien qu'un partenaire se prononce de manière très critique envers l'entrée précoce dans la profession.
- S'agissant de l'évaluation présentée plus haut, les partenaires du projet ont accordé aux *critères* suivants une pondération particulièrement élevée :
    - Supradisciplinarité et transdisciplinarité
    - Rapports avec la pratique
    - Spécialisation disciplinaire
    - Capacité d'innovation et potentiel de perfectionnement pour les écoles
    - Options de carrière
- Tous les partenaires soulignent la nécessité que les enseignant•e•s bénéficient d'une *large formation*, ce qui leur semble indispensable pour l'employabilité dans les écoles, pour le travail relationnel dans les classes et pour un enseignement transdisciplinaire. Ils tiennent à cette prémisse malgré l'accroissement des exigences imposées à la profession des enseignant•e•s primaires.
- Le *rapport avec la pratique* est considéré comme un critère essentiel pour l'évaluation des scénarios. La valeur d'une entrée accompagnée dans la profession est

soulignée. Il s'agit d'une mesure importante au vu de la pénurie croissante d'enseignant•e•s spécialisé•e•s. Il est explicitement rappelé que les étudiant•e•s doivent être bien préparé•e•s à une éventuelle entrée anticipée dans la profession.

- À maintes reprises lors de la consultation, il a été indiqué que l'offre de masters facultatifs était à saluer explicitement. Ce qui est critiqué en revanche, c'est qu'un master facultatif puisse aboutir à une « société à deux vitesses » parmi les enseignant•e•s. Dans ces scénarios, les incidences sur la classification des salaires doivent être clarifiées.
- Divers partenaires font valoir que le master obligatoire pour tou•te•s les enseignant•e•s primaires devrait continuer à être une option à étudier. Le SG de la CDIP souligne expressément qu'un master obligatoire n'est pas susceptible de recueillir une majorité sur le plan politique pour l'instant.

7.3. Point de vue du groupe principal

Après avoir pris connaissance des retours de la consultation interne, le groupe principal évalue comme suit le potentiel des différents scénarios à la lumière des visions formulées et des critères de faisabilité dans les catégories « faible potentiel », « potentiel existant » et « potentiel élevé ».

7.3.1. Évaluation générale des différents scénarios

	Vision - Potentiel (critères 1 à 5)	Faisabilité (critères 6 à 10)
Scénarios		
1a : Extension des conditions d'admission	faible	existe déjà
1b : Profil des disciplines	faible	existe déjà
1c : Profil des degrés d'enseignement	faible	existe déjà
1d : Bachelor en 8 semestres	élevé	faible
1e : Bachelor-plus	élevé	élevé
2a : Introduction à la profession institutionnalisée	existe déjà	existe déjà
2b : Introduction à la profession intégrée	élevé	élevé
3a : Pilotage formel de la formation continue	existe déjà	faible
3b : Pilotage coordonné de la formation continue	existe déjà	existe déjà
4a: Master « Diversification »	élevé	existe déjà
4b: Master « Élaboration d'un profil »	élevé	élevé
Combinaison de scénarios		
C1 : Bachelor-plus (1e) et introduction à la profession intégrée (2b)	élevé	élevé
C2 : Formation avec profil des disciplines ou profil des degrés d'enseignement (1b ou 1c) et master facultatif « Diversification » (4a)	élevé	existe déjà
C3 : Bachelor-plus (1e) et master facultatif « Élaboration d'un profil » (4b)	élevé	élevé

	Vision - Potentiel (critères 1 à 5)	Faisabilité (critères 6 à 10)
Scénarios		
C4 : Pilotage coordonné de la formation continue (3b) et master facultatif « Élaboration d'un profil » (4b)	élevé	élevé

Les évaluations sont justifiées comme suit (pour la présentation détaillée, prière de se référer aux descriptions du chapitre 5).

swissuniversities

Formation : 1a Extension des conditions d'admission

- **Vision-potentiel faible :** Une extension des conditions d'admission et/ou des acquis à fournir en dehors des programmes d'études créerait dans des cas isolés davantage de plages de temps pour la formation en sciences de l'éducation, en contenus disciplinaires et en didactique disciplinaire, mais la valeur ajoutée reste faible.
- **Attractivité / faisabilité – existent déjà :** D'un côté, la faisabilité est jugée faible, soit parce que les étudiant·e·s doivent s'attendre en amont de leurs études à des frais plus importants, soit parce qu'il faudrait donner davantage de temps aux écoles d'origine (gymnases, écoles de culture générale, cours de préparation), ce qui ne ferait que déplacer la problématique. Cela contrevient à l'exigence d'égalité des chances. Par ailleurs, les exigences spécialisées plus élevées risquent d'être un obstacle plus important à franchir pour les personnes changeant de filière et celles admises sur dossier. Ces conditions d'admission conduiraient à un allongement des études en raison de prescriptions à respecter. D'un autre côté, les HEP organisent déjà des examens supplémentaires dans différentes disciplines (langues étrangères, allemand, par exemple) avant les études ou à leur début, ce qui laisse ouverte la possibilité d'une extension, à condition que les ressources financières soient accrues.

Formation : 1b Profil des disciplines

- **Vision-potentiel faible :** Les profils des disciplines libèrent du temps pour l'approfondissement d'une discipline spécifique, mais aux dépens d'autres disciplines du programme. Le risque d'enseigner dans des domaines autres que sa discipline de formation serait sensiblement accru par une nette réduction des disciplines. Pourtant, le recours à ce profil serait nécessaire, vu la limitation des ressources en temps de la formation des enseignant•e•s primaires.
- **Attractivité / faisabilité – existent déjà :** Les profils disciplinaires ne bouleversent pas fondamentalement l'organisation d'une HEP. Ce scénario irait toutefois à l'encontre de la tendance à l'approfondissement de la formation disciplinaire, initiée ces dernières années par les milieux politiques dans de nombreux cantons. En outre, la question de la couverture de toutes les disciplines par l'équipe des enseignant•e•s pourrait se poser, surtout dans les petites écoles.

Formation : 1c Profil des degrés d'enseignement

- **Vision-potentiel faible :** Peu innovante, cette formation est déjà dispensée dans de nombreuses institutions. Les profils par degrés d'enseignement contribuent peu aux solutions à trouver pour relever les défis du primaire.
- **Attractivité / faisabilité – existent déjà :** La faisabilité n'est pas un obstacle pour la plupart des hautes écoles pédagogiques, la formation étant déjà établie et répandue. Cependant, son attractivité reste faible.

Formation : 1d Études de bachelor en 8 semestres

– **Vision-potentiel élevé :** Une prolongation des études de l'équivalent de 60 crédits ECTS apporterait d'importantes ressources de temps qui pourraient être utilisées pour approfondir les compétences nécessaires selon la vision.

– **Attractivité / faisabilité – faibles :** L'ordonnance du Conseil des hautes écoles suisses ne permet pas de conditionner la délivrance du diplôme de bachelor à l'acquisition de 240 crédits ECTS. Les directives du Conseil des hautes écoles devraient être adaptées, ce qui est une entreprise jugée difficile à réaliser.

Formation : 1e Bachelor-plus

– **Vision-potentiel élevé :** Une prolongation de la formation des enseignant·e·s du primaire offre plus de temps pour l'approfondissement des compétences sur le plan disciplinaire, interdisciplinaire et de la pratique professionnelle. Un allongement de deux semestres offre de multiples possibilités d'approfondissement disciplinaire et de confrontation interdisciplinaire. En outre, la formation professionnelle pratique peut être intensifiée et connectée de manière idéale avec les études. En déplaçant le centre de gravité de la formation pratique à la phase postérieure au bachelor, on peut accorder plus de temps à l'acquisition des connaissances pendant le bachelor et, partant, à celle des compétences disciplinaires et interdisciplinaires.

– **Attractivité / faisabilité – élevées :** Un prolongement des études jusqu'à l'obtention de l'habilitation d'enseigner pourrait ne pas être vu d'un bon œil par les étudiant·e·s, du moins pendant une phase transitoire. Cependant, les expériences faites en Autriche attestent que l'on peut considérer que l'attractivité des études n'en pâtit pas à long terme. Relevons néanmoins la charge financière accrue due à l'allongement des études, même si elle est considérablement inférieure à celle d'un cursus de master. La contribution de ce scénario à la conformité de la qualification, de la compétence et de la responsabilité ou du statut de la profession d'enseignant·e est élevée. Dans le même temps, il faudrait examiner dans quelle mesure une prolongation de la formation devrait aller de pair avec une adaptation de la classification des salaires.

Introduction à la profession : 2a Introduction à la profession institutionnalisée

– **Vision-potentiel – existe déjà :** À condition d'être fortement axée sur la pratique, l'introduction à la profession peut renforcer les compétences disciplinaires et interdisciplinaires. Cependant, la forte pression à agir liée à l'entrée dans la profession peut compliquer l'approfondissement des connaissances disciplinaires. Le scénario 2a correspond à la situation actuelle dans certains cantons, où sa valeur ajoutée est donc faible. Pour d'autres cantons, il représente en revanche un grand pas. À l'échelle de la Suisse, ce scénario pourrait définir et garantir la norme générale en vigueur en matière de formation initiale et de formation continue durant la première phase professionnelle.

– **Attractivité / faisabilité – existent déjà :** La faisabilité de ce scénario est déjà établie, même s'il existe actuellement entre les cantons de grandes différences qu'il conviendrait d'harmoniser. La CDIP devrait modifier les bases juridiques en prévoyant et en adoptant l'entrée formelle dans la profession en complément du règlement de reconnaissance des diplômes.

Introduction à la profession : 2b Introduction à la profession intégrée

– **Vision-potentiel élevée :** L'introduction à la profession telle qu'esquissée dans le scénario 2b accorde une large place à l'imbrication entre établissement de formation et champ d'activité professionnelle. L'imbrication entre connaissances disciplinaires, connaissance interdisciplinaires et pratique professionnelle est structurellement et idéalement ancrée dans ce scénario. Une phase d'introduction à la profession assortie d'un

encadrement soutenu génère des opportunités systématiques d'ancrage de la théorie dans le champ d'action individuel.

– **Attractivité / Faisabilité – élevées :** L'introduction à la profession étroitement imbriquée avec la formation est vue favorablement par les étudiant·e·s. Les débuts professionnels sont exigeants, ce qui rend l'accompagnement et le soutien d'autant plus précieux. L'attractivité de ce scénario découle certainement de la possibilité de débuter son activité professionnelle en exploitant des plages de temps pour se confronter de manière approfondie aux exigences de la pratique. Cela dit, il serait moins attrayant pour les futur·e·s enseignant·e·s d'être embauché·e·s pour la première fois en qualité de « junior » après le bachelor, du moins après une phase de transition. De même, une formation rallongée présenterait elle aussi un attrait moindre. Il faudrait susciter davantage d'acceptation de la part des futur·e·s enseignant·e·s. Ce scénario contribue à la concordance de la qualification, de la compétence et de la responsabilité ou du statut car il relie prioritairement la qualification disciplinaire et la pratique professionnelle. Il peut être mis en œuvre, même s'il existe actuellement entre les cantons de grandes différences qu'il faudrait harmoniser. Pour certains d'entre eux, cela s'accompagnerait de modifications et de coûts significatifs, ainsi que d'éventuelles adaptations du cadre légal, mais aussi de défis pour les hautes écoles et les écoles du primaire en tant que partenaires de la pratique. En outre, des allègements de la charge des étudiant•e•s dans le domaine professionnel devraient être pris en considération et/ou des concepts d'études correspondants devraient être prévus pour que la phase de l'entrée dans la profession ne soit pas surchargée.

Formation continue : 3a Pilotage formel

– **Vision-potentiel – existe déjà :** « Prescrire » une formation continue permettrait certainement de créer des plages de temps pour une approche disciplinaire, interdisciplinaire clairement structurée. Le scénario 3a crée une base contraignante pour le postulat de la formation tout au long de la vie. C'est à la fois sa plus grande force et sa plus grande faiblesse.

– **Attractivité / Faisabilité – faibles :** L'acceptation d'un tel modèle par les enseignant·e·s est considérée comme faible. Par ailleurs, ce scénario est fortement axé sur le maintien de la qualité sous des pressions formelles (habilitation à enseigner), ce qui représente un handicap. Ces « formations continues obligatoires » peuvent avoir des répercussions négatives sur la motivation des participant·e·s et l'acquisition de savoirs disciplinaires. Dans un tel scénario, l'effet et l'importance du diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP devraient être vérifiés.

Formation continue : 3b Pilotage coordonné

– **Vision-potentiel – existe déjà :** Il convient de s'interroger sur la valeur ajoutée générale que le pilotage optimisé des différents acteurs apporte au développement systématique et en cours d'emploi de la compétence disciplinaire et interdisciplinaire des enseignant·e·s. L'effet de levier est jugé plutôt faible, d'autant plus que le rééquilibrage du pilotage dans le sens d'un modèle de gouvernance ne peut être assuré que jusqu'à un certain point sur le plan structurel. Par principe, il faut toutefois souligner le grand potentiel (théorique) de cette approche visant à développer la formation tout au long de la vie, conformément à la vision QuaPri.

– **Attractivité / Faisabilité – existent déjà :** La faisabilité est acquise car l'optimisation du pilotage repose sur des efforts ainsi que sur des processus qui existent, et parce que les conditions de base sont réunies chez les acteurs. Cependant, et les expériences faites en attestent, la concertation efficace du pilotage est particulièrement ardue pour tous et une réflexion critique sur sa valeur ajoutée s'impose, comme men-

tionné ci-dessus. La faisabilité est entravée par le fait qu'une plus-value générale nécessiterait une coordination à l'échelle de toute la Suisse, alors que la formation continue est du ressort des cantons. Ce scénario est attrayant parce qu'il appréhende conjointement le développement du personnel et d'une l'école donnée. Par ailleurs, la qualification disciplinaire et la proximité de la pratique professionnelle favorisent la congruence entre compétence et responsabilité. Les formations continues peuvent ouvrir des options de carrière, même si les conditions structurelles formelles de ces dernières restent indéfinies. La charge financière supplémentaire dans le domaine des offres de formation peut être considérée comme négligeable. Enfin, il convient d'attirer l'attention sur l'absence de bases disciplinaires et organisationnelles qui doivent encore définies pour la poursuite du scénario.

Master facultatif : 4a Master « Diversification »

- **Vision-potentiel – élevé :** La formation complémentaire facultative au niveau du master accroît de manière significative les qualifications disciplinaires et interdisciplinaires. Les plages de temps supplémentaires peuvent être utilisées pour approfondir les connaissances dans toutes les disciplines de la formation de base et pour connecter des lieux d'apprentissage entre eux. Cette possibilité n'est toutefois offerte qu'aux seul·e·s enseignant·e·s qui y ont effectivement recours. Par ailleurs, la spécialisation des enseignant·e·s du primaire reste faible.

- **Attractivité / Faisabilité – existent déjà :** Un master facultatif élargit les options de carrière des enseignant·e·s du primaire, qu'il rend très attrayant·e·s pour les petites écoles du fait de leurs larges affectations possibles. Ce scénario contribue grandement à la congruence entre qualification, compétence et responsabilité ou statut du métier d'enseignant·e. Sa faisabilité existe, mais un master facultatif engendre des surcoûts. Un master facultatif pour les enseignant·e·s du primaire accroîtrait la pression à en faire une norme informelle et, d'autre part, à entraîner le reclassement à un échelon salarial plus élevé. Son acceptation politique est donc douteuse.

Master facultatif : 4b Master « Élaboration d'un profil »

- **Vision-potentiel – élevé :** La formation complémentaire au niveau du master accroît de manière significative les qualifications disciplinaires et interdisciplinaires. D'importantes plages de temps peuvent être dégagées dans le cadre du cursus de master pour appréhender les connaissances disciplinaires pertinentes. Les spécialisations en cours d'emploi, adaptées à la pratique professionnelle, permettent de se confronter pendant une période prolongée à des thèmes spécifiques pertinents, d'élaborer un profil dans les champs thématiques pertinents du primaire et, idéalement, de le lier à une éventuelle activité dans la pratique, sans que la qualification acquise ne mène à l'exercice d'une activité à l'extérieur de l'école. Des enseignant·e·s au bénéfice d'une formation étendue peuvent ainsi être réuni·e·s en équipes d'enseignant·e·s disposant d'expertises complémentaires. L'exigence élevée selon laquelle chaque enseignant·e doit posséder une expertise étendue dans tous les domaines est ainsi satisfaite grâce à une équipe fédérant des expertises individuelles et complémentaires.

- **Attractivité / Faisabilité – élevées :** Le master facultatif avec élaboration d'un profil est très attrayant pour les enseignant·e·s souhaitant approfondir leur formation, mais sans quitter le champ d'activité de l'enseignement. Cette offre se traduit par un niveau de qualification plus élevé et de nouvelles options de carrière pour l'enseignant·e du primaire. Le plus grand défi est d'identifier les fonctions de l'école à l'échelle supracantonale et d'adapter formellement les qualifications aux exigences, sans que la quête du consensus n'engendre un nivellement par le bas. La viabilité financière et institutionnelle de ce scénario serait bonne, car il se fonde sur des offres déjà existantes qu'il élargit progressivement en fonction des besoins. Toutefois, cela exigerait aussi des

adaptations (supplémentaires) des différenciations au sein du système salarial des enseignant•e•s du primaire, ce qui représente un défi sur le plan financier, structurel et culturel. Relevons enfin que les cursus de master destinés à élaborer un profil pourraient davantage bénéficier au recrutement dans les plus grandes écoles, tandis que l'approfondissement de l'expertise (comme proposé dans le scénario 4a) profiterait plus au recrutement dans des écoles plus petites.

Passons maintenant à l'évaluation des combinaisons entre scénarios. De manière générale, on peut dire que le potentiel d'un scénario augmente considérablement s'il est combiné avec un autre.

Combinaison 1 : Bachelor-plus (1e) et introduction à la profession intégrée (2b)

- **Vision-potentiel – élevé :** Cette combinaison esquisse une approche pour mieux imbriquer la formation initiale et l'évolution de carrière. Davantage d'unités de temps sont créées pour la formation et pour accompagner le développement dans le champ professionnel. Le développement individuel dans la profession est accompagné par des expert·e·s, ce qui favorise l'établissement du lien entre la théorie et la pratique et renforce la capacité de réflexion, qui est fondamentale, sur sa propre intervention, en cours et à l'école.

- **Attractivité / Faisabilité – élevées :** Le groupe principal considère que l'attractivité et la faisabilité de cette combinaison sont grandes. La congruence entre qualification, compétence et responsabilité, ainsi que la faisabilité financière et institutionnelle, est jugée très cohérente. Étant donné que le scénario 1e tout comme – selon l'orientation – le scénario 2b s'écartent de la prémisse d'un bachelor habilitant à exercer la profession, les bases requises devraient être jetées au niveau politique. Les deux scénarios représentent malgré tout une sorte de compromis qui répond aux exigences plus strictes en matière de qualification, tout en retirant du débat public la question de la formation au niveau master.

Combinaison 2 : Formation avec profils des disciplines et des degrés d'enseignement (1b/1c) et master facultatif « Diversification » (4a)

- **Vision-potentiel élevé :** Ces combinaisons génèrent des plages de temps supplémentaires pour le développement des compétences. Dans le cadre de la formation obligatoire de bachelor, elles offrent plus de temps pour l'approfondissement sélectif de disciplines ou de degrés. En même temps, le master facultatif permet d'étendre l'expertise approfondie à d'autres disciplines et degrés.

- **Attractivité / Faisabilité – existent déjà :** Les combinaisons permettent de neutraliser les inconvénients d'études reposant sur des profils des disciplines (1b) ou des degrés d'enseignement (1c). Elles garantissent la diversification disciplinaire souhaité par le champ scolaire et laissent de la marge pour approfondir la formation initiale pratique et théorique. En même temps, cette valeur ajoutée peut être dégagée uniquement pour la proportion d'étudiant·e·s qui suivent le cursus du master facultatif. Sur le plan de l'acceptation politique, ces combinaisons soulèvent les mêmes questions que le scénario 4a, car un master facultatif pour les enseignant·e·s du primaire accroîtrait la pression à faire de ce master une norme informelle et, d'autre part, à entraîner un reclassement à un échelon salarial plus élevé.

Combinaison 3 : Bachelor-plus (1e) et master facultatif « Élaboration d'un profil » (4b)

- **Vision-potentiel – élevé :** La combinaison du bachelor-plus et du cursus de master facultatif dans le sens de l'élaboration d'un profil offre, parmi tous les scénarios, le plus de place à une qualification professionnelle des enseignant·e·s du primaire conforme à la vision QuaPri. D'une part, elle relève le niveau de formation initiale des enseignant·e·s du primaire et, d'autre part, elle crée de l'espace pour l'élaboration facultative

d'un profil. Pendant la formation initiale, des plages de temps supplémentaires permettent d'approfondir et de diversifier les dimensions liées aux disciplines, à la didactique disciplinaire et à la pratique.

– **Attractivité / Faisabilité – élevées :** Ce scénario contribue considérablement à la congruence entre qualification, compétence et responsabilité ou statut du métier d'enseignant·e. Pour les écoles de petite et de grande taille, ainsi qu'à moyen et long termes,pour les futur·e·s enseignant·e·s, l'allongement de la durée générale de formation et la multiplication d'offres facultatives pour approfondir des champs thématiques d'importance systémique ou qui correspondent aux préférences personnelles seraient très attrayantes. Cette offre mène à un niveau de qualification supérieur et crée des options de carrière dans l'enseignement primaire. Dans cette combinaison, le pas à franchir entre l'habilitation obligatoire à enseigner et le master facultatif est nettement moins grand que dans le scénario 4b. Notons le surcoût lié à l'allongement des études, même s'il est inférieur à celui d'un cursus obligatoire de master. À l'instar du scénario 4b, le plus grand défi de ce scénario consiste à identifier les fonctions de l'école à l'échelle supracantonale et à adapter formellement les qualifications aux exigences sans que la quête du consensus n'engendre un nivellement par le bas.

Combinaison 4 : Pilotage coordonné de la formation continue (3b) et master facultatif « Élaboration d'un profil » (4b)

– **Vision-potentiel élevé :** Dans cette combinaison aussi, différentes plages de temps sont créées pour le développement des compétences théoriques et pratiques. Si l'examen des deux scénarios pris séparément pourrait conduire à l'émergence de nouvelles « ruptures » entre, d'un côté, la formation permanente et les formations initiales ou complémentaires relevant de la formation tout au long de la vie et, de l'autre, les options de carrière, leur combinaison offre l'avantage d'une prise en compte holistique de la formation tout au long de la vie des enseignant·e·s. La procédure proposée pour le scénario 4b, quoique supposant plus de pilotage de la part de la CDIP, s'intègre très bien dans le modèle de gouvernance du scénario 3b.

– **Attractivité / Faisabilité – élevées :** Le pilotage coordonné de la formation continue combiné au master facultatif contribuent à la qualification des enseignant·e·s dans la mesure où la formation continue peut être conçue davantage comme de grandes unités et selon des compétences professionnelles reposant sur des contenus définis. La professionnalisation axée sur les compétences, sur le modèle de cadre européen des certifications, est jugée favorablement, car une orientation générale du contenu de la formation initiale et de la formation continue encourage l'apprentissage parallèlement à l'exercice de la profession. Le surcoût reste gérable et aisément pilotable, même lorsque l'on combine les deux scénarios. Il faut relever que cette combinaison n'entraîne aucune adaptation structurelle à la formation de bachelor existante et qu'elle ne permet donc pas de surmonter certains défis actuels.

7.3.2. Pondération des critères

Dans le cadre de son mandat visant à esquisser les scénarios du futur pour le développement de la qualification des enseignant·e·s du primaire, le groupe principal du projet QuaPri met l'accent sur les scénarios axés sur la *vision (critères 1 à 5)* de l'enseignant·e du primaire ou de l'école primaire du futur. En conséquence, le perfectionnement structurel doit améliorer les conditions-cadres pour renforcer la spécialisation disciplinaire (avec la diversité et la profondeur requises), la supradisciplinarité et la transdisciplinarité, les relations avec la pratique et les lieux d'apprentissage, la constitution de profils dans le cadre du développement de la profession ainsi que la capacité d'innovation et le potentiel de perfectionnement pour les écoles.

Conformément à la volonté d'approfondir et de concrétiser les échanges avec les interlocuteurs clés de la formation des enseignant·e·s sur la base du présent rapport, il constate par ailleurs l'existence de scénarios à la fois susceptibles d'être mis en œuvre (critères 9 et 10) et attrayants pour les étudiant·e·s et les autorités chargées de l'engagement (critères 6 à 8). Aux yeux du groupe principal, les évaluations des critères 6 à 10 ne sont pas statiques mais dépendent des prémisses actuelles en matière de politique de formation et de pratique professionnelle.

Par conséquent, le groupe principal QuaPri privilégie les scénarios qui offrent un grand potentiel de développement tout en suscitant un important engagement de tous les acteurs. En effet, nombre de scénarios présentés ne se réfèrent pas uniquement aux cursus des enseignant·e·s, mais soulèvent aussi des questions relatives à l'évolution du métier et du domaine professionnel, ce qui requiert de mener des réflexions approfondies dans le domaine de la formation initiale et de la formation continue. La mise en œuvre de ces scénarios nécessite un engagement politique clair et l'association systématique de tous les acteurs de poids à l'élaboration pluriannuelle des conditions-cadres.

7.3.3. Pondération des scénarios

Sur la base de l'évaluation raisonnée présentée ci-dessus, et compte tenu des retours de la consultation interne, le groupe principal est d'avis que le plus grand potentiel de réalisation pour développer structurellement la qualification des enseignant·e·s du primaire selon la vision retenue réside dans les choix suivants :

- 1e : Bachelor-plus
- 2b : Introduction à la profession intégrée
- 4b : Master facultatif « Élaboration d'un profil »
- C1 : Bachelor-plus (1e) et introduction à la profession intégrée (2b)
- C3 : Bachelor-plus (1e) et master facultatif « Élaboration d'un profil » (4b)

De l'avis du groupe principal, tous ces scénarios améliorent sensiblement les conditions-cadres structurelles actuelles et soutiennent le mandat visant à ce que les enseignant•e•s du degré primaire disposent à l'avenir des compétences requises pour répondre aux exigences qui leur sont imposées dans le domaine professionnel et puissent bien s'acquitter de leur mission.

Le plus grand potentiel est attribué aux combinaisons C1 et C3, qui peuvent tout à fait être poursuivies de manière combinée. Dans l'optique du processus de professionnalisation du parcours professionnel et dans le sens de l'apprentissage tout au long de la vie, il faut absolument intégrer la formation continue – dans le sens du scénario 3b –, afin de ne pas perdre de vue le continuum entre formation initiale et formation continue.
Du point de vue du groupe principal, les *combinaisons en général* représentent l'*« espace de recherche » commun approprié* à la poursuite des discussions. Ces combinaisons offrent une focale pour les travaux à venir, tout en étant suffisamment souples pour concevoir des scénarios de mise en œuvre assortis d'un calendrier échelonné sur plusieurs années. Ceci dans le cadre d'un dialogue continu qui engage les partenaires. En outre, la formation (bachelor, master facultatif), l'introduction à la profession et la formation continue sont considérées ensemble uniquement dans les combinaisons.

Par ailleurs, il ressort du débat autour des scénarios que la formation permanente présente une faible contribution à la solution des problèmes examinés, d'autant qu'elle a une autre fonction. Les thèses décrites dans le présent projet visent cependant à se pencher plus en profondeur sur l'importance de la formation continue pour l'évolution de la profession et le développement des écoles.

De même, il est recommandé d'intensifier les travaux sur les options de carrière des enseignant·e·s. D'abord mené en parallèle au projet QuaPri, ce projet lancé par swissuniversities (swissuniversities, 2018c) a été gelé jusqu'au moment où le rapport QuaPri serait disponible. Le but étant, à ce moment-là, d'identifier de possibles synergies. Chacun des scénarios du projet QuaPri comprend en germe une mise en relation ou une complémentarité avec le projet « Options de carrière pour les enseignantes et les enseignants ».

Enfin, il convient d'indiquer que le mandat du projet QuaPri impliquait d'aboutir à la description et à l'évaluation de renforcements *structurels* de la formation des enseignant·e·s. L'approfondissement des scénarios ci-dessus implique d'intégrer dans les réflexions d'autres aspects qualitatifs relatifs à la formation initiale et à la formation continue (notamment la manière dont les Hautes écoles appréhendent la formation et l'enseignement, le continuum du développement de la professionnalisation), l'organisation des Hautes écoles (notamment la répartition des tâches et la collaboration entre les différentes unités) et la redéfinition du niveau de qualification d'autres acteurs (notamment les formateur·trice·s d'enseignant·e·s dans les HEP, les directions d'établissements scolaires).

8. Bibliographie

Abächerli, A. (2012). Vorschläge für eine bessere Weiterbildung. *Folio 4 – Zeitschrift des BCH / FPS für Lehrpersonen in der Berufsbildung 4,* p. 28–33.

Abächerli, A. & Leutwyler, B. (2018). Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36* (1), p. 82–102.

Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule, 101* (3), p. 240–252.

Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (éds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (p. 17–34). Münster: Waxmann.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (éds.) (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arslan, E. (2011). Profilierte Lehrperson. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11* (2), p. 48–52.

Baumgartner, M. (2016). *Performanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Interventionsstudie zur* Verbesserung *der feedbackbezogenen Performanzen bei angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern*. Thèse Europa Universität Flensburg.

Behr, F. B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung – Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Benz, A. (éd.) (2004). *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benz, A. (2009). Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biedermann, H., Tettenborn, A., Oser, F., Steinmann, S. & Bach, A. (2015). Die Lehrerbildungssysteme in der Deutschschweiz und in Deutschland. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (éds.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich* (p. 47–71). Opladen: Budrich.

Bmbf – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *PädagogInnenbildung NEU.* Disponible sur : www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html [consulté le 23 septembre 2020]

Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *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 + rapports 18A).* Berne : CDIP.

Canton d'Argovie (2017). 411.210 Dekret über die Löhne der Lehrpersonen. Disponible sur : https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/versions/2415?locale=de [consulté le 11 juin 2020]

Canton de Bâle-Ville (2011). Schulgesetz 410.100. Disponible sur : https://www.gesetzessammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/410.100/versions/1568 [consulté le 11 juin 2020]

Canton de Bâle-Campagne (2015). Verordnung 164.520 Festlegung der Löhne von Lehrpersonen als Aushilfen und Stellvertretungen. Disponible sur: https://www.gesetzessammlung.bs.ch/frontend/versions/pdf_file_with_annex/3519 [consulté le 11 juin 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession.* Dossier 40B. Berne : CDIP.

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2001*). Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement du 1er juin 2001.* Disponible sur : http://edudoc.ch/record/25527/files/20010618Leh_f.pdf [consulté le 14 avril 2010]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004a). *Règlement concernant la reconnaissance de diplômes ou certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement du 17 juin 2004* (iSR 4.2.2.7.) Disponible sur : https://edudoc.ch/record/38144/files/Regl_f.pdf [consulté le 12 février 2021]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004b). *Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants du 17 juin 2004.* Disponible sur : http://edudoc.ch/record/25703/files/Empf_WBLehrp_f.pdf [consulté le 14 avril 2010]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005a). *Directives du 15 décembre 2005 concernant les études de formation continue conduisant au Master of Advanced Studies (MAS) dans le domaine de l'enseignement* (iSR 4.2.2.8.) Disponible sur : https://edudoc.ch/record/38156/files/MAS_f.pdf [consulté le 06 décembre 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005b). *Règlement du 28 octobre 2005 concernant la dénomination des diplômes des professions scolaires de la pédagogie spécialisée dans le cadre de la réforme de Bologne et des titres de formation continue dans le domaine de l'enseignement (règlement sur les titres*) (Version du 1er janvier 2020) (iSR 4.2.2.6) Disponible sur : https://edudoc.ch/record/38139/files/Titelvergabe_f.pdf [consulté le 06 décembre 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir.* Rapport de la CDIP 27B. Berne : CDIP. Disponible sur : https://edudoc.ch/record/27310?ln=de [consulté le 06 décembre 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2009), *Perfectionnement des catégories de diplômes d'enseignement pour le degré préscolaire/primaire*, Berne : CDIP. Disponible sous (protégé par mot de passe) : https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/lehrdiplomkat_d.pdf

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2017). *Mandat professionnel des enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire : bases légales.* Disponible sur : https://www.edk.ch/dyn/29238.php [consulté le 06 décembre 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2018a). *Stratégie de la CDIP du 21 juin 2018 pour la gestion de la transition numérique dans le domaine de l'éducation*. Disponible sur : https://edudoc.ch/record/131562/files/pb_digistrategie_f.pdf [consulté le 8 avril 2019]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2018b). *Formation continue du corps enseignant.* Disponible sur: https://www.edk.ch/dyn/29254.php [consulté le 16 avril 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2019a). *Règlement du 28 mars 2019 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité (4.2.2.10).* Disponible sur : https://edudoc.ch/record/202451/files/Regl_Lehrdiplome_f.pdf [consulté le 12 février 2021]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2019b). *Explications relatives au règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité (4.2).* Disponible sur : http://edudoc.ch/record/202455/files/regl_erlaeut_anerk_lehrdipl_f.pdf [consulté le 23 mai 2019]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2019c). *Introduction à la profession. Enquête 2018/2019.* Disponible sur : https://www.edk.ch/dyn/30284.php [consulté le 16 avril 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2020a). *Programme de travail 2021–2024.* Disponible sur : https://edudoc.ch/record/213096/files/EDK-taetigkeitsprogramm-2021-2024.pdf [consulté le 20 mai 2020]

CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2020b). *Reconversion dans l'enseignement. Disponible* sur: https://www.edk.ch/dyn/27621.php [consulté le 7 février 2020]

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel. Disponible sur : https://www.plan-detudes.ch/home [consulté le 27 mai 2019]

Conseil des hautes écoles (2019). Ordonnance du Conseil des hautes écoles sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses du 29 novembre 20109. Disponible sur : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20192659/index.html [consulté le 23 septembre 2020]

Conseil fédéral (2018). *Les échanges scolaires en Suisse.* Rapport du Conseil fédéral donnant suite au postulat 14.3670 de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national du 28 août 2014. Disponible sur https://www.movetia.ch/fileadmin/user_upload/1_News/Archiv_2018/Dezember/Compte_Les_%C3%A9changes_scolaires_en_Suisse.pdf [consulté de 15 avril 2019]

Conseil fédéral (2019). *Evolution démographique et conséquences pour l'ensemble du domaine de la formation.* Rapport du Conseil fédéral donnant suite au postulat 12.3657 – Commission de la science, de l'éducation et de la culture CN du 17 août 2012. Disponible sur : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.6826155.html [consulté le 20 février 2019]

CRUS – KFH – COHEP*: Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses* (nqf.ch-HS) (approuvé par le cd-crh.ch le 23 novembre 2009, version actualisée du 20 septembre 2011) Disponible sur : https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/2011-09-20_nqf-ch-HS-f_neu.pdf [consulté le 06 décembre 2020]

CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2018). *L'éducation en Suisse. Rapport 2018*. Aarau. Disponible sur : https://www.skbf-csre.ch/fr/rapport-sur-leducation/rapport-education/ [consulté le 06 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2008). *Berufsleitbild*. Disponible sur : https://www.lch.ch/webshop/detail/LCH-Berufsleitbild-LCH-Standesregeln [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2010). *Positionspapier zur Personalvielfalt an Volksschulen.* Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/files_transfer/documents/Positionspapiere/101018_Personalvielfalt_an_Volksschulen.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2011). *Postulat zur Weiterbildung der Lehrpersonen*. Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/files_transfer/documents/Positionspapiere/110416_Zur_Weiterbildung_Lehrpersonen.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2013). *Grundausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen (Laufbahn).* Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/130427_Positionspapier_grundausbildung_berufliche_entwicklung.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2016*). Anerkannte Weiterbildungen für Lehrpersonen / Praxisausbildung*. Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/160423_PositionspapierAnerkannteWeiterbildungLehrpersonenPraxisausbildung.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2018). *Positionspapier Digitale Technologien in der Schule.* Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/180616_Positionspapier_Digitale_Technologien_in_der_Schule.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], Syndicat des einseignants romands [SER] (2019). *Les enseignant·e·s effectuent des heures supplémentaires non rémunérées – notamment celles et ceux travaillant à temps partiel*. *Communiqué de presse.* Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Aktuell/Medienkonferenzen/190508_MM_LCH_SER_Arbeitszeiterhebung_2019_f.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], Syndicat des enseignants romands [SER] (2015). *Positionspapier Förderung des Sprach- und Kulturaustausches in den Landessprachen*. Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/150828_Positionspapier_LCH_SER_Foerderung_des_Sprach_und_Kulturaustauschs_in_den_Landessprachen.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], Syndicat des enseignants romands [SER] (2018). *L'école dans un monde numérique*. Disponible sur : https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/180912_Positionspapier_LCH-SER_Digitalisierung.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education 40* (3), p. 291–309.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen.* Luzern: D-EDK. Disponible sur : www.lehrplan21.ch [consulté le 29 janvier 2019]

Direktion für Bildung und Kultur Kanton Zug (2012). Entwicklungsperspektiven Weiterbildung. *Schulinfo Zug – Nr. 1*. Disponible sur : https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/zuger-schulinfo/schulinfo-zug-archiv/downloads/schulinfo-1-2012-13-lehrerinnen-und-lehrerbildung/view [consulté le 06 décembre 2020]

Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) (o.A.). *Livret de formation.* Disponible sur : https://shop.alice.ch/praxistools/bildungspass.html?___store=french&___from_store=german [consulté le 23 septembre 2020]

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* München: Urban und Schwarzenberg.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Weinheim: VS Verlag.

Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger & Wilhelm Wittenbruch (éds.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* (p. 41–53). Paderborn: Schöningh.

Hass, C., Fluck, J. & Zimmer-Müller, M. (2018). Wahrgenommener Fortbildungsbedarf von Lehrkräften – eine explorative Studie zum Vergleich von Fortbildungswünschen mit den Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 32, 1, p. 77–95.

Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe.* Münster: Waxmann.

Herzog, S. (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27* (3), p. 385–394.

Herzog, S. (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wannack & H. Rhyn (éds.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen* (p. 69–87). Bern: hep verlag.

Herzog, S. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und-Lehrerbildung, 36 (*1), p. 25–32.

Herzog, S. & Leutwyler, B. (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Bern: Haupt Verlag.

Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E. (2010) Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen: Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (éds.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen* (p. 31–60.) Bern: Haupt Verlag.

Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (éds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (p. 73–88). Münster: Waxmann.

Herzog S. & Riesen, M. (2010). Die Entwicklungslandkarte im Personalmanagement. In S. Herzog & B. Leutwyler (éds.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen* (p. 77–90). Bern: Haupt Verlag.

Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In Rolf Becker (éds.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (p. 163–202). Wiesbaden: VS-Verlag.

Huber, C. (2013). *Determinanten beruflicher Weiterbildung. Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen*. Universität Wien: Wien.

Huber, S. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus & Regina Mulder (éds.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (p. 451–463). Weinheim: Beltz.

Kocher, M., Wyss, C. & Baer, M. (2013). Unterrichten im Berufseinstieg – Wirkung der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft, 41 (2),* p. 125–151. Disponible sur : https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1023002#vollanzeige [consulté le 23 mai 2020]

Kraus, K. (2017a). Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession. *Hessische Blätter für Volksbildung, 67* (3), p. 266–274. Disponible sur : https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-

volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV1703W266/facet/HBV1703W266/nb/0/category/736.html [consulté le 06 décembre 2020]

Kraus, K. (2017b). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35 (2),* p. 287–300.

Kraus, K. & Arpagaus, J. (2018). Kommentar zum Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf». *Beiträge zur Lehrinnen- und Lehrerbildung, 36 (1),* p. 103-104.

Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (éds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1ère éd.) p. 15–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Larcher Klee, S. (2003). Einstieg in den Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Larcher Klee, S. (2017). Start in den Lehrberuf. Schulblatt AG/SO. Disponible sur: https://schulblatt.tg.ch/public/upload/assets/72904/avtg_schulblatt_3_2017-web.pdf [consulté le 23 mai 2020]

Lauterbach, U. (2005). Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in der Schweiz. *Trends in Bildung International 10*, p. 1–11.

Leutwyler, B. & Ettlin, E. (2008). Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1)*, p. 11–22. [Professional Standards in In-Service Teacher Training – Perspectives of a Holistic Concept]

Leutwyler, B. & Herzog, S. (2010a). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde, Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (éds.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (p. 7–29). Bern: Haupt Verlag.

Leutwyler, B. & Herzog, S. (2010b). Zwischen polyvalentem Spezialist und spezialisiertem Generalist: Implikationen für den Lehrberuf. In S. Herzog & B. Leutwyler (éds.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (p. 135–149). Bern: Haupt Verlag.

Leutwyler, B. & Herzog, S. (2011). Perspektiven für Lehrpersonen. Konzept einer Entwicklungslandkarte. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11* (2), p. 11–19.

Lipowsky, F. (2003). *Wege in den Beruf – beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Liposwky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule, 96* (4), p. 462–479.

Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmassnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 27 (3), p. 346–360.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerbildungen. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (éds.), *Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (p. 51–70). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (éds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2ème éd.) (p. 511–541). Münster: Waxmann.

Loi fédérale sur la formation continue (LFCo) du 20 juin 2014 (RS 419.1). Disponible sur : https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/fr [consulté le 06 décembre 2020]

Manz, K. & Criblez, L. (2011). Der Auftrag der Schule. In L. Criblez, B. Müller, J. Oelkers (éds.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (p. 16–30). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Mentzel, W. (2012). *Personalentwicklung. Wie Sie Ihre Mitarbeiter fördern und weiterbilden* (4ème éd.). München: dtv.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess, *Beiträge zur Lehrerbildung, 18* (2), p. 157–171.

Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (éds.) (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.

Nido, M., Trachsler, E. & Swoboda N. (2012). Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. *Bildungsforschung Ernst Trachsler, Winterthur*. Disponible sur : http://archiv.kindgerechte-schule.ch/v0910/docs12/Lehrberuf_Bericht-1.pdf [consulté le 23 mai 2020]

OECD (2009). *21ST Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*. Working paper no. 41. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1556282007&id=id&accname=guest&checksum=9636831ED00C779D7A6947F4345D6934 [consulté le 26 avril 2019]

OECD (2019). *How's Life in the Digital Age? Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, OECD Publishing, Paris. Disponible sur : https://www.oecd.org/publications/how-s-life-in-the-digital-age-9789264311800-en.htm [consulté le 08 décembre 2020]

Oelkers, J. (2017). *Auch Lehrer müssen lernen: Schulleitung und Schulentwicklung*, conférence lors du Schulleiterkongress du 25 mars 2017 à Düsseldorf.

OFS, Office fédéral de la statistique (2019), Hautes écoles pédagogiques. Disponible sur : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-tertiaire-hautes-ecoles/pedagogiques.html [consulté le 22 avril 2020]

Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S. (éds.) (2015). *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich*. Opladen: Budrich.

Partnership for 21st Century Learning [P21]. Disponible sur : http://www.battelleforkids.org/networks/p21 [consulté le 6 mai 2019]

PH Wien (2020). Studienangebot Primarstufe. Disponible sur : https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim [consulté le 05 juin 2020]

Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (éds.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität (p. 107–124). Leverkusen: Leske + Budrich.

Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26* (1), p. 5–10.

Rolff, H.G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *Die Deutsche Schule, 101* (3), p. 253–265.

Roos, G. T. (2018). *Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz*. Swissfuture. Schweizerische Vereinigung für Zukunftsforschung. Disponible sur : https://digitals-witzerland.com/wp-content/uploads/2018/02/Megatrends_Report_Swissfuture.pdf [consulté le 06 décembre 2020]

Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule, 101* (3), p. 231–239.

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing: Paris.

Schmid, M. & Sieber-Suter, B. (2014). Persönliches Kompetenzmanagement – Prozesse, Instrumente und die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer. In B. Sieber-Suter (éds.), *Kompetenzmanagement – Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (p. 88-109). Bern: Hep.

Secrétariat d'Etat à l'économie [SECO] (2014). *Pénurie de main-d'œuvre qualifiée en Suisse – Système d'indicateurs pour évaluer la demande en personnel qualifié.* Disponible sur : https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Fachkraeftebedarf/indikatorensystem-zur-beurteilung-der-fachkraeftenachfrage.html [consulté le 08 décembre 2020]

Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI] (2014). *Ordonnance sur le cadre national des certifications pour les diplômes de la formation professionnelle (O-CNC-FPr) du 27 août 2014* (Etat le 1er octobre 2014). Disponible sur : https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/488/fr [consulté le 06 décembre 2020]

Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In Terhart, E. (éds.), *Unterrichten als Beruf* (p. 249–267). Köln und Wien: Böhlau.

Sieber-Suter, B. & Kraus, K. (2014). Kompetenzmanagement – eine Annäherung. In B. Sieber-Suter (éds.), *Kompetenzmanagement – Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (p. 10-17). Bern: Hep.

Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung, 3 (20),* p. 44–52.

Steger, E. & Appius, S. (2012*). Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen*. Schlussbericht – Erhebung Kanton Luzern. PHSG. Disponible sur : https://docplayer.org/19252124-Personalentwicklung-als-fuehrungsaufgabe-von-schulleitungen.html [consulté le 06 décembre 2020]

Steger, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen: Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich.* Münster: Waxmann.

Stüttgen, J. (2008). *Der Ganze Riemen. Der Auftritt von Joseph Beuys als Lehrer – die Chronologie der Ereignisse an der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf 1966–1972*, édité du Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Köln.

swissuniversities, Chambre des hautes écoles pédagogiques (2017a). *Bericht Masterstudiengang Lehrerausbildung für die Vorschul- und Primarstufe in der der Schweiz*. Bern: swissuniversities (rapport non-publié).

swissuniversities, Chambre des hautes écoles pédagogiques (2017b). *Stratégie 2017–2020 de la chambre HEP.* Disponible sur: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strat%C3%A9gie_2017-2020_f_Def.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

swissuniversities, Chambre des hautes écoles pédagogiques (2018a). *Accroissement des exigences dans les domaines de la formation des enseignantes et enseignants et de leur activité professionnelle : position de la Chambre HEP.* Disponible sur : https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/FR_183_174_Anforderungen_AB_Primarlehrpersonen_180202_01.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

swissuniversities, Chambre des hautes écoles pédagogiques (2018b). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Disponible sur : https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_oeffentlich.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

swissuniversities

swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2018c). *Prise de position. Perspectives de carrière dans la profession enseignante.* Disponible sur : https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Positionspapiere/180212_Positionspapier_Laufbahnen_final_f.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

swissuniversities, Chambre des hautes écoles pédagogiques (2019). *Analyse der Umsetzungsmassnahme n° 12 «Entwicklung und Koordination von Ausbildung- und Weiterbildungsangeboten im Bereich Didaktik und Pädagogik, die über die Qualifikation von Lehrpersonen hinausgehen».* Berne: swissuniversities.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. & Reckase, M. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M).* Amsterdam: IEA.

Trachsler, E. & Nido, M. (2013). Wie PH-Absolventen in der Praxis ankommen. *Bildung Schweiz*, 5, p. 14–15. Disponible sur : https://edudoc.ch/record/107245?ln=fr [consulté le 23 mai 2020]

W.I.R.E. (2018). *Future University. Thesen und Handlungsfelder zur Zukunft von Hochschule.* ZHdK E-Learning.

Wyss, C., Kocher, M. & Baer, M. (2017). The dilemma of dealing with persistent teaching traditions: findings of a video study. *Journal of Education for Teaching, 43 (2),* p. 191–205.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers*. Review of Educational Research. 54 (2)*, p. 143–178.

Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. SKBF Staff Paper 6. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Disponible sur : http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/staffpaper/staffpaper_6_berufseinfuehrung_lp.pdf [consulté le 08 décembre 2020]

Yendell, A. (2017). *Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

Ziegler, D. & Richter, D. (2017). Der Einfluss fachfremden Unterrichts auf die Schülerleistung: Können Unterschiede in der Klassenzusammensetzung zur Erklärung beitragen? *Unterrichtswissenschaften, 45* (2), p. 136–156.

zukunftsInstitut.de. Die Megatrend-Map. Disponible sur : https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-megatrend-map/ [consulté le 25 avril 2019]