



ETAT DE VAUD

Département de la formation et de la jeunesse

**Direction générale de l'enseignement
obligatoire**

Rue de la Barre 8

1014 Lausanne

Direction pédagogique

Ch. de Maillefer 35

1014 Lausanne

Tél. : 021.316.32.50

Fax : 021.316.32.55

E-mail secrétaire : denise.volet@dfj.vd.ch

N réf. : GH/dv

RAPPORT D'ORIENTATION POUR LE CYCLE INITIAL

Rédigé par les membres
de la Commission consultative du Cycle initial
rattachée à la Direction pédagogique
de la Direction générale de l'enseignement obligatoire

Sommaire

*Préambule de la Cheffe du Département de la Formation
et de la Jeunesse*

Avant-propos

1. Introduction
2. Les apprentissages au cycle initial
3. Rôle de l'enseignant
4. Structure et fonctionnement du cycle
5. Pistes pour des orientations futures du cycle initial
6. Conclusions

Remerciements

7. Références bibliographiques
8. Annexes

Lausanne, juin 2005

Préambule

Le canton de Vaud compte actuellement plus de quatorze mille élèves âgés de quatre à six ans qui sont scolarisés dans les classes enfantines du cycle initial (CIN). Près de mille cinq cents enseignants¹ les y accueillent. À l'heure actuelle, la fréquentation de ce cycle de formation n'est pas obligatoire. Pourtant près de 95% des enfants de cette tranche d'âge suivent l'enseignement de ces classes.

Au plan fédéral, la question de l'obligation de fréquentation de ce cycle de formation est une discussion à l'ordre du jour des responsables politiques de l'instruction publique. Les cantons suisses d'Appenzell Rhodes extérieures, de Bâle campagne, de Glaris, de Lucerne et de Nidwald l'ont déjà réalisée. En Suisse romande, la question est également d'actualité.

Au-delà de l'aspect purement formel du caractère obligatoire de ce cycle, il y a aussi la nécessité d'aborder globalement tous les problèmes posés par la formation du jeune enfant dans une société dont l'évolution peut avoir un fort impact sur le travail scolaire.

Il en est ainsi des tâches quotidiennement accomplies par les enseignants qui interviennent non seulement dans l'éveil et le démarrage des apprentissages de leurs élèves mais également, et de façon accrue, pour accompagner leur développement socio-éducatif.

C'est dans cette perspective que j'ai demandé à la Direction pédagogique de la DGEO de saisir sa Commission du cycle initial pour identifier les enjeux actuels et à venir liés au déroulement du cycle initial dans le canton et d'analyser les conséquences que pourrait avoir l'obligation de fréquentation de ce cycle de formation.

En effet, loin d'être une simple formalité, un tel travail nécessite une réflexion globale sur un nombre de questions importantes comme : les compétences à développer par les élèves, la pertinence de la scolarisation progressive au cours du cycle, l'harmonisation des horaires du cycle initial avec le cycle primaire ou la formation (initiale et continue) des enseignants du cycle initial.

Composée de praticiens, de formateurs et de spécialistes, la Commission a consulté, sur une période de deux ans, plusieurs experts des divers domaines du développement et des apprentissages chez le jeune enfant. Elle a produit le présent « Rapport d'orientation pour le cycle initial » qui constitue une base de réflexion permettant une large discussion publique sur le développement de ce cycle.

¹ Le masculin utilisé pour les termes relatifs aux rôles et aux fonctions a un sens générique et non exclusif. Il s'applique donc aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

Des journées de travail et de débats seront mises sur pied dès la rentrée scolaire 2005-2006 pour aborder ouvertement les questions qui sont au cœur des préoccupations de toutes les personnes soucieuses de l'école et des problèmes scolaires. Il s'agira de contribuer à définir les grandes lignes d'une politique de développement de ce cycle de formation fondamental pour le jeune enfant.

Le rapport qui est publié aujourd'hui est donc à considérer comme une base indispensable permettant d'initier le débat de fond qui va s'engager dès cet automne. Il constitue une première synthèse de la réflexion approfondie de la Commission sur les activités pratiquées au cycle initial, comme notamment l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, des mathématiques et du développement psychomoteur du jeune enfant.

Je remercie les membres de la Commission pour la qualité de leur travail et souhaite vivement que la lecture de ce rapport puisse contribuer positivement à engager la réflexion sur l'orientation d'une politique d'avenir pour le cycle initial.



Anne-Catherine Lyon

Cheffe du Département de la Formation de la Jeunesse

Avant-propos

L'objectif du présent rapport d'orientation consiste à faire état de la réflexion engagée par les membres de la Commission consultative du Cycle Initial (CIN) de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), Département de la Formation et de la Jeunesse (DFJ), sur les perspectives de développement du CIN dans le canton de Vaud. Le 3 mars 2003, cette Commission a été renouvelée sur la base d'un mandat du DFJ visant à «*articuler les objectifs de formation liés à l'enseignement-apprentissage au cycle initial avec ceux relevant des aspects éducatifs transversaux de l'école publique* »². Dans cette optique, la réflexion de la Commission s'est fondée sur :

- l'expertise de ses membres dans divers domaines comme la pédagogie différenciée et coopérative, les cursus scolaires pré-obligatoires et l'évaluation formative (Annexe 1).
- l'expertise de spécialiste(s) invité(e)s pour compléter les ressources disponibles au sein de la Commission, notamment dans les domaines de l'acquisition précoce de l'écrit et du nombre, du développement des représentations corporelles du jeune enfant et des compétences professionnelles à mettre en œuvre pour l'enseignement au CIN (Annexe 2).

Cette démarche a bénéficié, tout au long de son processus, d'une synergie directe avec les préoccupations de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et de sa Direction pédagogique (DP). Dans ce cadre, la Commission a traité plus particulièrement les problématiques en rapport avec l'harmonisation entre les horaires du CIN et ceux du primaire, ainsi que la consultation sur l'introduction du Plan d'étude cadre romand (PECARO). Nous remercions la DGEO et la DP pour nous avoir informés systématiquement sur les objets à traiter, ainsi que pour le renforcement de la Commission par l'augmentation progressive du nombre de ses membres. Ces divers éléments nous ont permis de fournir le présent rapport dans de bonnes conditions.

La structure de ce rapport est à la fois construite à partir des questions formulées par la DGEO/DP pour tenter de répondre aux importantes préoccupations qu'elle rencontre à court et à plus long terme ainsi que des axes généraux de réflexion que la Commission s'est fixés elle-même (Annexe 3). La Commission ayant pu construire, peu à peu, au cours des années écoulées, une « culture commune » autour des enjeux du développement du CIN, l'option est donc prise de ne pas fournir un rapport de majorité de la Commission mais plutôt une vision transparente et la plus structurée possible des différentes positions prises au cours de la réflexion engagée. Pour répondre à cette ambition, comme il n'a généralement pas été possible de définir des axes unilatéraux de développement du CIN, les problématiques ont été traitées chaque fois avec le plus d'objectivité possible, tout en cherchant à analyser les conséquences prévisibles des différents scénarios élaborés. Nous souhaitons aussi que les pistes proposées par la Commission puissent être utilisées dans le même état d'esprit, c'est-à-dire non pas comme des solutions définitives aux enjeux complexes que connaît notre société en évolution rapide mais comme des chemins possibles d'une réflexion non figée. En outre, nous avons imaginé, quand cela nous a

² Tiré de la décision no. 79 (Mandat Général de la Commission du Cycle Initial).

paru nécessaire, des profils de moyens à mettre en œuvre (avec des ressources existantes ou à créer) pour réaliser certains des objectifs proposés.

Chaque membre de la Commission s'est engagé dans ce travail avec ses propres représentations du développement social. Bien que cela puisse paraître évident, il nous semble toutefois important de le rappeler, car chaque pas de notre réflexion a été marqué par ce que chacun d'entre nous envisage comme profil « idéal » pour le futur partenaire social. Indépendamment des convictions profondes de chacun, nous avons tenté de fixer un cadre de référence commun pour réaliser la tâche qui nous a été confiée. Nous avons estimé que l'enfant accueilli au cycle initial, tout en devenant progressivement un élève, ne saurait en effet perdre son statut d'enfant. La transition d'une vie familiale vers une vie partagée entre famille et école a retenu toute notre attention pour construire nos propositions.

Le travail de nos collègues, qui ont tenté de fixer avec PECARO des objectifs de formation pour les citoyens de demain, a aussi inspiré le cadre éthique de notre réflexion pour définir l'accompagnement des premiers pas à l'école du jeune enfant. Comme nos collègues, nous avons envisagé des dispositifs à renforcer pour aider le très jeune élève « à apprendre à apprendre » mais également à « savoir être » avec lui-même, avec les autres et avec son environnement.

Plus de 1'500 enseignants interagissent avec 14'000 élèves de ce cycle de formation. Nous tenons à souligner que les enseignants consultés pour réaliser ce rapport nous ont frappés tant par la conviction de leur engagement professionnel que par la forte conscience qu'ils ont manifestée pour les défis qui les attendent.

1. Introduction

Les débats, comme les consultations d'experts externes à la Commission du CIN, nous ont convaincus de la nécessité de développer une ligne éthique pour nos réflexions.

Premièrement, notre intérêt pour les compétences des jeunes enfants nous a éloignés de l'idée de « performance à atteindre » en ce qui concerne ce cycle de formation. Nous sommes convaincus qu'à ce stade de la formation, seule une évaluation formative des apprentissages est adéquate; des outils tels que le portfolio à visée formative sont à même de renseigner les enseignants sur le développement des compétences visées avec les effets régulateurs bénéfiques qui peuvent en être tirés.

Deuxièmement, à l'instar de nos collègues qui travaillent à la réalisation du PECARO, les missions d'éducation et de socialisation que représentent les « rapports à soi, aux autres et au monde » nous sont également apparues comme indispensables à développer pour accompagner les premiers pas de l'enfant à l'école. C'est à dessein que nous utilisons ici le terme d'« enfant » qui correspond, à la fois, à la terminologie appropriée pour le « petit d'homme » qui entre pour la première fois à l'école, et aux nouvelles connaissances sur le développement cognitif couvrant la période allant de 4 à 6 ans.

Par ailleurs, et en raison du temps à disposition, nous précisons qu'il ne nous a pas encore été possible d'approfondir les éléments liés aux activités artistiques (musique, arts visuels, activités créatrices manuelles). Dans cette optique, la Commission s'est renforcée avec la venue d'une rythmicienne. Ces sujets seront donc pris en compte dans la suite des travaux.

• **Accueillir l'enfant et accompagner le jeune élève**

Les enseignants du cycle initial accueillent l'enfant dans le monde de l'école, ils sont appelés à l'encourager, à l'aider à développer ses compétences, à l'accompagner dans l'expérience de ses nouveaux rôles identitaires d'élève et dans la découverte de nouvelles relations interpersonnelles.

Durant les deux ans du cycle initial, l'enfant-élève est suivi avec attention afin qu'il puisse progressivement trouver sa place dans la classe, s'ouvrir au monde scolaire, à la diversité des points de vue et aux règles nécessaires pour vivre en communauté. Il développe ainsi peu à peu son autonomie, dans les actes de la vie quotidienne comme dans la réalisation de nouveaux apprentissages.

Quelques principes d'action pédagogique permettront de poser les grandes lignes de l'enseignement dans ce cycle de la scolarité. Développés plus avant dans le présent rapport, nous nous contenterons d'en citer ici quelques-uns comme : tirer parti des plans d'étude cantonaux et romands, collaborer avec les familles, observer et reconnaître les acquis de l'enfant, promouvoir sa curiosité et sa créativité, favoriser le développement de compétences individuelles et collectives, gérer la diversité au sein de la classe, etc.

Ces gestes professionnels exigeants sont pratiqués par bon nombre d'enseignants du CIN. Toutefois, et dans la mesure où il s'agit de combiner une vision générale des objectifs avec une pédagogie différenciée (reconnaissance de diverses voies possibles d'apprentissage par exemple), il est à signaler la nécessité d'un positionnement « réflexif » qui doit faire l'objet d'une formation explicite. Il faut

cependant relever que bien des enseignants pratiquent un enseignement « réflexif » issu progressivement de l'exercice de leur métier.

- **Le cycle initial de l'école : un espace d'apprentissage**

Tout particulièrement dans ce cycle de formation, les apprentissages doivent pouvoir se développer dans un milieu serein et stimulant pour la curiosité et l'envie d'apprendre. Comme le relève Gilliéron (2004) à propos du Plan d'étude vaudois « L'école n'est plus investie de la seule transmission des connaissances, elle doit donner aux élèves des méthodes d'apprentissage et d'utilisation des savoirs, des clés d'appréhension, d'analyse et de distance critique ». Il s'agit, par conséquent, d'éveiller la curiosité plus que de « distribuer » un savoir. Le cycle initial est un espace de ressources favorisant l'exploration, la socialisation, la découverte et le plaisir d'arriver à surmonter des difficultés, un lieu d'apprentissage où naissent et se réalisent des projets. Les objectifs poursuivis sont donc, en premier lieu, des objectifs de compréhension, de sensibilisation, de créativité et de développement. A ce propos, Gilliéron (2004) rappelle que «les activités [...] proposées permettent le tâtonnement et l'expérimentation. Le jeu est central. L'enseignant guide l'élève sans jamais forcer sa progression mais en respectant les étapes d'une maturation normale». Dans cette visée, l'évaluation se doit d'être au service des apprentissages de l'élève. Elle ne peut, à ce stade de la scolarité, qu'être formative (Scallon, 2000) ; toute tentative de certification à la fin de ce cycle ne pouvant que contribuer à créer de l'échec scolaire (Crahay, 2003).

Dans cette perspective, les apprentissages sont construits au travers de résolutions de problèmes, dans des situations le plus souvent ludiques, qui font appel à la créativité de l'enfant. Une culture de la « pédagogie du projet » (Jonnaert, 2000) devrait être relancée et progressivement développée, non seulement auprès des enseignants du CIN qui n'utiliseraient pas déjà cette approche, mais également auprès des enseignants des cycles plus avancés. Toutefois, nous touchons là à une véritable « professionnalisation » du métier d'enseignant, question qui sera développée plus avant.

Dans tous les cas de figure, la Commission met en garde contre les risques de « primarisation » du CIN, un cheminement trop linéaire des apprentissages ne laissant pas suffisamment de place à l'exploration et aux parcours différenciés. Pour la Commission, il est essentiel d'éviter des choix qui pourraient cristalliser des échecs scolaires précoces. Une réflexion sur la transition entre le CIN et le CYP1 devrait être menée afin d'assurer une continuité sur le plan des objectifs poursuivis. Cette approche n'est pas contradictoire avec l'optique d'un cycle élémentaire en deux phases où le CIN garderait toute sa spécificité tel que décrit plus avant dans le rapport.

- **Développer le langage oral et écrit**

Que l'élève soit de langue maternelle française ou qu'il soit allophone, le cycle initial a la mission de favoriser le développement du langage indispensable à la communication.

Penser sa propre action et la mettre en mots contribuent aux apprentissages comme à la socialisation progressive de l'élève. La réflexion sur le langage (« métalangage » : Cf. Gombert, 1990) renforce la prise de conscience des stratégies et de sa manière d'apprendre. En ce sens, la démarche liée au « portfolio » à visée formative peut être considérée comme une forme de lieu de parole spécifique où se construisent petit à petit un discours et un échange sur l'acte d'apprendre.

Aborder l'entrée dans l'écrit est également indispensable, non pas au sens de performances linguistiques telles que la lecture « experte », mais plutôt comme « l'écriture avant la lettre » (Ferreiro, 2000) à laquelle l'enfant est naturellement exposé (influence externe) et sur laquelle il construit ses premières hypothèses (traitement interne). Ces processus méritent bien sûr d'être mis en situation pour que les premiers liens de notre écriture alphabétique puissent être établis. De nombreuses recherches ont montré les fortes corrélations qui existent entre des composantes telles que la compréhension, la connaissance des lettres, la connaissance des principes alphabétiques, la conscience phonologique etc. Des mises en œuvres d'ateliers de « Français » au CIN montrent que cela est possible (Gilliéron, 2004).

- **Le corps : une réalité transversale**

La période du CIN est déterminante dans le développement psychomoteur de l'enfant : le schéma corporel se construit et s'affine, la latéralité commence à se percevoir (Paoletti, 2000). De plus, la structuration du temps et de l'espace constitue la base de toutes les constructions futures des apprentissages scolaires : logique, syntaxe, activités de dénombrement, de sériation, etc. C'est donc une étape incontournable du chemin vers l'abstraction et la conceptualisation.

Rappelons que les expériences corporelles, en relation avec la vie affective, sont à la base du développement humain. Au CIN, l'enfant-élève doit donc pouvoir bénéficier de conditions qui lui permettront d'apprendre à mieux se connaître, à développer son estime de soi (Harter, 1998) et à collaborer avec ses pairs. Il est dès lors primordial de lui offrir un cadre qui lui donne la possibilité d'évoluer par l'expérimentation et l'investissement corporel.

Les interactions qui se vivent actuellement lors des cours de rythmique dans la majeure partie des classes du canton sont un bon exemple d'éléments favorisant une évolution positive de la représentation corporelle et des différents facteurs de l'éducation psychomotrice (Rigal, 1996). L'enfant-élève pris dans sa globalité, doit donc rencontrer le plus précocement possible la « coexistence de situations et d'activités propices aux apprentissages » (Gilliéron, 2004). Une pédagogie coopérative (Abrami et al., 1996) porteuse de sens contribue à construire à la fois une reconnaissance personnelle, et la découverte de « l'autre ». Ces situations, mises en œuvre par les enseignants, aident l'enfant-élève à reconnaître ses limites ; elles lui permettent de différer des besoins immédiats pour investir progressivement son énergie dans ce qui appuie ses découvertes et sa progression. L'enfant apprend à évoluer en étant actif dans une communauté, tout en respectant les droits d'autrui et de la collectivité. L'enseignant doit pouvoir accompagner l'enfant dans la découverte des mécanismes de la communication verbale et non-verbale impliquant également des composantes émotionnelles (Goleman, 1995).

- **Créativité et jeu**

Le cycle initial, comme les autres cycles de la scolarité, se rattache à des valeurs d'intégration sociale et de libération individuelle. Toutefois, ce premier contact avec l'école est une période de transition cruciale ; il importe donc qu'elle soit vécue comme une source de développements harmonieux, qui fournisse à l'enfant à la fois les moyens et le désir de poursuivre des apprentissages dans la suite de sa scolarité. S'attacher à cultiver le plaisir d'apprendre et de créer participe de cet objectif, il est un moyen de stimuler et de maintenir chez le jeune élève une « motivation » authentique (Vallrand & Thill, 1993).

Dans la mesure où le jeu remplit diverses fonctions notamment comme « moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risques. » (Bruner, 1983) le cycle initial doit inclure une approche ludique pour assurer la mise en œuvre des premiers apprentissages scolaires. Parmi les différentes formes de jeu, nous pouvons différencier le *jeu ludique et symbolique* nécessaire à tout individu, qui permet d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur, le *jeu éducatif*, constituant un premier pas vers la structuration, et le *jeu pédagogique*, générateur d'apprentissages. Enfin, le jeu est une porte d'entrée qui permet de rejoindre l'enfant sur les différents plans fondamentaux de son développement (vécus corporels, affectifs, représentatifs). Ces différents plans sont aussi présents dans les activités artistiques, qui offrent des espaces d'expérimentation multisensoriels. Il est important que l'expression de l'enfant soit favorisée, que ce soit sous sa forme corporelle, graphique et orale.

En conclusion, la commission estime qu'à ce stade de la formation scolaire, il est essentiel de garder une vision de l'enfant-élève pris dans sa globalité. Des visées propres au cycle initial qui prennent en compte les aspects développementaux, acquisitionnels et éducatifs précédemment décrits sont possibles. Toutefois, de tels objectifs attendus à la fin de ce cycle ne sauraient être de caractère « sommatif » ou « certificatif ». Il est essentiel, à ce niveau de formation, de laisser une grande part à l'exploration et aux multiples cheminements permettant à l'élève de développer des compétences dans des situations pédagogiques variées et porteuses de sens.

2. Les apprentissages au cycle initial

• Sensibilisation à l'écrit

Selon l'experte consultée par la Commission, la Professeure L. Rieben de l'Université de Genève, il est possible de sensibiliser l'enfant à l'écrit dès le début du CIN. En effet, les différentes composantes de l'écrit peuvent être abordées à travers des exercices systématiques (voir le site <http://www.sedl.org/reading/framework/>). Pour L. Rieben, l'oral peut s'acquérir par la pratique de la langue, par un "bain de langue". Le CIN permet de faire beaucoup pour améliorer le langage oral, par la pratique et la production de messages : expliquer, questionner, raisonner. Toutefois, l'écrit ne peut pas s'acquérir uniquement par un "bain d'écrit" : "quelque chose" doit être enseigné systématiquement. A "la Maison des Petits", (1^{ère} et 2^{ème} enfantines) à Genève, la lecture s'enseigne par du travail spécifique individualisé et par un certain nombre de situations complexes. Il faut avoir des objectifs concernant la langue, ce qui ne veut pas dire avoir une évaluation "forte". Il s'agit essentiellement d'évaluer pour guider l'enfant. Il ne devrait pas y avoir d'objectifs concernant des lettres à connaître, mais en revanche, des objectifs sur la compréhension des usages de l'écrit, une sensibilisation à l'écrit avec des situations de lecture, d'écriture et de lecture-écriture. En effet, divers modèles psycholinguistiques (Ehri, 1997; Perfetti, 1997) montrent que l'interactivité entre la lecture et l'écriture est vraisemblablement existante au niveau même du traitement de ces deux activités, mais cette interactivité serait également indispensable pour développer ces apprentissages de manière dynamique dès l'entrée au CIN. Au niveau de composantes plus fines de ces apprentissages, un travail sur la conscience phonologique (syllabique et

phonémique) et la connaissance des lettres est tout aussi indispensable dans la mesure où elles contribuent à fonder une lecture de compréhension authentique. Concernant ces composantes, il est possible d'effectuer soit un travail spécifique, soit un travail dans des situations complexes.

(<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2001/septembre/ClaretGirard.htm>)

Pour L. Rieben, une des difficultés des enfants du CIN est la segmentation phonologique et phonographique. Par conséquent, une approche par l'écriture scripte convient donc mieux que l'écriture liée. Dans le cadre d'une recherche (FNS) qu'elle a menée récemment, les résultats montrent que la copie seule des mots ne fait pas progresser l'enfant. L'écriture libre n'a pas non plus un effet important sur la progression; en revanche, l'écriture libre suivie d'un "feed-back" donné par l'expert entraîne des progrès significatifs. Elle considère également que l'aspect ludique des activités est indispensable pour assurer un apprentissage harmonieux.

La Commission estime par ailleurs que le référentiel accepté par la CIIP, soit le « Rapport du Groupe de référence du français (GREF) » (Martinet et al., 2003) constitue le cadre dans lequel la sensibilisation à l'écrit doit se déployer dès l'âge de 4 ans. En effet, rappelons que le CIN participe à la préparation des trois grandes finalités visées par l'enseignement du français :

- 1) communiquer,
- 2) réfléchir sur la langue et la communication,
- 3) construire des références culturelles explicites.

Certaines orientations prioritaires mentionnées dans le rapport du GREF comme : «le passage de la langue familiale à la langue de l'école, l'ouverture et l'accueil de la diversité langagière des élèves, la socialisation par la langue commune, l'entrée dans le monde de l'écrit, la distinction entre l'oral et l'écrit... », doivent être reconnues comme parties intégrantes des responsabilités d'enseignement/apprentissage de la phase préscolaire de la formation.

• Des situations-problèmes pour apprendre la numération

Selon l'experte consultée, M^{me} le Dr Chantal Tièche Christinat, chercheuse à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), l'enquête « Mathéval » de l'IRDP (Antonietti, 2003) montre des résultats globalement positifs. En effet, cette recherche indique que pour 140 classes romandes de 2P, choisies aléatoirement, les compétences attendues des élèves satisfont aux objectifs du Plan romand des mathématiques. Cependant, le questionnement des enseignants lors de cette étude fait apparaître des lacunes sensibles par rapport à certains objectifs liés aux connaissances, aux méthodes et aux attitudes. Ces objectifs, qui restent à formaliser, pourraient faire l'objet d'une sensibilisation dès le début du CIN. Pour cette experte, il serait indispensable de développer au CIN un « savoir-être » et mettre en place des attitudes nécessaires à la résolution de problèmes. Ainsi, sans faire des contenus mathématiques une priorité au CIN, ceux-ci pourraient servir une approche par la résolution de problèmes qui permettraient une meilleure compréhension et une représentation plus approfondie des algorithmes arithmétiques et mathématiques, ce qui semble manquer actuellement aux compétences mesurées chez les élèves en fin de 2P.

• Le développement psychomoteur

L'enfant

Les enfants accueillis au CIN sont dans un âge où le développement psychomoteur est encore en pleine évolution. Les activités d'exploration corporelles qui sont offertes à l'enfant de cet âge sont donc primordiales, elles lui permettent :

- de développer la motricité et la régulation du tonus (motricité globale et fine, coordinations, dissociations, expressivité, habiletés, etc.),
- de se connaître au travers du corps (schéma corporel, latéralité, image du corps, sensations visuelles, auditives, tactiles, vestibulaires et proprioceptives),
- d'intégrer des notions spatio-temporelles (orientation, structuration, repères spatio-temporels),
- de poursuivre sa socialisation (en vivant des relations d'opposition et de collaboration, au travers d'échanges verbaux et non-verbaux).

Les activités quotidiennes donnent aussi la possibilité d'exercer quelques-uns de ces points (habillage notamment), ainsi que toutes les activités créatrices.

L'enseignant

Selon l'experte consultée, M^{me} Fabienne Blandenier, psychomotricienne et formatrice pour le DIP du canton de Genève, plusieurs objectifs sont à viser, en formation initiale et/ou continue des enseignants:

- développer des connaissances théoriques spécifiques à la psychomotricité au niveau des enseignants,
- apprendre à mieux observer et mieux situer les compétences des élèves,
- vivre, personnellement, des activités corporelles, spatio-temporelles et relationnelles,
- enrichir les pratiques professionnelles (grâce, notamment, à l'apport d'un nouveau matériel, de démarches novatrices, de choix d'activités),
- analyser des situations.

Ces différents points sont actuellement abordés dans des séminaires de formation continue (avec mise en pratique en « salle de jeu ») proposés aux enseignants des classes enfantines du canton de Genève.

Actuellement, dans les classes vaudoises, c'est pendant le cours de rythmique que sont travaillés le plus directement les différents aspects liés au développement psychomoteur de l'enfant. La présence des deux enseignants (généraliste et spécialiste de rythmique) pendant cette heure de cours (45 min. hebdomadaires) a l'avantage de permettre au maître généraliste une réelle activité d'observation. En effet, ce dernier est dégagé de ses tâches d'animation durant cette période. Ces deux regards simultanés sur l'enfant, qui se développent sur la durée, offrent une réelle opportunité de collaboration pédagogique. Ceci représente aussi un avantage pour le suivi d'un enfant qui présenterait des besoins particuliers nécessitant une collaboration avec des PPLS³. Toutefois, des différences importantes sont

³ Services de psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire.

constatées dans le canton, et ceci tant au niveau des pratiques que des collaborations. Cette hétérogénéité est vraisemblablement due à la diversité des formations, aux diverses "cultures d'établissements", aux personnalités en présence, etc.

Ces collaborations pédagogiques entre maîtres généralistes et rythmiciens, dont les bénéfiques sont indéniables, sont à promouvoir. Un premier pas dans ce sens est franchi à travers des propositions de formations continues qui cherchent à développer une "culture commune" aux deux professions. A l'heure actuelle, ce partenariat reste souvent limité par le fait que les rythmiciens sont itinérants, donc engagés dans plusieurs établissements et régions différentes. La Commission estime qu'un partenariat plus explicite devrait être développé.

• **Evaluation formative des apprentissages au CIN**

Une recherche (Katz Lachavanne, 2003) sur la pratique du dossier d'apprentissage (portfolio à visée exclusivement formative) avec des élèves de 2^{ème} année d'une classe de cycle initial (canton de Vaud) et leur enseignante, présentée par son auteure dans le cadre de la Commission, montre des résultats plutôt positifs sur le plan des apprentissages et des conduites d'autoévaluation et de réflexion métacognitive. Les jeunes élèves interrogés (sur les tâches et les apprentissages qui figurent dans leur portfolio) sont capables de prendre des informations, de les interpréter et parfois de proposer des régulations (autoévaluation). Ils sont capables d'explicitier des connaissances sur eux-mêmes, désigner des apprentissages stabilisés et les progrès accomplis. Ils savent également indiquer des difficultés rencontrées en situation d'apprentissage (prémices de réflexion métacognitive). Leurs réflexions reflètent le succès rencontré dans des situations d'apprentissage dont l'effet est susceptible de développer la motivation à apprendre. Par ailleurs, ils conçoivent leur portfolio comme un outil personnel dont le rôle n'est pas simplement d'archiver les tâches faites en classe, mais explicitement comme un outil d'apprentissage.

Ces conduites sont à mettre en relation avec le contexte d'utilisation du portfolio. En effet, la pratique observée montre que la capacité des jeunes élèves à s'auto-évaluer et à mener une réflexion sur leurs apprentissages est liée au choix et à l'encadrement pédagogique de l'enseignante ainsi qu'à la place accordée au portfolio dans la classe. L'enseignante est convaincue de la démarche et la pratique depuis plusieurs années. Le portfolio représente pour elle un moyen de concevoir des interventions (interactions enseignant-élève, élève-élève) qui aide l'élève à analyser ses activités, à verbaliser des critères de réussite et/ou de réalisation de la tâche, etc. Il fait partie intégrante de la vie de la classe et est utilisé régulièrement par les élèves. Un rôle central est donné à l'élève : il est responsable de la gestion de son portfolio avec l'aide de l'enseignante, etc.

Le contexte d'utilisation du portfolio apparaît ainsi comme un élément de la réussite de la démarche. D'où la nécessité de construire du sens, avec l'élève, autour de cette pratique, de telle sorte que « l'objet » portfolio s'inscrive dans une démarche réinvestie régulièrement par les échanges au sein de la communauté apprenante.

Selon N. Katz Lachavanne, le portfolio est un outil d'évaluation formative qui a toute sa place au Cycle initial. Sans être le seul vecteur possible, il apparaît comme un « lieu de parole » où se fabrique un discours sur l'apprendre qui contribue à l'implication du jeune élève dans le processus de formation et à la construction, dès cet âge, d'une identité d'apprenant positive, un élément déterminant de la réussite

scolaire. Néanmoins, la pratique du portfolio demande un savoir ainsi qu'une forme d'expertise pédagogique de la part de l'enseignant qui peut représenter un apprentissage professionnel et donc des essais et des erreurs sources de découragement et parfois d'abandon. Il semblerait, en effet, que les enseignants du cycle initial éprouvent de réelles difficultés à intégrer le dossier d'apprentissage dans leur enseignement : des problèmes de gestion ainsi que des questionnements sur le sens de la démarche subsistent. Or, au vu de l'intérêt de cet outil, il serait essentiel de renforcer la motivation des enseignants du CIN à l'utiliser. Il s'agit donc d'envisager un approfondissement de la formation des enseignants (en formation initiale, complémentaire et continue) dans le domaine de l'évaluation formative au cycle initial et du portfolio en particulier.

3. Rôle de l'enseignant

Les finalités éducatives et d'instruction de la CIIP⁴ incitent fortement les enseignants et les responsables scolaires à porter une réflexion approfondie sur le rôle de l'enseignant et sur les conceptions d'apprentissage qu'il privilégie au sein de sa classe. Ces nouvelles incitations ne vont pas sans interroger le statut même de la profession d'enseignant. Elles contribuent à faire évoluer un « savoir-faire » métier vers une professionnalisation où la réflexivité s'ajoute à la stricte accumulation de l'expérience du praticien (Annexe 4 : Paquay & Wagner, 1996). Les modèles théoriques issus des sciences de l'éducation comme les nouvelles connaissances sur les apprentissages de l'apprenant relativisent clairement une approche strictement prescriptive de l'enseignement.

La commission a retenu une liste de cinq principes (Barblan, 1997) susceptibles de développer des actions pédagogiques dans le cadre d'un enseignement réflexif :

1. L'observation et la reconnaissance des acquis chez l'élève (gestion de la diversité et différenciation des rythmes d'acquisition).
2. L'interaction avec l'élève pour favoriser le développement des capacités naturelles de raisonnement, de planification et de créativité (utilisation des fonctions langagières et mémorielles).
3. La capacité à se référer et à transposer des objectifs de l'enseignement enfantin.
4. La promotion de la curiosité naturelle des élèves en matière de classification, de sériation de données, dans la perspective de l'apprentissage par « résolution de problèmes » en prenant appui sur une pédagogie coopérative.
5. La transposition didactique de règles générales dans les domaines des savoirs propres à la scolarité et aux connaissances humaines (sous forme de sensibilisation au français et aux mathématiques par exemple).

⁴ Cf. Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), sur les finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique du 18 novembre 1999.

La Commission propose de compléter ces principes par des apports dont certains sont redevables aux objectifs visés par EVM :

- la mise en œuvre de démarches d'évaluation formative et d'auto-évaluation (Allal, 1999) pour promouvoir un développement harmonieux des premiers apprentissages (Cf. « dossier d'apprentissage » par exemple),
- le développement chez l'enseignant d'un regard réflexif sur sa pratique professionnelle,
- le développement chez l'enseignant de compétences de collaboration et de communication avec l'ensemble des partenaires de l'école (parents, spécialistes etc.).

Bon nombre d'enseignants du CIN pratiquent déjà l'essentiel des points mentionnés ci-dessus, il s'agit surtout de dépasser l'application implicite de ces compétences professionnelles pour assurer un développement explicite des contenus qui s'y rattachent, tant au niveau de la formation initiale des futurs enseignants que des formations complémentaires et continues des professionnels en activité.

4. Structure et fonctionnement du cycle

La Commission a débattu des différentes questions posées par la Direction pédagogique de la DGEO en rapport avec la structure du cycle initial et son fonctionnement. La réflexion des membres de la Commission a porté sur les questions de :

- la durée du cycle initial,
- l'harmonisation des horaires CIN-CYP,
- l'opportunité d'un cycle mono ou multi-âges,
- le bien-fondé d'une scolarisation progressive ou non en première année de ce cycle et la pertinence de l'obligation ou non du cycle.

Ce chapitre compare les avantages et désavantages qui pourraient découler soit du maintien du statu quo, soit des changements qui pourraient être opérés.

• La durée du cycle initial

Avec EVM, le canton de Vaud a résolument décidé de lutter contre l'échec scolaire par la mise en œuvre de divers moyens, tant structurels (cycles d'apprentissage, décroisement), que pédagogiques (différenciation pédagogique, évaluation formative, pédagogie active etc.). Ainsi, la conception des cycles d'apprentissage, en lieu et place de degrés annuels de l'enseignement, fait suite à cette réflexion sur les causes de l'échec scolaire. Le choix vaudois⁵ s'est largement appuyé – pour la

⁵ Il est nécessaire de souligner que chaque canton est souverain en matière d'organisation scolaire, ce qui implique que chaque canton dispose de sa propre structure scolaire. Pour mémoire, rappelons que certains cantons sont encore organisés en degrés annuels (Berne francophone, Jura, Fribourg, classes de Genève qui ne sont pas en rénovation, Valais), d'autres cantons sont organisés en cycle de 2, 3 ou 4 ans (Genève – écoles en rénovation, Neuchâtel, Vaud, Tessin).

rédaction de l'Exposé des Motifs et Projet de Loi (EMPL) de 1996 et pour la mise en œuvre d'EVM – sur des expériences réalisées et/ou en cours dans d'autres pays francophones, notamment en France (Maison des trois espaces à Lyon, par exemple).

Rappelons que la finalité première est de privilégier une structure scolaire fonctionnant en cycles d'apprentissage pour offrir aux élèves un parcours scolaire dans lequel il y a moins de ruptures pédagogiques et administratives (promotion d'un cycle à l'autre). Perrenoud (2000) souligne d'ailleurs que : « les cycles ne se justifient pas seulement comme cadre d'une pédagogie différenciée [...] les cycles offrent simplement davantage de souplesse et de possibilités de construire des dispositifs pédagogiques efficaces ; les cycles ont d'autres fondements, notamment l'espacement des étapes dans la construction des savoirs et des compétences... ».

Lors de la finalisation du projet EVM, le canton de Vaud a opté pour des cycles d'apprentissage de deux ans (la mesure la plus petite communément admise par les pédagogues pour une organisation scolaire en cycle). Ce choix était également sous-tendu par une réalité spécifique à notre canton, le 5^{ème} degré de la scolarité vaudoise, contrairement aux autres cantons romands, étant considéré comme le premier degré de l'enseignement du secondaire I, et la scolarité primaire se terminant à la fin de la 4^{ème} année de la scolarité obligatoire.

Ce cadre général paraît très favorable à la Commission pour renforcer le concept d'un cycle de 2 ans pour le CIN. Ces « bornes » semblent tout à fait adéquates pour assurer la prise en compte du référentiel romand de la CIIP⁶ (apprentissages à réaliser en fonction des 6 champs d'activités, prémices des disciplines enseignées à l'école primaire), donnant à l'enseignant des repères en matière d'apprentissages enfantins.

• **Harmonisation des horaires CIN – CYP**

L'harmonisation des horaires du CIN recoupe plusieurs enjeux d'importance (Montagner, 1996) :

- l'augmentation du nombre de périodes hebdomadaires,
- l'aspect social de la prise en charge par l'école du jeune enfant,
- le biorythme et la santé de l'enfant en bas-âge,
- les questions liées au statut des enseignants,
- la distinction entre "temps d'accueil" et temps d'enseignement.

Rappelons que dans le projet lausannois d'harmonisation, le temps d'"accueil" est confondu avec le temps d'enseignement et, qu'ainsi, le temps minimum d'enseignement réglementaire pour les enfants n'est, par conséquent, plus respecté. D'autre part, un temps d'accueil différencié du temps d'enseignement entraînerait une augmentation de l'horaire pour les enseignants. Il s'agirait donc de modifier les contraintes légales et réglementaires en vigueur. Bien que les conséquences statutaires et salariales des enseignants ne soient pas du ressort de la Commission, celle-ci attire l'attention sur les éventuelles conséquences qu'un tel changement pourrait entraîner pour les partenaires concernés.

⁶ Cf. Brochures : « Une école infantine pourquoi » et « Objectifs et activités préscolaires », CIIP, 1992.

La Commission, consciente de l'hétérogénéité villes-campagnes de ce canton, estime qu'une harmonisation entre CIN et CYP ne peut être généralisée d'office, afin de tenir compte des spécificités locales. En conséquence, si cette harmonisation doit être effective sur le plan du nombre de périodes (alignement CIN/CYP), un aménagement des horaires de début et fin des journées pourrait être laissé aux soins des directions des divers arrondissements scolaires. La Commission relève qu'une telle harmonisation des horaires a des aspects sociaux attractifs, notamment pour les parents qui exercent une profession et qui ont plusieurs enfants qui suivent des cycles différents. Toutefois, une extension du rôle social de l'école ne saurait rester implicite et extensible à l'extrême. Notons que des pressions toujours plus fortes sont exercées pour une "scolarisation" d'enfants très jeunes (3 ans). Un pas de trop dans cette direction serait susceptible de remettre fondamentalement en cause une évolution favorable et revalorisante des enseignements prodigués au CIN. Comme nous le verrons plus loin, les enjeux d'une scolarisation progressive des plus jeunes élèves du CIN (4 ans) restent ouverts. Il en va de même pour la question d'une définition claire de la démarcation entre "temps d'accueil" et "temps d'enseignement et d'apprentissage".

- **Pour un CIN mono- ou multi-âges ?**

Cette question n'est pas nouvelle et semble encore diviser les enseignants en défenseurs du cycle « multi âges » d'un côté, et défenseurs d'un cycle « mono âge » de l'autre. Chacune de ces positions développe des arguments cohérents et louables, quelle que soit la position adoptée. Il se trouve que les cycles « multi âges » sont une pratique fréquente dans les établissements scolaires du canton. En effet, à part quelques rares exceptions, dues principalement à des problèmes d'effectifs, le CIN est pratiquement toujours organisé en cycle « multi âges ». Relevons qu'à ce stade, les textes légaux et réglementaires ne spécifient pas l'obligation d'instituer un cycle « multi âges » pour cette phase de la formation. Notons encore que cette pratique du cycle « multi âges » rejoint les modèles d'interactions sociales et cognitives développés par plusieurs auteurs (notamment : Abrami et al., 1996 ; Barblan, 1997 ; Collot 2004). La Commission estime qu'à ce jour, il n'existe en tous les cas pas de fondements suffisants pour abolir le cycle « multi âges » au profit d'un cycle « mono âge ». Le tableau ci-après résume les différents points relevés par la commission en ce qui concerne ces deux options.

Arguments pour des classes "mono âge"	Arguments pour des classes "multi âges"
Beaucoup d'enseignants estiment qu'il est plus aisé de gérer une classe mono âge tant du point de vue de l'enseignement que de celui des apprentissages visés.	L'hétérogénéité est l'un des facteurs qui a mis en évidence les compétences d'apprentissage qui sont propres à l'apprenant : "Le contexte de l'hétérogénéité a mis en relief, de facto et non plus par référence à une idéologie ou des théories, que la construction des apprentissages ne passait pas, ou pas forcément par le maître." (Lamy, 2003)
	L'hétérogénéité est l'un des facteurs qui favorise une coopération constructive : "Dans une hétérogénéité large, chaque membre du groupe se trouve dans une situation de complémentarité et non de concurrence." (Collot, 2004)
	L'hétérogénéité favorise une approche différenciée de la place de chaque élève dans le groupe classe : "Si l'école élémentaire permet la valorisation active des "différences", si elle les inclut dans sa dynamique d'action formative, elle promeut simultanément l'existence des enfants, leur aptitude à la solidarité et à la mutualité..." (Barblan, 1997).

• **Scolarisation progressive ou non en première année du CIN ?**

L'autre question qui fait également l'objet d'une pratique fréquente est la scolarisation progressive des élèves au début du cycle. La commission relève qu'un passage sans transition à une journée complète à l'école pour le jeune enfant peut induire des conséquences non négligeables tant pour les élèves que pour les enseignants. La commission attire l'attention des partenaires impliqués sur les points suivants :

- l'augmentation sensible du nombre d'élèves dans les classes "multi-âges" durant l'ensemble de la journée scolaire,
- des structures à prévoir pour les élèves les plus jeunes (possibilités de faire la sieste dans le cadre de l'école, etc).

Par ailleurs, rappelons que dans les cantons de Genève, Berne francophone, Tessin et en France, les parents ont la possibilité d'une réduction de l'horaire en première année du cycle enfantin : école le matin ou l'après-midi par exemple.

Concernant l'éventuelle suppression de la scolarisation progressive, la Commission estime qu'une étude plus approfondie est nécessaire. Cette étude devrait comprendre également les facteurs liés au biorythme chez le jeune enfant. Le

tableau ci-dessous résume les différents arguments discutés au sein de la Commission pour ou contre la scolarisation progressive du jeune enfant.

Arguments pour une scolarisation progressive	Arguments pour une scolarisation complète dès le début du CIN
Le changement du biorythme de l'enfant est moins contrasté (la plupart des enfants du CIN1 font la sieste l'après-midi. Contraindre des enfants à venir fatigués à l'école pourrait nuire à leur santé et au plaisir de venir à l'école).	Un horaire commun pour tous les enfants offre une meilleure égalité des chances.
Une adaptation progressive permet d'aborder les premiers apprentissages dans de meilleures conditions. (Les enfants commençant l'école ont besoin de temps pour développer des capacités de socialisation, des savoir-être et des savoir-faire qui sont des préalables nécessaires à des apprentissages cognitifs).	Une pédagogie coopérative est plus aisée à mettre en oeuvre. (Les enfants du CIN 1 sont avec des élèves plus grands).
	Une pédagogie de projet est facilitée par la présence de l'ensemble des élèves de la classe.

• Obligation du CIN

Selon les informations dont dispose la Commission, seuls 2 à 3% des enfants en âge de scolarisation durant le cycle initial ne seraient pas pris en charge par l'école. Une étude plus précise sur cette population d'enfants non scolarisés dans le canton mériterait d'être effectuée pour définir le profil de ces enfants non scolarisés. De fait, la grande majorité des enfants est donc scolarisée dans cette phase de la formation, ce qui correspond implicitement à une forme d'obligation objective. Toutefois, la Commission estime qu'une discussion de fond doit s'ouvrir sur cette question car l'obligation formelle du CIN entraîne avec elle des conditions non négligeables telles que, notamment :

- la rédaction d'un plan d'études adapté aux besoins et capacités des enfants du CIN
- la mise en oeuvre d'une réflexion sur les moyens à disposition ;
- l'adaptation du cadre légal et réglementaire en vigueur ; etc .

Pour la Commission, ces adaptations devraient avoir comme préalable une phase de consultation (du type PECARO) sur la base d'un questionnaire proposé aux différents partenaires concernés (directions des écoles, associations des enseignants et des parents, etc.). Cette mise en oeuvre devrait se faire parallèlement avec la rédaction d'un plan d'études spécifique au CIN. Une telle procédure pourrait être entreprise de concert avec les autres cantons romands et le Tessin. Une brève synthèse de la situation dans les divers cantons romands et du Tessin (effectuée par M^{me} Annie Cherpillod-Robinson, répondante DGOE-DP de la commission du CIN) a également servi de base à notre réflexion (Annexe 5). Concernant l'obligation du CIN, la Commission a relevé, comme pour les autres questions traitées, des arguments favorables et défavorables qui sont résumés dans le tableau ci-après.

Arguments favorables pour une obligation du cycle initial	Arguments défavorables pour une obligation du cycle initial
Valoriserait le statut des enseignants par une reconnaissance de la professionnalisation du métier.	Risques liés à la "primarisation" du CIN (sur-stimulation des apprentissages dans le seul but de préparer les élèves aux performances requises au CYP).
Renforcerait l'égalité des chances pour les élèves du CIN.	
Serait en adéquation avec la mise en oeuvre du PECARO qui inclut les 2 années du CIN dans le 1er cycle.	
Favoriserait la création d'un cadre légal clair pour le parcours du CIN. (Actuellement les art. 10 et 16 de la loi prévoient la possibilité d'un CIN en 1 ou 3 ans, sous réserve de l'art. 5 qui fixe l'entrée au CYP à 6 ans révolus au 30 juin. Cette législation à la carte pourrait être revue au profit d'une uniformisation).	

5. Pistes pour des orientations futures du cycle initial

• Vers un CIN obligatoire

Compte tenu des considérants qui précèdent, la Commission estime que la réflexion sur l'obligation du CIN doit être entreprise dans l'objectif d'une valorisation de ce cursus scolaire spécifique. La Commission y voit deux avantages : le premier contribuerait à renforcer les contenus pédao-éducatifs de ce cycle, le deuxième viserait à concrétiser le statut "professionnel" du métier d'enseignant au cycle infantin. Pour y parvenir, la Commission considère que certains préalables sont nécessaires. En effet, un volontarisme excessif concernant cette obligation, même si un nombre très important d'élèves fréquentent ce cycle facultatif, pourrait engendrer certains risques :

- une "primarisation" du cycle (sur stimulation des apprentissages uniquement en vue d'atteindre des performances visées au cycle primaire),
- l'introduction d'un plan d'étude officiel pour le CIN dont les exigences seraient momentanément trop élevées, tant du point de vue des apprentissages visés que des situations pédagogiques à mettre en œuvre par les enseignants,
- un décalage entre les niveaux de formation des futurs enseignants et des enseignants impliqués (questions des standards de la formation initiale, complémentaire et continue).

Dans le N° 4 (octobre 2004) de l'AVECinfo, le comité de l'Association invite à : « Une réflexion approfondie sur les objectifs du cycle initial, l'âge d'entrée à l'école, la nécessité ou non d'introduire quelques "balises" pour un passage au CYP doivent être menés et ces questions fondamentales précéder celle de l'obligation de le fréquenter ». A l'instar de l'AVECin, la Commission estime qu'un certain nombre de dispositions sont auparavant nécessaires pour assurer une transition vers l'obligation du cursus.

- **Modalités susceptibles d'assurer une transition**

Les points qui suivent sont proposés par la Commission comme des modalités qui pourraient accompagner un développement de la profession d'enseignant au CIN dans le canton :

- Renforcement en formation initiale HEP (Section 1) des contenus et des modalités d'enseignement spécifiquement en rapport avec le cycle initial et la petite enfance.
- Développement de formations continues et complémentaires (HEP Section 2) pour les enseignants en activité.
- Développement dans le cadre du centre de ressources pédagogiques HEP (Section 2) d'une unité spécifiquement dédiée à l'accompagnement de projets pédagogiques au cycle initial.
- Développement d'un réseau de personnes ressources (mise en oeuvre d'activités pédagogiques et d'outils d'évaluation formative) par régions scolaires.
- Mise en oeuvre d'un "observatoire" des pratiques pédagogiques en cours et de projets pédagogiques innovants accompagnés de recherches; un mandat pourrait être attribué, par exemple, à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Mise sur pied d'un groupe de réflexion pour l'introduction d'un plan d'études au CIN.
- Consultation (questionnaire écrit) pour l'introduction d'un CIN obligatoire (Institutions, Associations etc.).

6. Conclusions

• **Sur le plan de la formation initiale, continue et complémentaire au cycle initial**

Le Règlement (CDIP) concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants des degrés préscolaires et primaires (10 juin 1999), indique clairement, dans son Article 3, les grandes lignes des standards minima à respecter. Cet article rappelle les buts à atteindre en matière de savoirs et de savoir-faire, de compétences requises pour la formation et l'éducation d'enfants des degrés préscolaires et/ou primaires. La Commission constate que les enseignants du CIN doivent être en mesure de prendre en compte :

- les prédispositions particulières de chaque enfant,
- l'évaluation du stade de développement des enfants, leur comportement en matière d'apprentissage et la mise en oeuvre de mesures d'aide appropriées, mesures pour favoriser leur développement,
- l'accompagnement à la socialisation des enfants,
- la collaboration avec les autres enseignants, la direction de l'école, les parents et les autorités,
- la collaboration en vue d'élaborer et de réaliser des projets pédagogiques,
- l'évaluation de leur travail et la planification de leurs propres formations continues et complémentaires.

Plus particulièrement, les enseignants diplômés du degré préscolaire sont en mesure de :

- planifier les mesures de soutien au développement et à l'éducation des enfants et de concevoir celles-ci dans une perspective interdisciplinaire,
- faciliter le passage harmonieux des enfants à l'école primaire.

L'alinéa 5 de l'Article 3 spécifie : "La formation met en relation théorie et pratique ainsi qu'enseignement et recherche". Enfin, l'alinéa 6 rappelle les domaines qui doivent faire l'objet d'un enseignement dans la formation initiale des enseignants :

- les sciences de l'éducation (y compris des aspects de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie interculturelle),
- les didactiques propres au(x) degré(s) concerné(s) et les didactiques des disciplines, de la formation dans les disciplines d'enseignement et de la formation pratique.

Pour la Commission, en regard de l'évolution des connaissances accumulées sur le développement du jeune enfant, les conditions fixées par ce règlement semblent adaptées. Toutefois, les défis qui nous attendent en termes de formation initiale, continue et complémentaire, paraissent encore de grande ampleur.

Premièrement, la nécessité de la mise en relation « théorie » et « pratique » et le lien prescrit avec la recherche ne sont pas encore généralisés dans la « culture commune » de l'ensemble des enseignants en activité.

Deuxièmement, la refondation de la HEP II ne garantit pas, à ce stade, qu'une approche intégrant les "savoir-faire" de la profession d'enseignant et les "savoirs" propres aux sciences de l'éducation et des domaines connexes (psychologie, sociologie etc.) sera véritablement réalisée pour les compétences multiples et complexes dont les enseignants du CIN doivent pouvoir se doter. La consultation de la Professeure-formatrice de la HEP-VD, M^{me} Anne Clerc-Georgy, qui est en charge des enseignements liés au CIN, a renforcé cette préoccupation au sein de la Commission. En effet, la réflexion en cours à la HEP semble encore fortement axée sur les aspects transversaux des enseignements, notamment en formation initiale HEP, ne laissant ainsi que peu de place aux aspects plus spécifiques de la formation du jeune enfant. Qui plus est, il ne semble pas qu'une véritable "transversalité" soit reconnue aux enseignements qui pourraient être axés sur la petite enfance concernant les compétences à posséder pour l'enseignement dans des degrés scolaires supérieurs à ceux du CIN, par exemple.

Il n'est bien sûr pas de la compétence de la Commission d'indiquer les éventuels points faibles des formations initiales, continues et complémentaires. D'ailleurs, M^{me} Anne Clerc-Georgy nous a indiqué qu'à la demande de la direction de la HEP-VD, elle a dressé une liste des enseignements spécifiques qu'il faudrait pouvoir déployer dans le processus actuel de la refondation de la Haute Ecole. Néanmoins, en fonction des apports de l'ensemble des experts consultés, certains points ont tout particulièrement retenu l'attention de la Commission au cours de ce processus de réflexion. Nous nous permettons donc de les rappeler ci-dessous :

- pédagogie de projets
- enseignement de la pédagogie en ateliers
- séquences didactiques
- fondement de la didactique des disciplines
- pédagogie coopérative et socioconstructivisme
- stratégies d'apprentissage
- évaluation des processus d'enseignement/apprentissage
- observation de l'élève
- développement et psychologie de l'enfant (en lien avec les apprentissages)
- formation dans le domaine psychomoteur (en lien avec les apprentissages)
- pédagogie du jeu
- formation musicale (Bonnet & Zulauf, 1992) et artistique.

Dans le processus de refondation en cours à la HEP, la Commission met donc beaucoup d'espoir pour accompagner la mise en oeuvre des ressources de formation nécessaires au succès d'une véritable promotion de "professionnalisation" du métier complexe d'enseignant au CIN.

• **Sur le plan du développement de la profession**

Le 13 septembre 2004, la Commission a reçu la Présidente de l'AVECin avec six membres du comité de l'association professionnelle. Cette rencontre a permis un échange franc et constructif sur les projets respectifs de l'AVECin et de la commission du CIN. Beaucoup de points de convergence ont émergé au fur et à mesure de l'échange. La nécessité d'une évolution de la profession en termes de promotion est largement partagée par les deux organes. Cependant, les membres du Comité de l'AVECin marquent une inquiétude par rapport à la surcharge de travail

que pourraient entraîner des réformes et à une non-reconnaissance statutaire des prestations supplémentaires qui pourraient être fournies.

Le constat est également fait que, malgré de très nombreuses expériences de « terrain » comme l'introduction de pédagogies innovantes ou l'utilisation de référentiels conceptuels (approche en didactique des maths par exemple), bon nombre de praticiens exercent encore leur métier de façon empirique. Ce constat serait également vrai pour les praticiens formateurs en charge des étudiants fréquentant la HEP. Cette différence explicite relevée au sein du corps enseignant du CIN n'est pas à négliger pour la Commission. Vraisemblablement, le nombre important de « pistes » proposées au niveau de la formation sont en rapport direct avec ce constat. A cet égard, la Commission a perçu une préoccupation de l'AVECin en ce qui concerne la place des formations complémentaires (voire obligatoires) et continues dans l'horaire des enseignants du CIN. Là encore, des formations continues élaborées, qui pourraient déboucher sur l'obtention d'une certification, sont mises en relation avec une revalorisation du statut professionnel, comme c'est le cas dans d'autres professions.

Concernant l'hypothèse de l'obligation du cycle initial, la Commission perçoit encore une ambivalence au sein même du comité de l'AVECin. En effet, l'obligation du cycle entraînerait une reconnaissance accrue de la profession, mais elle ne semble pas prioritaire, au sens où d'autres réflexions préalables sont plus urgentes du point de vue de l'association professionnelle, par exemple, celles des « objectifs du cycle initial, de la nécessité ou non d'introduire des balises pour le passage au CYP, etc. ». Pour ces raisons, la Commission recommande la mise en œuvre d'un processus de consultation écrite (type PECARO) pour assurer qu'un tel objectif ait des chances d'aboutir à moyen terme. La Commission partage d'ailleurs le point de vue que l'extension de la durée de l'obligation scolaire doit être accompagnée d'une réflexion conjointe sur les contenus d'un plan d'étude propre au CIN.

Enfin, en fonction de la réflexion engagée, la Commission plaide pour le maintien d'une spécificité du cycle initial. D'autres cantons ont opté pour la formule d'un cycle élémentaire de 4 ans (-2 / +2). Cette hypothèse ne paraît pas non plus à exclure en ce sens qu'elle résout la problématique du passage du CIN au CYP par la suppression de barrières « certificatives » d'évaluation entre l'enfantine et le primaire. La Commission tient surtout à exprimer la nécessité de distinguer des « phases » de formation, et plus particulièrement ici, celle où le jeune enfant de 4 à 5 ans vit une transition de la famille vers l'école, phase qui doit être respectée. Dans l'esprit de la Commission, la spécificité du CIN ne doit pas non plus être considérée comme un dogme ; une approche transversale est également essentielle pour appréhender l'enfant dans sa globalité, tant du point de vue de son développement, que des apprentissages et du style d'enseignement qui sont en jeu.

Remerciements

La rédaction de ce rapport a été rendue possible, notamment, grâce aux contributions des membres de la Commission du CIN : M^{mes} Frédérique Aeschbacher, Michèle Cusinay, Henriette Déjardin et Myriam Eich, ainsi que M^{me} Corinne Cornamusaz, ancienne répondante DGEO/DP de la Commission.

Nous remercions également les nouvelles membres de la Commission : M^{mes} Loyse Ballif, Christine Croset Rumpf, Nathalie Katz-Lachavanne et Christiane Veya, ainsi que M^{me} Annie Cherpillod-Robinson, nouvelle répondante DGEO/DP, pour leur lecture critique et les propositions constructives qui ont permis d'améliorer le présent rapport.

Notre gratitude va tout particulièrement aux personnes consultées qui ont inspiré les travaux de la Commission et divers éléments de ce rapport : M^{mes} Monique Capt, Anne Clerc-Georgy, Fabienne Blandenier, Joëlle Rey, Laurence Rieben, Chantal Tièche Christinat, Anne Volet et M. Léo Barblan.

Notre reconnaissance va également à M^{mes} Cilette Cretton, Directrice pédagogique, et Jacqueline Pellet, Responsable d'Unité, qui, tout au long de ce processus, ont soutenu nos travaux en nous donnant, à chaque fois que cela s'est avéré nécessaire, les moyens d'atteindre nos objectifs.

Enfin, nous remercions M^{me} Denise Volet, secrétaire de la DGEO/DP, pour sa contribution compétente dans la mise en forme finale du présent rapport d'orientation.

George Hoefflin

Président de la Commission du CIN

7. Références bibliographiques

Abrami, Ph. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, Ch., D'appollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In Ch. Depover, B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Paris : DeBoeck.

Antonietti, J.-P. (2003). *Evaluation des compétences en mathématiques en fin de 2e année primaire : résultats de la première phase de l'enquête Mathéval*. Neuchâtel : IRDP.

Barblan, L. (1997). *Le devenir de l'enfant à l'école élémentaire : perspectives de formation en éducation de base*. Lausanne : LEP Loisirs et pédagogie.

Bonnet, C. & Zulauf, M. (1992). *Entre notes : trois ans d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne : CVRP.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Collot, B. (2004). Problème d'hétérogénéité ou problème de conception du système éducatif. *Le Nouvel Éducateur*, 155. 31-35.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol, & Ch. A. Perfetti (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Paris : Delachaux & Niestlé.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.

Gilliéron, P. (2004). *Observation de l'organisation du travail au préscolaire*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffon.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historique, théorique et méthodologique. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : perspective développementale* (pp. 57-81). Paris : Delachaux & Niestlé.

Jonnaert, Ph. (2000). *De l'intention au projet*. Bruxelles : De Boeck

Université/Pratiques pédagogiques.

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

Lamy, Ph. (2003). Entretien avec Bernard Collot. *Le Nouvel Éducateur*, 149, 32-35.

Martinet, P. et al. (2003). *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire*. Neuchâtel : CIIP.

Montagner, H. (1983). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Stock.

Montagner, H. (1996). *En finir avec l'échec scolaire à l'école : l'enfant, ses compétences et ses rythmes*. Paris : Bayard Ed.

Paoletti, R. (2000). *Education et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L., & Wagner, M-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay et al. (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 154-179). Bruxelles : Boeck Université/Perspectives en éducation.

Perfetti, C. A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 37-57). Paris : Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, Ph. (2000). Cycles d'apprentissage – différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours. *Educateur*, 3, 22-27.

Rigal, R. (1996). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.

Vallrand, R.J., & Thill, E.E. Ed. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Editions études vivantes.

Sites Internet consultés :

<http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview08.asp>

<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2001/septembre/ClaretGirard.htm>

<http://www.sedl.org/reading/framework/>



Au Président et aux membres de la
commission du cycle initial (CIN)

Tél. : 021.316.32.50

Fax : 021.316.32.55

E-mail secrétaire : denise.volet@dfj.vd.ch

N réf. : CCr/GH/dv

Lausanne, le 12 octobre 2004

Commission du cycle initial (CIN)

Monsieur le Président,
Mesdames,

Par la présente, nous avons le plaisir de vous informer de la nouvelle composition de la

Commission du cycle initial

pour la période législative 2002-2007.

Présidence :

Hoefflin George, Formateur HEP
Avenue de Budé 41 - 1202 Genève

Répondante DGEO :

Cherpillod-Robinson Annie
Collaboratrice pédagogique

Membres :

Aeschbacher Frédérique
Dranse 22 – 1004 Lausanne

Ballif Loyse
Rue du Théâtre – 1083 Mézières

Croset Rumpf Christine
Solange 7
1006 Lausanne

Cusinay Michèle
Chanel 16 – 1110 Morges

Déjardin Henriette
Ch. du Russel 15 – 1025 St-Sulpice

Eich Myriam
Route du Pavement 5 – 1018 Lausanne

Katz-Lachavanne Nathalie
Av. St-Paul 4 – 1004 Lausanne

Veya Christiane
Orbe 7 – 1400 Yverdon

Les commissions pédagogiques relèvent de la Direction pédagogique de la DGEO. C'est donc sous sa responsabilité qu'elles travaillent.

Vous souhaitant plein succès dans vos travaux, nous vous présentons, Monsieur le Président, Mesdames, nos salutations distinguées.

Daniel Christen

[signé]

Directeur général

Cilette Cretton

[signé]

Directrice pédagogique

Copie à : Madame Anne Catherine Lyon, cheffe du DFJ

Experts extérieurs consultés par la Commission du CIN

- M^{me} Laurence RIEBEN, Professeure à l'Université de Genève, qui a abordé la question des acquisitions en français dans le cadre du CIN en Suisse-romande (Séance du 3 novembre 2003)
- M^{me} Joëlle REY, Enseignante au primaire, qui a traité de la problématique du décloisonnement CIN-CYP (Séance du 1^{er} décembre 2003)
- M^{me} Chantal TIECHE-CHRISTINAT, Chercheuse à l'IRDP, qui a développé la question de l'acquisition des mathématiques au CIN (Séance du 26 janvier 2004)
- M. Léo BARBLAN, Docteur en psychologie et en logopédie, Service médico-pédagogique du canton de Genève, exposé sur l'aspect global du développement du jeune enfant (Séance du 1^{er} mars 2004)
- M^{me} Nathalie KATZ-LACHAVANNE, Enseignante, exposé sur l'évaluation formative au CIN au travers du dossier d'apprentissage (Séance du 3 mai 2004)
- M^{me} Fabienne BLANDENIER, psychomotricienne, qui a traité du développement des représentations corporelles chez le jeune enfant. (Séance du 28 juin 2004)

Autres personnes consultées par la Commission du CIN

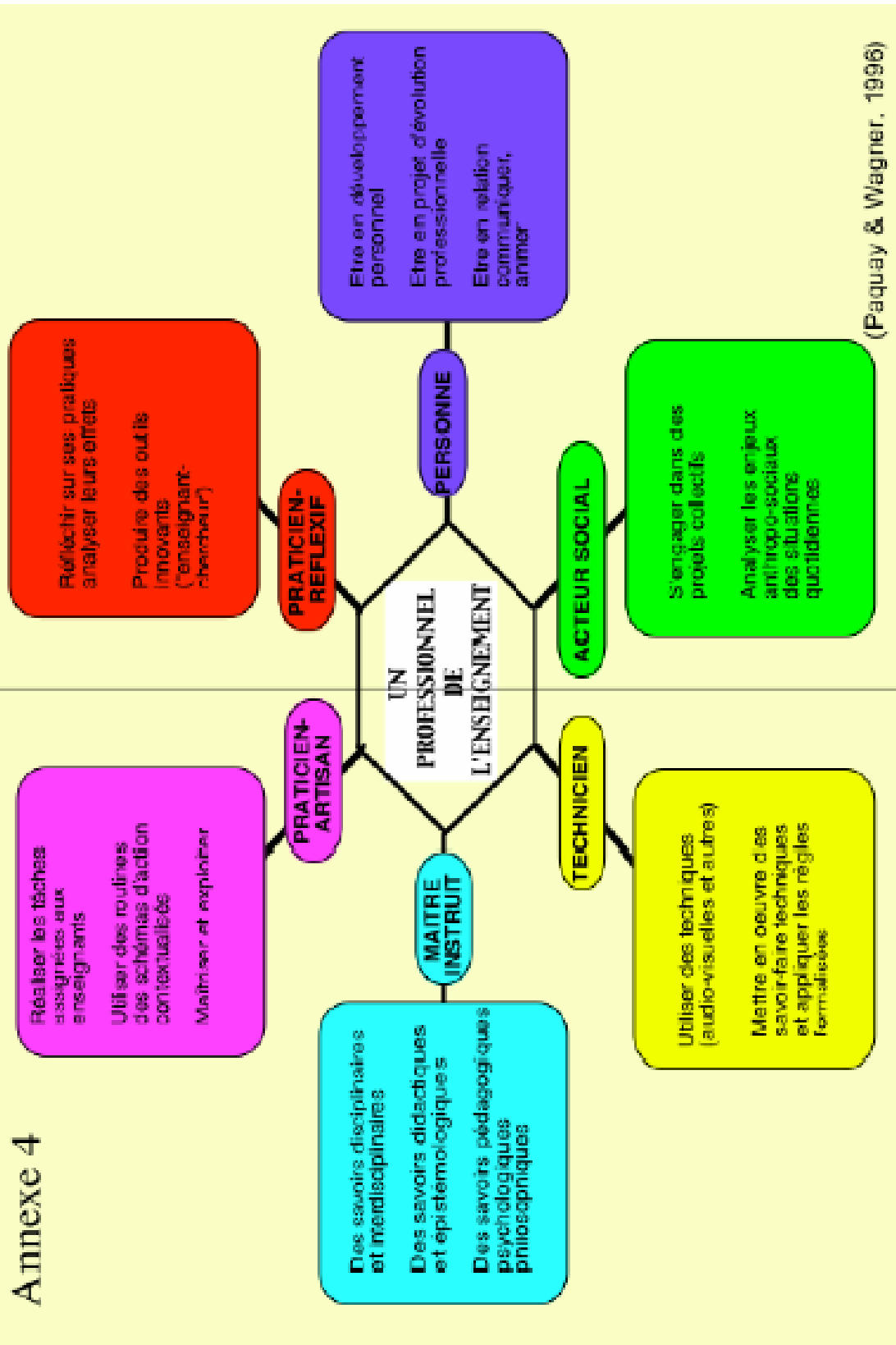
- M^{me} Anne VOLET, Collaboratrice pédagogique, DGEO/DP, Consultation sur le nouveau Plan d'étude cadre romand (PECARO). (Séance du 19 avril 2004)
- M^{me} Monique CAPT, Présidente de l'Association Vaudoise des Enseignants du Cycle initial (AVECin) et six membres du comité de l'AVECin, invités pour échanger sur les premières hypothèses de travail contenues dans le Rapport d'orientation du CIN. (Séance du 13 septembre 2004)
- M^{me} Anne CLERC-GEORGY, Professeure-Formatrice HEP-VD, invitée pour échanger sur les premières hypothèses de travail contenues dans le Rapport d'orientation du CIN. (Séance du 27 septembre 2004)

Les 7 axes de réflexion transversale de la Commission du CIN

- 1 Cursus pédago-éducatif**
- 2 Biorythme et santé de l'enfant en bas-âge**
- 3 Compétences cognitives et développementales**
- 4 Réseaux partenaires (para et extra scolaire)**
- 5 Implications socio-parentales**
- 6 Implications pour la formation des enseignants
(conséquences pour le statut professionnel des enseignants)**
- 7 Typologie des cycles scolaires, notamment du CIN
(multi-âges, mono-âge)**

Ces axes de réflexions ont été définis au départ des travaux de la Commission du CIN pour fixer un cadre à la réflexion et assurer une cohérence propre à la Commission en vue de la rédaction du Rapport d'orientation du CIN.

Annexe 4



Annexe 5 (page 1)

Contexte romand et TI (CIIP)

Canton	VD	GE	VS	FR	NE	JU	BE (Fr.)	TI
Obligation de l'école enfantine	non	non	non	non	non obligation d'organiser	non	non	non
Durée du cycle	2 ans	2 ans	2 ans	1 an	2 ans	2 ans	1 an 2 ans possible	3 ans Élèves de 3 à 6 ans
Horaire progressif	Intégration progressive	1 ^{er} année et en 2 ^{ème} durant le 1 ^{er} trimestre possibilité à mi-temps	Certains centres scolaires					

Annexe 5 (page 2)

Contexte romand et TI (CIIP)

Canton	VD	GE	VS	FR	NE	JU	BE (Fr.)	TI
Nb. périodes (enseignement accueil)	23	20 Horaire continu	24 (18 h)	20 à 22 (P. 50')	25	28 (21 h)	23 à 26	- 25 h 15'
Projet de cycle élémentaire envisagé (1 ^{re} , 2 ^{de} , 1P-2P)		Mise en place CE	Aucun				Participation limitée et adaptée au projet alémanique de CE	
Plan d'études (directives pédagogiques)	Plan cadre romand 1992	Objectifs Sociali- sation 1e + 2e 2000	Plan cadre romand 1992	Plan cadre romand 1992	Plan cadre romand 1992	Plan cadre romand 1992	Plan cadre romand 1992	Plan cadre romand 1992 complété