

**Thesen zur Entwicklung
Pädagogischer Hochschulen**

**Thèses relatives à la promotion
des Hautes Ecoles Pédagogiques**

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Bern 1993

Herausgeber/Editeur:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Redaktion/Rédaction:
Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen
Groupe de travail Hautes Ecoles Pédagogiques

Übersetzung/Traduction:
François L. Reymond, Lutry

Zu beziehen bei/Commandes:
Sekretariat der EDK/Secrétariat de la CDIP, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern
Ab 1.4.1994/dès 1.4.1994: Zähringerstrasse 21, 3012 Bern

Druck/Impression:
Marcel Kürzi AG, Einsiedeln

Inhalt/ Table de matières

Vorwort	4
1 Vorbemerkungen	5
2 Auftrag, Struktur und Rechtsform Pädagogischer Hochschulen	9
3 Ausbildungsqualität und Studienorganisation an Pädagogischen Hochschulen	12
4 Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Stufenunterschiede	15
5 Koordination und Kooperation	18
Anhang I Ausbildungsqualität und Studienorganisation an der Pädagogischen Hochschule (ausführliche Fassung der Thesen 7 - 13)	21
Anhang II Das Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen - Grundsätze und mögliche Lösungsansätze	27
Anhang III Zusammensetzung der Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen	31
Avant-propos	34
1 Remarques préliminaires	36
2 Mission, structures et statut juridique des Hautes Ecoles Pédagogiques	40
3 Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques	44
4 Conditions d'accès, durée de la formation, différences selon les degrés d'enseignement	47
5 Coordination et coopération	50
Annexe I Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (développement des thèses 7 à 13)	53
Annexe II Le problème de la transformation d'institutions non universitaires de formation des maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques - Principes et esquisses de solution	59
Annexe III Composition du groupe de travail Hautes Ecoles Pédagogiques	63

Vorwort

Die Schaffung von Fachhochschulen, die Reform der Maturitätsanerkennung und die Bestrebungen zur gesamtschweizerischen Anerkennung der Lehrdiplome, die einen wesentlichen Bestandteil der von der EDK am 18. Februar 1993 verabschiedeten Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen ausmachen, haben erneut Grundsatzfragen der Lehrerbildung in unserem Lande aufgeworfen, und zwar vornehmlich in struktureller und organisatorischer Hinsicht.

Auf Antrag der EDK-Arbeitsgruppe Fachhochschulen, die von Regierungsrat H.U. Stöckling präsiert wird, hat der Vorstand der EDK am 10. Dezember 1992 eine Arbeitsgruppe beauftragt, Thesen für den Bereich Lehrerbildung zu formulieren, d.h. möglichst ein konkretes Leitbild Pädagogische Hochschulen zu entwerfen. Die Arbeitsgruppe unter dem Präsidium von Prof. Dr. A. Hügli, Basel, der zugleich auch Präsident des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) der EDK ist, setzte sich mehrheitlich aus Mitgliedern des ALB zusammen, ergänzt durch Vertreter von Lehrerbildungsinstitutionen einiger Kantone, die zurzeit an einer Reform arbeiten, und dem Chefredaktor der SLZ, Dr. A. Strittmatter.

In dem vom Vorstand der EDK verlangten zeitlichen Rahmen von sechs Monaten hat die Arbeitsgruppe das Leit- oder Robotbild Pädagogische Hochschulen entworfen. Die Vorschläge werden auf Interesse und wohl auch auf Kritik stossen. Wenn die Lehrerbildung in der Schweiz generell in den tertiären Bereich verlegt werden soll, wenn die Grenzen für ausserkantonale Lehrerdiplo me geöffnet werden sollen und wenn die Lehrerbildung mit der Ausbildung zu vergleichbaren Berufen gleichgestellt werden soll, bedingt dies eine intensive Auseinandersetzung aller an der Lehrerbildung interessierter Kreise, nämlich der Bildungspolitiker, der Fachleute in den Verwaltungen, der Lehrkräfte der Ausbildungsinstitutionen sowie des Lehrkörpers der Universitäten.

Auf ein spezielles Anliegen der Arbeitsgruppe soll besonders aufmerksam gemacht werden: Sie fordert nicht, dass die Ausbildung der Lehrkräfte nur an Pädagogischen Hochschulen erfolgen dürfe. Die notwendigen Entscheide obliegen den Trägern dieser Ausbildungsinstitutionen. Das von der Arbeitsgruppe erarbeitete Leitbild Pädagogische Hochschulen soll jedoch auf einzuhaltende Strukturelemente und auf Kriterien aufmerksam machen, wenn Pädagogische Hochschulen geschaffen bzw. bestehende Ausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen überführt werden sollen. Die Berufsabschlüsse, die Pädagogische Hochschulen anbieten, müssen somit den vorgesehenen interkantonalen Standards entsprechen.

Ein letztes: Das Kapitel "Das Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen - Grundsätze und mögliche Lösungsansätze" ist zwar nur als Anhang II aufgeführt. Für die Meinungsbildung ist dieses Kapitel aber nicht minder wichtig, zeigt es doch auf, dass die Überführung bestehender Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen von allen Beteiligten eine grosse Kraftanstrengung verlangt, und zwar in finanzieller, persönlicher und zeitlicher Hinsicht. Behutsamkeit ist angesagt, darf doch die hohe Qualität der Lehrerbildung in unserem Land nicht durch überstürzt vorgenommene Änderungen gefährdet werden.

Bern, im Juli 1993

Sekretariat der EDK

1 Vorbemerkungen

Was diese Thesen wollen - und nicht wollen

In den "Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten" vom 18. Februar 1993 werden die Pädagogischen Hochschulen zwar miterwähnt, aber nicht eigens thematisiert. Mit den vorliegenden Thesen soll diese Konkretisierung vorgenommen werden.

Diese Thesen wollen insgesamt drei Leistungen erbringen:

1. Sie wollen ein möglichst konkretes Leitbild Pädagogischer Hochschulen entwerfen, um dadurch eine *sachliche und differenzierte bildungspolitische Diskussion* zu ermöglichen.
2. Sie wollen *die möglichen Kriterien aufzeigen für die gegenseitige, interkantonale Anerkennung von Diplomabschlüssen an Pädagogischen Hochschulen*.
3. Sie wollen auf die *Ansprüche aufmerksam machen* (und damit auf den zu leistenden Aufwand), denen die Träger Pädagogischer Hochschulen sich zu stellen haben, insbesondere auf den Gesichtspunkt der *"kritischen Grösse"* solcher Einrichtungen, damit die Kantone frühzeitig den allenfalls nötigen Verbund kleinerer Institutionen in die Wege leiten können.

Diese Thesen fordern hingegen nicht, dass sämtliche Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte in Pädagogische Hochschulen umzuwandeln seien. Für den Fall jedoch, dass ein Kanton sich zu dieser Umstellung entschliessen sollte, zeigen sie auf, welches die Merkmale einer Pädagogischen Hochschule sind und welchen Kriterien die von einer solchen Hochschule verliehenen Berufsabschlüsse gemäss internationaler Standards zu genügen hätten.

Die Entscheidungsträger eines Kantons, die sich für die Option Pädagogische Hochschule entschliessen, sollten aber nicht nur erfahren, worauf sie sich einlassen, sondern auch wissen, warum dieser Schritt überhaupt erfolgen soll. Im folgenden werden darum einige der Gründe genannt, die für die Entwicklung von Lehrerbildungsanstalten zu Pädagogischen Hochschulen sprechen. Diese Gründe ergeben sich vor allem aus den veränderten Ansprüchen an den Schulunterricht und aus der Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität.

Pädagogische Hochschulen: worum es geht

Die Hauptaufgabe Pädagogischer Hochschulen ist die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Mit "Lehrerinnen und Lehrer" sind in diesem Zusammenhang

- alle Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit und des Kindergartens sowie
- alle Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II gemeint.

Offen bleibt die Frage, wieweit auch die Fachlehrkräfte an Berufsschulen unter die hier angestellten Erwägungen und Thesen zu stellen sind.

Die Ausbildung von Lehrkräften ist jedoch nicht die einzige Funktion Pädagogischer Hochschulen. Pädagogische Hochschulen können und sollen durchaus verschiedenartige Dienstleistungen unter ihrem Dach vereinen: neben Grundausbildungsprogrammen auch Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung oder Programme der Weiterbildung (z.B. für Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Begleiterinnen und Begleiter für Prozesse der Schulentwicklung oder andere Sachverständige für Erziehung und Bildung), sodann Projekte der Schulentwicklung oder der Bildungsforschung, und schliesslich auch Ausbildungsgänge mit Diplomabschlüssen, die weniger als 3 Jahre (vollzeitlich) dauern oder lediglich den Status einer höheren Fachschule erreichen. Solche Angebote werden hier nicht weiter erwähnt oder diskutiert. Es wird Sache der Kantone sein, die Angebotspalette zu bestimmen bzw. verschiedene heutige Dienststellen im Rahmen einer Pädagogischen Hochschule zusammenzufassen.

Euro-Verträglichkeit: Anlass, nicht Grund

Der Anstoss zur Diskussion über den Ausbau des tertiären Bildungswesens kam von zwei Seiten her: Zum einen ging es darum, in der Schweiz die längst fällige Anpassung an internationale oder zumindest intereuropäische Ausbildungsstandards und Abschlussbezeichnungen vorzunehmen, zum andern galt es, die oftmals als Sackgasse erscheinende Berufsausbildung auf höhere Bildungsgänge hin zu öffnen und die Durchlässigkeit zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystemen zu vergrössern.

Im Lehrerbildungsbereich ergab sich der Anpassungsdruck vor allem aus dem ersten Motiv, dem der internationalen Anerkennung der Lehrdiplome. Alle Länder im europäischen Raum bilden - mit wenigen Ausnahmen - die Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen an Hochschulen aus. Und wie in anderen Berufszweigen führt dies - trotz gleichwertiger oder gar besserer Qualifikation - in bezug auf die Anstellungschancen zu einer möglichen Diskriminierung unserer Absolventinnen und Absolventen. Die Anpassung der schweizerischen Lehrerbildung an internationale Standards - und sei sie nur formaler Art - erscheint darum opportun. Nicht nur opportun, sondern notwendig ist die noch immer nicht völlig realisierte Beseitigung der durch die unterschiedlichen kantonalen Ausbildungssysteme bedingten binnenschweizerischen Diskriminierungsschranken.

Für eine allgemeine Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulniveau sprechen aber nicht nur bildungspolitische, sondern auch standespolitische Argumente, denen mehr als nur ein "gewerkschaftliches" Gewicht zukommt: Der Lehrberuf steht heute in einem Konkurrenzverhältnis zu andern anspruchsvollen Berufen, deren Ansiedlung an Fachhochschulen bereits beschlossene Sache ist und die das prestigeträchtige Element der Wissenschaftlichkeit für sich ins Feld führen können. Wenn wir weiterhin genügend junge Leute gewinnen wollen, die sich von den intellektuellen Herausforderungen und den (unterrichtlichen und erzieherischen) Leistungsansprüchen im

Bildungswesen angezogen fühlen, können wir uns dem allgemeinen Trend zur Akademisierung höherer Berufsbildungsgänge nicht verschliessen.

Allen politischen und pragmatischen Argumenten zum Trotz jedoch: Der Transfer der traditionellen Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer in Pädagogische Hochschulen liesse sich kaum rechtfertigen, wenn es sich dabei um einen blossen "Etikettenwechsel" handelte, zumal mit dem Etikett "Hochschule" nicht nur positive, sondern auch negative Assoziationen verbunden sind.

Wissenschaftlichkeit - gleichbedeutend mit "kalter Theorie" und anonymem Vorlesungsbetrieb?

Mit Wissenschaftlichkeit wird nicht nur in der breiten Bevölkerung, sondern teilweise auch in pädagogischen Kreisen eine ganze Palette landläufiger Clichés von Hochschulbetrieb und von Wissenschaft überhaupt gleichgesetzt: Man befürchtet eine Akademisierung im negativen Sinn des Wortes als eines anonymen, unpersönlichen, lebens- und schulfernen, um Methodik und Didaktik wenig bekümmerten Lehrbetriebs.

Dieses Zerrbild von Wissenschaftlichkeit kann zwar durchaus auch als eine Art Warn-
tafel dienen. Mit dem Wissenschaftlichkeitsanspruch in der Ausbildung von Lehrkräften hat es jedoch nichts gemein, ja es ist mit ihm geradezu unvereinbar. Statt sich spekulativ mit fragwürdigen Prognosen über mögliche Fehlformen von Wissenschaftlichkeit in künftigen Pädagogischen Hochschulen zu beschäftigen, soll vielmehr die Chance genutzt werden, ein positives, den Ansprüchen des Lehrberufs angemessenes Wissenschaftsverständnis zu formulieren.

Was Wissenschaftlichkeit mit dem Lehrberuf zu tun hat

Wissenschaftlichkeit wird hier zwar nicht als die einzige und nicht als die dominante, aber als eine wichtige und wesentliche Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern postuliert. Denn der Lehrberuf hat in mindestens dreifacher Weise mit Wissenschaftlichkeit zu tun:

- *Erkenntnisgewinn gehört zum Kern von Bildung und Ausbildung.*
Wissenschaft beeinflusst weitgehend die gesellschaftliche Übereinkunft über die Gültigkeit von Erkenntnis, sie befasst sich mit den Methoden, Instrumenten und sozialen Spielregeln des Erkenntnisgewinns. Wer unterrichtet - also Lernen und damit Erkenntnisprozesse für andere "veranstaltet" -, ist mehr oder weniger bewusst immer von solchen Vorstellungen und Konventionen beeinflusst. Lernförderung als Profession, als Beruf zu betreiben, verlangt jedoch, dass man diesen Konventionen nicht blind folgt, sondern ihnen auf der Basis eines geklärten Wissenschaftsverständnisses auch kritisch gegenüberzutreten vermag.
- *Die Kategorie "Wahrheit" spielt in der Schule eine bedeutsame Rolle.*
Lehrerinnen und Lehrer sind in einem aufgeklärten, demokratischen Staat der Idee verpflichtet, nicht Unwahrheiten zu konstruieren oder weiterzukolportieren. Kinder und viele Eltern erwarten gar, dass "wahr" sei, was Lehrpersonen "von Amtes wegen" vortragen. Beide Ansprüche sind in extremis nicht einlösbar, dürfen aber auch

nicht negiert werden. Dieses für Lehrende typische Wahrheits-Dilemma kann redlich nur bewältigt werden auf der Basis eines klaren, dem Geist der Redlichkeit verpflichteten Wissenschaftsverständnisses, das zu unterscheiden weiss zwischen dem, was man grundsätzlich wissen und was man nicht wissen kann.

- *Sowohl der Lehrplan (Stoff) wie auch die ganze Schulpädagogik sind heute in starkem Masse durch Erkenntnisse der verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen beeinflusst.*

Wer als Lehrerin, als Lehrer berufliche Autonomie wahren, den Lehrplan und die pädagogische Entwicklung der Schule (Strukturen, Lernorganisation usw.) mitgestalten will, muss wissenschaftliche Argumente selber kritisch beurteilen können. Dies erfordert, dass man zumindest wissenschaftliche Aussagen in der "Landkarte" wissenschaftlicher Theorien und Richtungen ungefähr einordnen und im Zweifelsfall die nötigen kritischen Rückfragen stellen kann.

2 Auftrag, Struktur und Rechtsform Pädagogischer Hochschulen

These 1

Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen insbesondere folgende Aufgaben:

- Sie sind verantwortlich für die Grundausbildung mehrerer Lehrerinnen- oder Lehrerkategorien und bieten ihre Dienstleistung an für die Berufseinführung und die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Hauptziel der Ausbildung ist es, Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, als Fachleute für Bildung und Erziehung einen wissenschaftlich abgestützten Unterricht zu erteilen und ihre zusätzlichen Berufsaufgaben der Beratung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulbehörden, der Schuladministration und der schulischen Innovation nach professionellen Gesichtspunkten wahrnehmen zu können.

- Sie betreiben berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung.
- Sie wirken mit bei der wissenschaftlichen Qualifikation und der Fort- und Weiterbildung der in ihrem Bereich tätigen Dozentinnen und Dozenten und weiterer Bildungsfachleute.
- Sie können auch Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen, die dem Lehrberuf nahestehen, beispielsweise in den Bereichen der Heimerziehung, der Früherziehung und der Erwachsenenbildung.

These 2

Pädagogische Hochschulen erfüllen ihren Auftrag als gleichwertige Partnerinnen von Universitäten (inklusive Eidgenössische Technische Hochschulen) und Fachhochschulen.

Pädagogische Hochschulen, die über die entsprechenden Forschungs- und Ausbildungsvoraussetzungen verfügen, können für akademische Studiengänge zur Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder und weiterer Bildungsfachleute auch das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten.

Die Zusammenarbeit mit Universitäten und Fachhochschulen ist insbesondere in der Forschung und im Bereich der fachlich-fachwissenschaftlichen Ausbildung für Fach- und Fachgruppenlehrkräfte anzustreben.

Kommentar

In bezug auf das Verhältnis Pädagogischer Hochschulen zu den Universitäten und Fachhochschulen gilt das Prinzip: "gleichwertig, aber nicht gleichartig". Unterschiede gibt es primär in der inhaltlichen Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen und eher sekundär im strukturellen Bereich. Überschneidungsbereiche, die sich für eine verstärkte Zusammenarbeit besonders eignen, sind die Bereiche der Forschung, der fachlichen und fachwissenschaftlichen Ausbildung und der akademischen Ausbildungsgänge. Die Zusammenarbeit im Bereich der Forschung kann projekt- wie personenbezogen, temporär oder auf Dauer erfolgen. Im Regelfall sollen die Angebote der Universitäten und der Fachhochschulen auch für die fachliche und fachwissenschaftliche Ausbildung (z.B. für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II) dienstbar gemacht werden. Diese enge Zusammenarbeit entlastet die Pädagogischen Hochschulen und erlaubt ihnen, ihren Auftrag primär im berufsbildenden Bereich wahrzunehmen.

Eine Hochschule, die nicht selbst auch zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beiträgt und die Qualität der Lehre nicht selbst kontrollieren kann, wird auf die Dauer keine genügende Eigenständigkeit erlangen. An einer Pädagogischen Hochschule sind daher, wenn immer möglich, auch Studiengänge mit akademischen Abschlüssen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner und für andere Sachverständige des Bildungswesens zu führen. Die Zusammenarbeit insbesondere mit den Universitäten wird allerdings gerade in diesem Feld unabdingbar sein. Zumindest für die Studiengänge des berufswissenschaftlichen Bereichs sollte grundsätzlich aber auch Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und Habilitationsrecht zugesprochen werden können.

These 3

Pädagogische Hochschulen gibt es in dreifacher Organisationsform:

- als selbständige grössere Ausbildungsinstitutionen, die jeweils mehrere Aufgaben erfüllen;
- als Verbundsystem verschiedener, meist dezentraler und von der Aufgabe her unterschiedlich ausgerichteter und strukturierter Ausbildungsinstitutionen;
- als an Universitäten angegliederte selbständige Einheiten, die selber wiederum ein Verbundsystem dezentraler Einrichtungen darstellen können.

These 4

Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen können kantonal, interkantonal oder sprachregional organisiert sein. Bei Verbundsystemen muss ein besonderes Augenmerk auf die Mitsprache und Mitbestimmung der Träger und der Ausbildungsverantwortlichen gelegt werden.

Kommentar

Die Kleinheit und Vielsprachigkeit unserer Landes wird auch in Zukunft die Entwicklung grösserer Ausbildungsstätten erschweren. Die Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss daher zum dominierenden Prinzip werden. Verbundsysteme müssen vielfältig organisiert sein, wobei nicht die Kantonsgrenze, sondern die gemeinsame Verantwortung aller Kantone für die Sicherstellung einer hohen Ausbildungsqualität ausschlaggebend zu sein hat. Mit der geteilten Verantwortung muss aber auch eine echte, rechtlich abgesicherte Mitsprache und Mitbestimmung sowie die finanzielle Mitbeteiligung aller Nutzniesser verbunden sein.

Die Schaffung von Verbundsystemen ist ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Ausbildungsstätten. Wenn Pädagogische Hochschulen dem Qualitätsanspruch in Lehre (Ausbildung) und Forschung gerecht werden wollen, müssen sie eine bestimmte Grösse aufweisen, die im Normalfall über die Grösse vieler der heute existierenden, meist dezentral organisierten und dezentral angesiedelten Ausbildungsinstitutionen hinausgeht. Um diese bildungs- und staatspolitisch durchaus sinnvolle Dezentralisierung dennoch aufrechterhalten zu können, bedarf es dafür einer verstärkten, juristisch festgeschriebenen Zusammenarbeit, die auch aus finanziellen und personellen Überlegungen heraus begründet werden kann.

These 5

Die rechtliche Stellung und die Grundsätze der Organisation Pädagogischer Hochschulen werden durch Bundesgesetze, kantonale Gesetze und interkantonale Vereinbarungen geregelt.

These 6

Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen ihre Aufgaben innerhalb der ihnen vom Bund und den Kantonen durch Gesetze und Verordnungen gesetzten Rahmenbedingungen selbständig und als eigene Rechtspersönlichkeit.

Kommentar

Pädagogischen Hochschulen kommt im Rahmen entsprechender Gesetze und Vereinbarungen eine eigene Rechtspersönlichkeit zu. Sie sollen unter anderem berechtigt werden:

- über die ihnen zugewiesenen finanziellen Mittel nach Massgabe ihrer Aufgabe frei zu verfügen,
- Verträge mit Dritten über die Durchführung von Lehraufgaben (Lehraufträgen) sowie von wissenschaftlichen Arbeiten (Forschungsaufträgen) abzuschliessen.

3 Ausbildungsqualität und Studienorganisation an Pädagogischen Hochschulen

These 7

Die Ausbildungsqualität an einer Pädagogischen Hochschule ist zum einen durch die Grundsätze einer modernen, auf die Berufspraxis bezogenen Lehrerbildung bestimmt wie sie bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) und in weiteren wegweisenden Berichten (z.B. EDK-Berichte zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II) formuliert wurden. Zum andern kommt mit dem Anspruch "Hochschule" die spezifische Dimension "Wissenschaftlichkeit" hinzu.

Kommentar

Die spezifische, durch das Moment des Praxisbezuges und der Wissenschaftlichkeit bestimmte Qualität der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule zeigt sich vor allem in den folgenden sechs Dimensionen:

- in der Grundhaltung/Einstellung
- in der didaktischen Qualität
- im Forschungsbezug
- im Stellenwert des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen
- in der Studienorganisation
- in der Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten

Bei der in den folgenden Thesen vorgenommenen Charakterisierung von Qualitätsmerkmalen einer Pädagogischen Hochschule in den genannten sechs Bereichen handelt es sich nicht um strenge Erfüllungsnormen (was vorderhand meistens überfordernd wäre), sondern um wegweisende und zielsetzende Leitideen. Was davon Teil künftiger Anerkennungsnormen werden soll, muss zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert und ausgehandelt werden.

These 8

Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet. Diese Grundhaltung besteht in der Bereitschaft, sich in bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen.

These 9

Von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt wird eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch-reflektierte Berufsbildung, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und Handeln verbinden. Ihre didaktische Qualität drückt sich aus in dem Bemühen um eine durch Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung bestimmte Lernkultur.

These 10

Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis aus.

Kommentar

Theoretische Überlegungen und praktische Tätigkeit greifen ineinander. Dies wird ermöglicht durch eine Zusammenarbeit der Dozentinnen und Dozenten Pädagogischer Hochschulen mit Lehrkräften der Zielstufen.

Künftige Lehrerinnen und Lehrer müssen durch praktisches Tun erleben können, dass ein forschender Zugang zu den Aufgaben des Schulalltags gutes pädagogisches Handeln erst ermöglicht. Indem sich Pädagogische Hochschulen wissenschaftlich an Forschungsprojekten der Schulentwicklung beteiligen, werden die Studierenden bereits während der Ausbildung in ihre Funktion als "praticien chercheur" eingeführt. Nur das forschende Lernen garantiert die unabdingbare hermeneutische Grundschulung, die es erlaubt, Probleme des schulischen Alltags erkennen, formulieren und lösen zu können.

Die Forschung sichert allgemein das wissenschaftliche Niveau und verhindert Stagnation.

Die Verbindung von Lehre und Forschung geschieht auf verschiedenen Ebenen: durch kleinere Einzelprojekte, durch Evaluation von Schulentwicklungsprojekten und durch Teilnahme an grösseren, institutionsübergreifenden Forschungsprojekten.

These 11

In der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule hat die Dimension des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen einen besonderen Stellenwert.

Kommentar

Musisch-schöpferisches Gestalten in verschiedenen Ausdrucksformen stellt einen wesentlichen Bestandteil der menschlichen Kultur dar. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Träger, sondern von ihrem Auftrag her auch Vermittler und Förderer von Kultur. In der Ausbildung der Lehrenden wird daher die Fähigkeit zur Wahrnehmung von kultu-

rellen Phänomenen in ihrem gesellschaftlichen Kontext und die Sensibilität gegenüber dem kunst- und kulturschaffenden Individuum besonders gefördert.

These 12

Pädagogische Hochschulen streben eine Studienorganisation an, welche die Gemeinsamkeit und die Gleichwertigkeit der beruflichen Ansprüche an Lehrpersonen der verschiedenen Fächer und Stufen betont und den Studierenden zugleich ein grosses Mass an autonomem, selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen ermöglicht.

These 13

Die an einer Pädagogischen Hochschule tätigen Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen wissenschaftlichen oder gleichwertigen Abschluss und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerinnen oder Lehrerbildner. Für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sind Lehrdiplom und Lehrerfahrung erwünscht, für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist ein Lehrdiplom und erfolgreicher Unterricht auf der Zielstufe unabdingbar.

Die Forschungsstellen oder Forschungsabteilungen Pädagogischer Hochschulen stehen unter der Leitung besonders qualifizierter und wenn möglich habilitierter Dozentinnen und Dozenten.

Zu den Ausbilderinnen und Ausbildern Pädagogischer Hochschulen gehören auch Lehrkräfte aus der Praxis, die als Übungs- und Praktikumslehrerinnen oder -lehrer mitwirken. Diese Mitarbeiterkategorie verfügt über die Lehrberechtigung und Lehrerfahrung auf der Zielstufe und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerin bzw. als Lehrerbildner.

4 Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Stufenunterschiede

These 14

Die Ausbildung zu den Lehrberufen aller Stufen basiert auf einer breiten Allgemeinbildung auf dem Niveau einer Maturität, die zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt. Zulassungsbedingung zu einer Pädagogischen Hochschule ist daher ein entsprechender allgemeinbildender Abschluss der Sekundarstufe II.

Kommentar

Neuere Lehrpläne für Volks- und Mittelschulen betonen die Wichtigkeit einer breiten Allgemeinbildung und ihrer exemplarischen Vertiefung sowie die Förderung des Denkens in Zusammenhängen. Dies entspricht den Forderungen an die Schule, die von seiten der Wirtschaft und der Gesellschaft an die Schule herangetragen werden.

Lehrkräfte, die diese Forderungen im Unterricht umzusetzen haben, benötigen zwingend eine breite, nicht-spezialisierte Allgemeinbildung. Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens und das sich wandelnde Umfeld der Schule erfordern zudem von den Lehrpersonen eine hohe Problemlösefähigkeit. Diese wiederum bedingt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Analyse, d.h. eine Theoriefreundlichkeit, die nicht im Widerspruch zur Praxisorientierung steht.

Ausbildungsgänge, die zum allgemeinen Hochschulzugang führen, streben diese Ziele an. Unter der neuen Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung werden die heutigen Seminare solche Ausbildungsgänge anbieten und damit auf die Pädagogischen Hochschulen vorbereiten können als Maturitätsschulen mit besonderem Akzent im pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und musischen Bereich.

Es ist denkbar, dass - trotz erfüllter formaler Zulassungsbedingungen - zumindest in gewissen Fachbereichen, so etwa im handwerklich-musisch-sportlichen Bereich, Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden müssen, um die Erfüllung der für eine erfolgreiche Ausbildung erforderlichen fachlichen Mindestvoraussetzungen zu überprüfen. Abzusehen ist dagegen von irgendeiner Form von vorgängiger Eignungsprüfung. An ihre Stelle muss vielmehr eine Eignungsabklärung mit entsprechender Beratung treten, die den letzten Eintrittsentscheid den Studierenden überlässt (siehe EDK-Dossier 21A "Eignungsabklärung in der Lehrerbildung"). Falls ein Numerus clausus eingeführt werden sollte, dürften allerdings nicht nur Schulnoten des kognitiven Bereichs zum Aufnahmekriterium gemacht werden.

These 15

Allfällige Defizite von Inhaberinnen und Inhabern mit Maturitätszeugnissen sollen in beschränktem Umfang vor oder während der Ausbildungszeit behoben werden können.

Kommentar

Es ist anzunehmen, dass Inhaberinnen und Inhaber von Maturitätszeugnissen, obwohl sie die formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllen, in bestimmten Bereichen, insbesondere im handwerklich-musisch-sportlichen Bereich, Ausbildungslücken aufweisen. Solche Kandidatinnen und Kandidaten sollen zur Ausbildung zugelassen werden mit der Verpflichtung, ihre Lücken vor oder während der Ausbildung aufzufüllen. Entsprechende Angebote kann es innerhalb oder ausserhalb der Pädagogischen Hochschule geben.

These 16

Äquivalente Vorbildungen mit Maturitätsniveau können ebenfalls anerkannt werden. Die Pädagogische Hochschule klärt in diesen Fällen die Zugangsberechtigung ab.

Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität oder Absolventinnen und Absolventen einer Diplommittelschule können nach einer mindestens einjährigen Zusatzausbildung allgemeinbildender Art die allgemeine Hochschulreife erwerben und damit zur Ausbildung für Unterrichtsberufe zugelassen werden.

Für Personen mit anderen, gleichwertigen Vorbildungen muss der Zugang offengehalten werden. Das Hauptgewicht soll auf die Gleichwertigkeit der Vorbildung, nicht auf die Gleichartigkeit gelegt werden.

These 17

Für Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung werden individuelle Sonderregelungen angeboten.

Kommentar

Kandidatinnen und Kandidaten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufserfahrung bringen zwar in der Regel keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung mit, verfügen dafür aber unter Umständen über andere wichtige Voraussetzungen (z.B. ihre Berufs- und Lebenserfahrung). Formale Aufnahmekriterien werden einem solchen Kandidaten oder einer solchen Kandidatin nicht gerecht. Es müssen flexible, individuelle Lösungen vorgesehen werden.

These 18

Die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule dauert für alle Lehrerinnen- und Lehrerkategorien mindestens drei Jahre.

Bei einer vierjährigen, das dreizehnte Schuljahr mitumfassenden Vorbildung auf der Sekundarstufe II, die Teile der Berufsausbildung im Umfang mindestens eines Jahres in den Ausbildungsgang integriert hat, dauert die Ausbildung zwei Jahre.

Wenn dem Eintritt in die Pädagogische Hochschule ein abgeschlossenes Fachstudium an einer Hochschule vorausgeht, dauert die Ausbildung weniger als drei Jahre.

Kommentar

Die Dauer des Studiums von drei Jahren entspricht der europäischen Norm.

Der zweite Teil der These lässt die Möglichkeit für einen seminaristischen Ausbildungsweg offen, bei dem die Vermittlung der Allgemeinbildung mit Elementen der Berufsausbildung verbunden wird. Mit der Einführung Pädagogischer Hochschulen wird einzig ausgeschlossen, dass die Ausbildung für den Lehrberuf auf dem Niveau der Sekundarstufe II abgeschlossen werden kann.

Insgesamt (Volksschule eingerechnet) sollte die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer mindestens 15 Jahre betragen.

Fachausbildung und berufliche Ausbildung greifen zeitlich ineinander oder werden gestaffelt absolviert.

Unterschiede in bezug auf die Dauer der Ausbildung ergeben sich höchstens aus den unterschiedlichen Ansprüchen der fachlichen und fachwissenschaftlichen Ausbildung für Lehrkräfte an den Sekundarstufen I und II und allenfalls für Lehrberufe mit sonderpädagogischen Aufgaben. Denn: Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Lehren und Lernen. Dieser Auftrag und die entsprechenden berufsspezifischen Kompetenzen sind daher für alle Schulstufen gleichwertig.

5 Koordination und Kooperation

These 19

Jeder Kanton ist verantwortlich für die Ausbildung seiner Lehrkräfte. Wenn ein Kanton keine eigenen Ausbildungsstätten hat, beteiligt er sich als Mitträger an mindestens einem Verbundsystem Pädagogischer Hochschulen oder an anderen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kommentar

Es gibt in der Schweiz nur vier bis fünf Kantone, die Ausbildungsstätten für sämtliche benötigten Lehrerinnen- und Lehrerkategorien führen. Einige wenige Kantone haben überhaupt keine eigenen Ausbildungsstätten, und die meisten sind für die Ausbildung ganzer Kategorien von Lehrkräften auf andere Kantone angewiesen, meist ohne echte Mitsprache und Mitbestimmung und ohne entsprechende finanzielle Beteiligung. Diese unbefriedigende Situation ändert sich nur, wenn alle Kantone Verantwortung für die Ausbildung ihrer Lehrkräfte übernehmen müssen.

These 20

Für die Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen ist - unter Bewahrung einer möglichst grossen Autonomie der einzelnen Ausbildungsstätten - eine gemeinsame Leitung vorzusehen. Diese zentrale Leitung hat die Zusammenarbeit der im Verbundsystem zusammengeschlossenen Ausbildungsstätten, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Pädagogischen Hochschulen und mit Fachhochschulen und Universitäten sicherzustellen.

Kommentar

Die qualitative und finanzielle Optimierung der Ausbildung der Lehrkräfte setzt eine definierte Leitungsstruktur voraus, die autonomes und flexibles Handeln im Rahmen klarer Vorgaben der Träger erlaubt und der Zersplitterung in dezentrale Institute entgegenwirkt. Die Autonomie der einzelnen Teile des Verbundsystems wird dadurch zwar beschränkt, aber nicht aufgehoben. Damit initiatives Handeln der einzelnen Teile des Verbundsystems weiterhin möglich bleibt, müssen die Kompetenzen aller Stufen und Teile klar umschrieben werden.

These 21

Die Grösse Pädagogischer Hochschulen hat sich nach drei Faktoren zu richten: der Sicherstellung des Forschungsauftrages (kritische Grösse), der Qualität der anzubietenden Lehrveranstaltungen (finanzielle Optimierung) und der Zahl der auszubildenden Lehrkräfte (quantitative Optimierung). Ein Angebot von 150 Studienplätzen dürfte dabei die unterste Grenze darstellen.

Kommentar

Die "Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten" setzen als Mindestnorm für die Grösse einer Ausbildungsstätte ein Angebot von 150 Studienplätzen fest. Es gibt heute nur wenige Ausbildungsstätten für Lehrkräfte mit weniger als 150 Studienplätzen. Allerdings haben die meisten dieser Ausbildungsstätten zum Teil auch noch die Funktion allgemeinbildender Schulen.

Die vorgeschlagene Minimalzahl drängt sich auf, um sprachregionale und regionale Besonderheiten, wie sie etwa in den Kantonen Graubünden und Tessin bestehen, besser auffangen zu können. Sie darf aber für Pädagogische Hochschulen - gleich welcher Organisationsform - keinesfalls zur Normalgrösse werden. Im Gegenteil: Wenn Pädagogische Hochschulen ebenbürtige Partner der Universitäten werden wollen, müssen sie über mehrere hundert Studienplätze verfügen. Dies dürfte umso eher möglich sein, als Pädagogische Hochschulen auch andere Ausbildungsaufgaben übernehmen können. Mittelmässige bis grosse Pädagogische Hochschulen sind auch besser in der Lage, auf "Bedarfsschwankungen" oder neue Bedürfnisse zu reagieren (z.B. durch Kurse für Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger) als Pädagogische Hochschulen mit nur 150 Studienplätzen.

These 22

Jede EDK-Region setzt ein Koordinationsorgan "Pädagogische Hochschulen" ein, das die Zusammenarbeit innerhalb der Region optimiert und die allenfalls notwendige kantonsübergreifende Kooperation, aber auch die Mitsprache und Mitbestimmung sicherstellt.

Kommentar

Die Sicherstellung eines qualifizierten Lehrerinnen- und Lehrernachwuchses wird in Zukunft mehr als heute in die Mitverantwortung der EDK-Regionen fallen. Ansätze sind bereits heute in der Diskussion (NE, FR, BE). Ein regionales Koordinationsorgan müsste sich für arbeitsteilige Lösungen in den Regionen einsetzen und bei kantonsübergreifenden Verbundlösungen auf die Sicherstellung der Mitsprache und Mitbestimmung aller Beteiligten hinwirken. Inwieweit solchen regionalen Koordinationsorganen Entscheidungskompetenzen übertragen werden können, bedarf in jedem Fall einer besonderen Prüfung und einer wohl "massgeschneiderten" Lösung.

These 23

Die EDK legt die Rahmenbedingungen für die Einführung Pädagogischer Hochschulen fest und setzt ein Koordinationsorgan "Pädagogische Hochschulen" ein, das die Einhaltung der Rahmenbedingungen überprüft, die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen unter sich, mit den Universitäten und mit den Fachhochschulen fördert sowie die Mitarbeit der von der Ausbildung von Lehrkräften betroffenen Bundesbehörden und anderer regierungsrätlicher Direktorenkonferenzen sicherstellt.

Kommentar

Wenn die Pädagogischen Hochschulen den an sie gestellten Erwartungen genügen sollen, bedarf es eines mit Kompetenzen ausgestatteten schweizerischen Koordinationsorgans. Diese Möglichkeit wird durch die "Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" vom 18.2.1993 geschaffen (Art. 5-8). Eine besonders wichtige Aufgabe dieses Organs wird die Koordination mit dem Bund und mit andern regierungsrätlichen Direktorenkonferenzen darstellen. Die Ausbildung der Berufsschullehrerinnen und -lehrer z.B. ist ein Bereich, in dem mit den Bundesbehörden zusammengearbeitet werden muss, bei der Ausbildung von Heimerzieherinnen und Heimerziehern wiederum wird mit der Fürsorgedirektorenkonferenz eine enge Zusammenarbeit gesucht werden müssen.

Anhang I

Ausbildungsqualität und Studienorganisation an der Pädagogischen Hochschule (ausführliche Fassung der Thesen 7-13)

Einleitung

Die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule ist zum einen durch die Grundsätze einer modernen, auf die Berufspraxis bezogenen Lehrerbildung bestimmt wie sie bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) und in weiteren wegweisenden Berichten (z.B. EDK-Berichte zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II) vorgeschlagen wurden. Zum andern kommt mit dem Anspruch "Hochschule" aber die spezifische Dimension "Wissenschaftlichkeit" hinzu.

Die spezifische, durch das Moment des Praxisbezugs und der Wissenschaftlichkeit bestimmte Qualität der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule zeigt sich vor allem in den folgenden sechs Dimensionen:

- in der Grundhaltung/Einstellung
- in der didaktischen Qualität der Ausbildung
- im Forschungsbezug
- in der Studienorganisation
- im Stellenwert des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen
- in der Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten

Im folgenden sollen die Qualitätsmerkmale einer Pädagogischen Hochschule innerhalb der ersten vier Bereiche genauer umschrieben werden. Es handelt sich bei diesen Qualitätsmerkmalen nicht um strenge Erfüllungsnormen (was vorderhand meistens überfordernd wäre), sondern um wegweisende und zielsetzende Leitideen. Was davon Teil künftiger Anerkennungsnormen werden soll, muss zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert und ausgehandelt werden.

1 Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung und Einstellung

Wissenschaftlichkeit ist zunächst als eine Grundhaltung zu begreifen, als ein *Bündel von Einstellungen*:

- Wissenschaftlichkeit heisst Handeln unter Vernunftsperspektive, d.h. unter dem Anspruch der Begründung und Rechtfertigung. Vernunft ist zwar nicht die einzige Handlungsbedingung, aber dann ein Gebot, wenn durch unser Handeln andere Menschen oder die natürlichen und kulturellen Lebensräume betroffen sind.

- Erkenntnis bemüht sich um Objektivität in dem Sinne, dass intersubjektiv überprüfbare oder zumindest nachvollziehbare Gründe angegeben werden.
- Erkenntnis im wissenschaftlichen Sinne bemüht sich, Einzelfakten nicht nur in eine widerspruchsfreie, sondern in eine systematische Zusammenhänge zeigende und der Idee der Einheit folgende Beziehung zu setzen.
- Die Erkenntnisgewinnung und der Diskurs über Erkenntnisse folgt einem Wissenschaftsethos der Redlichkeit und der kritischen Selbstkontrolle: Nenne deine Quellen! Manipuliere nie die Daten! Unterdrücke nicht entgegenstehende Auffassungen! Sei frei von Vorurteilen und kontrolliere dich selbst, deine Vor-Auffassungen, deine eigene Erfahrungsgeschichte und deine Gefühle!
- Erkenntnisgewinn unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit verlangt ein genaues Problemerkennen, methodisch geregelte Problemlösungsverfahren und Teamarbeit.

2 Didaktische Qualitäten der Ausbildung

Folgenden didaktische Prinzipien gelten für eine zeitgemässe Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

- Angestrebt wird eine *theoretisch fundierte*, auf die Berufspraxis ausgerichtete, *kritisch-reflektierte* Berufsbildung.
- Der Theorie-Praxis-Bezug erfordert eine Ausbildung, in der theoretische Überlegungen und schulpraktische Tätigkeit eng ineinandergreifen.
- Es wird eine *Übersicht* über den *wissenschaftlichen Erkenntnisstand*, die aktuellen *Denkansätze*, *Forschungsmethoden* und *Problembereiche* in den für Unterricht und Erziehung bedeutsamen Fachbereichen vermittelt.
- *Zentrale Erkenntnisse*, *Denkansätze*, *Problembereiche* und *Anwendungsfelder* der verschiedenen Disziplinen werden *exemplarisch vertieft*.
- Es wird in *disziplinäres* und *interdisziplinäres Denken* und Handeln sowie in alternative *Denkansätze* und *Vorgehensweisen* eingeführt.
- Die Fähigkeit zur *Theorie-* und *Methodenkritik* wird systematisch gefördert.
- In mindestens einer Disziplin wird die Fähigkeit zum *kritischen Nachvollzug des Erkenntnisgewinns* und zu *eigener Forschungstätigkeit* (zu kreativer und systematischer Erkenntnisgewinnung) grundgelegt: die Idee des 'praticien chercheur'.
- Es wird die Fähigkeit und *Bereitschaft* erworben, auch den künftigen wissenschaftlichen *Erkenntnisfortschritt weiterzuverfolgen* (anhand von Literatur u.a.).

- Der eigenständige Umgang mit *Informationen* wird gefördert. Die Studierenden lernen, Informationen selbständig zu erarbeiten, sinnvoll zu verarbeiten und zu vernetzen und unter theoretischen und praktischen Gesichtspunkten *kritisch zu beurteilen*.
- Es wird soviel an inhaltlicher Allgemeinbildung und wissenschaftsmethodischer Grundschulung vermittelt, dass die *Kommunikation mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Disziplinen*, insbesondere zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Stufen und Fächer und den Erziehungs- und Fachwissenschaftlern möglich wird.
- Der Unterricht erfolgt grösstenteils in *überschaubaren Gruppen*, ermöglicht das Erlernen der *Teamfähigkeit* und zeigt exemplarisch *Methodenvielfalt* und Variation der *Sozialformen*. Studienarbeiten werden zum Teil im Teamwork als gemeinsame Leistung einer Gruppe erbracht.
- Die Studierenden verwirklichen innerhalb eines gegebenen Rahmens ein hohes Mass an *Selbstbestimmung* und *Selbstverantwortung* in ihrem Studium.
- Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich an den *Prinzipien* und den Methoden der Erwachsenenbildung. Ziel ist es, eine Lernkultur zu entwickeln, die Intensität und Tiefe mit einer lebendigen Vielfalt an Inhalten und Methoden verbindet. Es soll dabei ein Lernen gefördert werden, das durch Selbstverantwortung und *Eigeninitiative* geprägt ist. Entscheidend ist die Fähigkeit zu *selbständigem Denken* und *lebenslangem Weiterlernen*, die Freude an geistiger Arbeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Die *ganzheitliche Bildung* von Lehrerpersönlichkeiten ist oberstes Ziel.

3 **Zur Verbindung von Lehre und Forschung an einer Pädagogischen Hochschule**

Als ein Merkmal einer Pädagogischen Hochschule wird postuliert, dass zwischen Ausbildung und Forschung ein aktiver, wechselseitiger Bezug herrsche und dass die Forschung nicht neben dem Ausbildungsbetrieb, sondern in Verbindung mit der Ausbildung angelegt werde.

Begründet wird dieser Anspruch von drei Seiten her:

- *Das "klinische Motiv"*: Wissenschaftlichkeit als eine Grundhaltung professionellen pädagogischen Tuns lässt sich glaubwürdig in der Ausbildung nur einlösen, wenn Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung durch praktisches Tun erleben können, wie ein forschender Zugang zu Problemen des pädagogischen Alltags gutes pädagogisches Handeln unterstützen kann. Nur durch eigene und reflektierte Mitarbeit an Forschungsprojekten kann ein aufgeklärtes, kritisch-konstruktives Verhalten gegenüber der Bildungsforschung entwickelt werden, die heute weite Bereiche der Bildungspolitik und Schulentwicklung mit beeinflusst.

- *Das Motiv "Schulentwicklung"*: In neueren Berufsbildern (z.B. LCH-Berufsleitbild, Konzept "Amtsauftrag" der NW-EDK) wird die Beteiligung an der Schulentwicklung, namentlich im Rahmen verstärkter lokaler Schulautonomie, als zweite grosse Aufgabe neben das Unterrichten gestellt. Indem sich Pädagogische Hochschulen mit ihrem Bildungsforschungselement an Projekten der Schulentwicklung beteiligen und darin Studentinnen und Studenten mitwirken lassen, oder indem wissenschaftlich begleitete Schulentwicklungsprozesse innerhalb der Pädagogischen Hochschulen selbst stattfinden, wird ein Übungsfeld für diese berufliche Funktion bereits in der Grundausbildung geschaffen.
- *Das "Niveau-Motiv"*: Forschung hat an Hochschulen generell auch die Funktion der Niveau-Sicherung. Dozentinnen und Dozenten, die sich der im Forschungsbetrieb üblichen Veröffentlichung und Kritik aussetzen, bieten eine gewisse Gewähr dafür, dass sie nicht stagnieren und in ihrer Ausbilderrolle von veralteten Konzepten ausgehen (und damit den Studenten relevantes Wissen vorenthalten).

Forschendes Lernen und Lernen des Forschens

Die Verbindung von Lehre und Forschung kann - aus der Sicht der Lernenden - auf verschiedene Art und Weise geschehen:

1. *Forschendes Lernen als Prinzip*: Einige der Ausbildungsgrundsätze in Kapitel 2 lassen sich im Prinzip "Forschendes Lernen" zusammenfassen. Damit sind keineswegs Standards des professionellen Wissenschaftsbetriebs gemeint. Vielmehr geht es auf der Stufe einer wissenschaftsbezogenen Berufsausbildung darum, Fragen stellen zu lernen, genauer hinzuschauen und Grenzen und Objektivierungsmöglichkeiten der persönlichen Wahrnehmung zu erkennen, dabei die Rolle von theoretischen Konzepten (auch Alltagstheorien, z.B. über Lernen, Disziplin, Notengebung etc.) zu reflektieren, sich Techniken der Quellenerschliessung und der Informationsverarbeitung anzueignen, die Leistungsfähigkeit von Teamarbeit zu erproben, Variationen des Prüfens von Vermutungen zu erleben, kurz: eine hermeneutische Grundschulung zu erfahren. Das ist grundsätzlich in allen Fächern und in den Praktika möglich.
2. *Partizipation an Forschungsprojekten*: Die Studentinnen und Studenten wirken in einer Phase ihrer Ausbildung an einem professionell angelegten Forschungsprojekt mit. Das können Projekte der Bildungsforschung, der Lernforschung, der pädagogischen Forschung, der soziologischen Forschung oder der Forschung zu fachdidaktischen Fragestellungen sein. Sie werden dabei zwar eher für Assistenzfunktionen (Feldbeobachtung, Interviews, Datenbearbeitung usw.) eingesetzt werden können. Aber auch diese Partizipation kann durchaus wertvoll sein, falls den Partizipierenden die Prozesse des Forschungsdesigns und der anspruchsvollen methodischen Forschungsarbeiten (z.B. Gewichtung bei der Dateninterpretation, Kriterien und Dilemmas der Stichprobenbestimmung, inhaltsanalytische Kriterien und Instrumente, Finanzierungskanäle usw.) durchsichtig gemacht werden.

3. *Kleinere Eigenprojekte:* Alle oder ein Teil der Studentinnen und Studenten könnten kleinere Eigenprojekte (etwa in der Art von "Schweizer Jugend forscht") durchführen. Diese Art von "Schnupperforschung" ist bereits weit verbreitet (etwa im Zusammenhang mit Diplomarbeiten), erfüllt aber durchaus ihren Ausbildungszweck, wenn sie methodisch gut begleitet wird. Solche Kleinprojekte könnten noch vermehrt als Teamarbeiten angelegt werden, um Modelle für späteres berufliches Lernen und Problemlösen im Schulhausteam erleben zu lassen.
4. *Forschungstransfer und -kritik:* Eine ebenfalls sehr nützliche Form des Umgangs mit Forschung in der Ausbildung ist die Auswertung fremder Forschungsergebnisse. Hier geht es darum, Quellen bzw. Orte und Systeme der Dokumentation von Forschungsberichten kennenzulernen, Forschungsberichte zu lesen und kritische Anfragen an Forschungsberichte stellen zu lernen, die Ergiebigkeit und die Grenzen des Transfers von Forschungsergebnissen in die schulische Praxis auszuloten.
5. *Selbstevaluation von Schulentwicklungsprozessen:* Im Studienbetrieb der Pädagogischen Hochschule selbst bieten sich mannigfaltige Gelegenheiten einer forschenden Begleitung von schulischen Prozessen: Überprüfung der Validität einer neuen Promotionsordnung, Effektivitätsvergleiche verschiedener Ausbildungsmethoden, Suche nach ungewollten Nebenwirkungen der neuen Hausordnung, Befragung der letzten Abgänger in bezug auf den erlebten Praxisübergang, Wirkungsprüfung der Öffentlichkeitsarbeit der Pädagogischen Hochschule, strukturierte Prozessbeobachtung in Klassenkonferenzen oder Sitzungen des Studentenrats usw. Wichtig ist auch hier wieder die kundige und stufengerechte Begleitung solcher Kleinprojekte durch eigens dafür beauftragte Dozentinnen und Dozenten.

4 Die Studienorganisation

Die Ausbildung der Lehrpersonen umfasst folgende miteinander zu vernetzende *Ausbildungsfelder*:

1. Pädagogisch-psychologische Ausbildung
2. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Ausbildung
3. Schulpraktische Ausbildung
4. Fachwissenschaftliche und musische Ausbildung

Die *Organisationsform der Ausbildung* wird so gewählt, dass sie eine gemeinsame pädagogische Ausbildung verschiedener Lehrerinnen- und Lehrerkategorien erleichtert und auf flexible Art ein hohes Mass an gemeinsamen berufsspezifischen Ausbildungsteilen für verschiedene Lehrerinnen- und Lehrerkategorien ermöglicht.

Es ist anzustreben, dass die Lehrpersonen einer bestimmten Unterrichtsstufe bzw. eines bestimmten Unterrichtstyps in ihrer Ausbildung auch *Erfahrungen* auf den *angrenzenden Schulstufen* bzw. in verwandten Schultypen machen können.

Den Studierenden wird in grösserem Ausmass Gelegenheit zu *autonomen, selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen* gegeben, beispielsweise durch individuelle *Studien- und Kompetenzschwerpunkte* (Wahlfächer, Projektarbeiten, selbständige Forschungsarbeit usw.).

Der persönlichen Beratung der Studierenden zu Beginn und während der Ausbildung kommt ein besonders hoher Stellenwert zu.

Mit der Diplomierung (vor der Berufseinführungsphase) soll auch die Wählbarkeit gegeben sein.

Um die nötigen *Freiräume* für Block- und Studienwochen sowie für schulische und ausserschulische Praktika, Fremdsprachenaufenthalte und Militärdienst zu schaffen, ist das Lehramtsstudium im *Semesterbetrieb* zu führen.

Innerhalb eines gegebenen Rahmencurriculums besteht für die Lehrpersonen grundsätzlich Lehrfreiheit.

Anhang II

Das Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen - Grundsätze und mögliche Lösungsansätze

Einleitung

Wenn Kantone, Regionen und der Bund beschliessen, bestehende Ausbildungsinstitutionen gemäss den voranstehenden Thesen und Leitideen in den Status Pädagogischer Hochschulen zu überführen, wird sich in der Übergangsphase eine Reihe von Problemen stellen, die behutsam und mit besonderer Rücksicht auf Traditionen, lokale Gegebenheiten, finanzielle Möglichkeiten und amtierende Personen gelöst werden müssen.

Dieser Prozess wird einige Zeit dauern; es ist deshalb mit einer längeren Übergangszeit zu rechnen. Für einzelne der sich stellenden Probleme sollen im folgenden einige Überlegungen und Lösungsansätze skizziert werden, so

- zur Frage der Trägerschaft
- zur Frage der Konzentration und Dezentralisation in der Standortwahl
- zum Problem der Qualifizierung des Lehrpersonals Pädagogischer Hochschulen und der Etablierung der Forschung
- zu Anerkennungsverfahren und -problemen

1 Zur Trägerschaft

Es wird wohl nur noch wenige Kantone geben, die die mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen verbundenen Probleme autonom lösen können. Die grosse Mehrheit der Kantone wird in einem ersten Schritt abklären müssen, was sie - entsprechend dem vorliegenden Robotbild - aus eigener Kraft, was sie nur bilateral und was sie interkantonal oder sprachregional realisieren können. Besonders gefordert sind die Universitätskantone, für die sich die Grundfrage stellen wird, wie weit sie die Universitäten für eine Angliederung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung öffnen wollen. In dieser Testphase wird sich erweisen, ob die Kantone gewillt sind, für eine qualitativ hochstehende Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer einzustehen und zu föderalistischen Lösungen Hand zu bieten.

Aber - und dies ist ebenso wichtig - es wird sich auch zeigen, ob die grossen Kantone Zürich, Bern, Waadt, in geringerem Masse St. Gallen, Basel, Luzern und Genf, bereit sind, Teile ihrer Lehrer- und Lehrerinnenbildungsinstitutionen in ein kantonsübergreifendes Konzept einzubringen und andere Kantone als gleichberechtigte Partner anzuerkennen. Umgekehrt wird dies aber auch zum Testfall für kleine und mittlere Kantone in der Frage der Mitträgerschaft und Mitfinanzierung.

Es ist zu klären, ob die EDK zur Förderung der kantonsübergreifenden Zusammenarbeit nicht Personen zur Verfügung stellen sollte, die als Treuhänder mithelfen, gute Lösungen zu realisieren.

2 Zur Frage der Konzentration und Dezentralisation (Standorte) Pädagogischer Hochschulen

Im weiteren wird es darum gehen, Überlegungen zu den Standorten zu machen: Welche Ausbildungsinstitutionen bieten sich als Bestandteil künftiger Pädagogischer Hochschulen an und in welchem Umfang, welche Ausbildungsstätten müssen teilweise oder ganz aufgegeben werden? Folgende Aspekte sind bei der Beurteilung vor allem zu berücksichtigen:

- gegenwärtiges Ausbildungsangebot - und sinnvolle Ergänzungsbereiche
- Infrastruktur - und Entwicklungsmöglichkeiten
- Grad der lokalen und regionalen Verankerung - Stellenwert der Ausbildungsinstitutionen (inkl. Geschichte und Tradition)
- Umfeld für die Rekrutierung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärter - Grad der Attraktivität
- sprachregionale Besonderheiten
- finanzielle Mach- und Verkraftbarkeit

Bei diesem Schritt wird entscheidend sein, dass die politisch verantwortlichen Behörden bei der Planung klare Vorgaben machen und - nach entsprechender Meinungsbildung unter Umständen auch gegen den Willen der Vertreter der bisherigen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstätten - Entscheidungen treffen.

3 Zum Problem der Qualifizierung des Lehrpersonals Pädagogischer Hochschulen und der Etablierung der Forschung

Für das Selbstverständnis und die Sicherstellung des Qualitätsanspruchs Pädagogischer Hochschulen stehen die Begriffe "Forschung", "qualifiziertes Lehrpersonal" und "Ausrichtung auf die Berufspraxis". Heute betreibt man an nichtuniversitären Ausbildungsinstitutionen kaum Forschung, denn deren Einführung setzt nicht nur die nötigen finanziellen Mittel voraus, sondern auch für die Forschung geeignetes Personal. Die Etablierung der Forschung wird viel Zeit in Anspruch nehmen. Umso wichtiger wird es sein, in Etappen zu planen und - wenn immer möglich - die Zusammenarbeit mit andern in der Forschung tätigen Bildungseinrichtungen zu suchen (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Arbeitsstellen, Private). Ein möglicher Weg dazu könnte in der Einrichtung von Doppelprofessuren liegen: Dozentinnen und Dozenten anderer Hochschulen übernehmen zu Teilen auch Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule.

Jede Pädagogische Hochschule sollte darauf bedacht sein, etwa zwei bis drei Forschungsschwerpunkte zu etablieren.

Noch schwieriger als die Rekrutierung des neuen wissenschaftlichen Personals wird die Transformation des bestehenden Lehrpersonals in ein Lehrpersonal Pädagogischer Hochschulen sein. Die bisherigen Dozentinnen und Dozenten werden sich mit völlig neuen Ansprüchen konfrontiert sehen. Die nötigen Anpassungen werden daher mit Geduld und Verständnis angestrebt werden müssen: Fort- und Weiterbildungsangebote in grösserem Massstab müssen geplant und von den Lehrpersonen abgerufen werden können. Die Pflichtstundenzahlen sind den Normen des tertiären Bereichs anzupassen (12-16 Stunden), und die Pensen sind so zu definieren, dass die wissenschaftliche Tätigkeit nicht gewissermassen "hobbymässig" neben einer vollen Unterrichtsverpflichtung geleistet werden muss, sondern im Rahmen der üblichen Arbeitszeiterwartungen Platz hat. Die Leitung der Pädagogischen Hochschule sollte - als Faustregel - etwa 10 - 20% des Stellenetats dafür zur Verfügung haben.

Schliesslich ist ein eigentlicher Forschungsetat zwecks weitergehender Freistellung für Forschungsschwerpunkte und für Leitungsfunktionen im Forschungsbetrieb erforderlich. Um die Verbindung von Lehre und Forschung sicherzustellen, sollte jedoch auch für diese Funktionen nicht vollamtliches Personal eingesetzt werden, sondern eine Rollenkombination in der Grössenordnung 50% Lehre : 50% Forschung die Regel sein (wobei temporäre Abweichungen sinnvoll sein können).

Eine teilweise Fremdfinanzierung der Forschungsanteile, etwa durch den Nationalfonds oder durch Auftragsprojekte im Rahmen der Schulentwicklung, ist durchaus wünschenswert. Dies fördert sowohl die Einhaltung wissenschaftlicher Standards wie auch den Praxisbezug.

Grosse Pädagogische Hochschulen sind - mit Unterstützung des Nationalfonds oder mit Erträgen aus Fremdaufträgen z.B. im Bereich Schulentwicklung - durchaus in der Lage, ein institutionalisiertes Forschungselement zu unterhalten, welches von der Grösse her den Geboten der "kritischen Grösse" für professionelle Forschung genügt.

Für kleinere Einheiten bieten *Verbundlösungen* Auswege: Zwei bis vier kleinere Institute unterhalten gemeinsam oder zusammen mit der regionalen Pädagogischen Arbeitsstelle einen Forschungspool. Oder ein oder mehrere Institute bilden mit dem Pädagogischen Institut der benachbarten Universität eine Forschungsstelle. Oder fünf Dozentinnen und Dozenten (evtl. aus verschiedenen Institutionen) schliessen sich temporär zu einer Forschungsgemeinschaft im Rahmen eines Nationalfonds-Programms zusammen. Gegenüber institutionalisierten, stabilen Forschungsstellen sind projektgebundene Forschungsgemeinschaften allerdings mit Verlusten - Konstituierungsaufwand und Knowhow-Verlust nach dem Abschluss des Projekts - verbunden. Ein Grund mehr, die Zusammenarbeit verschiedener, heute autonomer Ausbildungsinstitutionen in Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen voranzutreiben.

Die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder - zwar schon seit Jahrzehnten gefordert - muss endlich gesamtschweizerisch, mindestens jedoch sprachregional an die Hand genommen werden. Dies wiederum setzt eine Zusammenarbeit auf schweizerischer, in Teilbereichen mindestens auf sprachregionaler oder regionaler Ebene voraus. Die Universitäten des In- und Auslandes wie auch die WBZ werden in diesem Bereich gefordert sein.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die in der Schweiz bisher ziemlich vernachlässigte fachdidaktische Forschung. Es wäre anzustreben, dass mit der Zeit in jeder Sprachregion ein kommunizierendes Netzwerk von didaktischen Zentren entstünde. Jede Pädagogische Hochschule sollte sich mindestens einen fachdidaktischen Schwerpunkt set-

zen und in bezug auf die andern Fachdidaktiken an den didaktischen Zentren anderer Hochschulen partizipieren.

4 Zu Anerkennungsverfahren und -problemen

Es ist anzunehmen, dass einige Kantone auch mittelfristig aus verschiedenen Gründen auf die Überführung bestehender Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen verzichten werden oder verzichten müssen. Aber auch dort, wo der politische Wille (inkl. die notwendigen finanziellen und personellen Mittel) vorhanden ist, die Strukturänderungen rasch voranzutreiben, wird ein Zeitbedarf von mindestens 4 - 6 Jahren notwendig sein.

Dieser Zeitbedarf und das Bestreben, die in den nichtänderungsbereiten Kantonen ausgebildeten Lehrpersonen nicht zu diskriminieren, erfordert eine etwa 10jährige Übergangsfrist, damit die Inhaberinnen und Inhaber aller Lehrpatente, entsprechend den Empfehlungen der EDK vom Oktober 1990, von der Freizügigkeit profitieren können. Es wird jedoch unumgänglich sein, einen bestimmten Zeitpunkt festzulegen, von dem an nur noch die höheren Ausbildungsstandards Grundlage für die Anerkennung von Lehrdiplomen sind - und dies nicht nur aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ausbildung in der Schweiz mit der anderer europäischer Staaten, sondern auch aus qualitativen Überlegungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Von dieser befristeten Anerkennung nicht betroffen werden natürlich die Lehrkräfte sein, welche unter dem "alten Regime" ausgebildet und diplomiert worden sind. Die Diskriminierung betreffe also nur neu ausgebildete Lehrkräfte.

Anhang III

Zusammensetzung der Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen

Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts des Kantons Basel-Stadt (Präsident)

Gérard Bober, Doyen du CPF, Lausanne

Regine Fretz, Erziehungsdirektion Zürich

Walter Furrer, Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, Zürich

Andrea Jecklin, Direktor Bündner Lehrerseminar, Chur

Urs Kramer, stv. Generalsekretär, EDK-Sekretariat, Bern

Jo Kramis, Direktor Kant. Lehrerseminar, Hitzkirch

Schwester Klara-Franziska Kriesi, Rektorin Lehrerinnenseminar Theresianum, Ingenbohl

Jean-François Lovey, Directeur de l'Ecole normale du Valais romand, Sion

Bruno Meli, Lektor Sekundarlehramt Universität Bern

Alfred Noser, Direktor der Pädagogischen Hochschule, St. Gallen

Anton Strittmatter, Redaktor Schweiz. Lehrerzeitung SLZ, Sempach

Projektsekretariat: *Fritz Wüthrich*, EDK-Sekretariat, Bern

Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques

Avant-propos

La création de Hautes Ecoles Spécialisées, la réforme de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité et les tentatives entreprises pour une reconnaissance des diplômes d'enseignants sur le plan suisse, qui constituent un composant essentiel de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études conclu par la CDIP le 18 février 1993, ont soulevé à nouveau - et à vrai dire, considéré d'un point de vue structurel et organisationnel, d'une manière élégante -, les questions de principes relatives à la formation des enseignants de notre pays.

Sur proposition du groupe de travail de la CDIP "Hautes Ecoles Spécialisées", présidé par le Conseiller d'Etat H. U. Stöckling, le comité de la CDIP a chargé un groupe de travail, le 10 décembre 1992, de formuler des thèses relatives à la formation des enseignants, et en particulier d'esquisser un portrait-robot ou portrait-type aussi réaliste que possible des Hautes Ecoles Pédagogiques. Ce groupe, sous la présidence du professeur A. Hügli de Bâle, qui préside simultanément la Commission "Formation des enseignants" (CFE) de la CDIP, a été constitué, dans sa majorité, de membres de la CFE, auxquels se sont adjoints des représentants des institutions de formation de maîtres de quelques cantons en train d'élaborer des projets de réforme, ainsi que le rédacteur en chef de la SLZ, M. A. Strittmatter.

Dans le délai de six mois qui lui était imparti par le comité de la CDIP, le groupe de travail a esquissé le portrait-robot ou portrait-type des Hautes Ecoles Pédagogiques. Les propositions de ce groupe susciteront l'intérêt, mais aussi sans doute la critique. Si la formation des maîtres en Suisse doit passer en règle générale au niveau de l'enseignement tertiaire, si les frontières doivent s'ouvrir à des diplômes extra-cantonaux d'enseignant, et si la formation des enseignants doit être assimilée à celle de professions comparables, alors il faut bien qu'une discussion nourrie s'engage dans tous les milieux intéressés par la formation des maîtres, en particulier parmi les responsables politiques de la formation, les spécialistes des administrations, le corps enseignant des institutions de formation ainsi que le corps professoral des Universités.

Il convient d'attirer l'attention tout particulièrement sur une requête expresse du groupe de travail: celui-ci ne postule pas que la formation du corps enseignant doive se dérouler exclusivement dans des Hautes Ecoles Pédagogiques. Il appartiendra en fait aux autorités responsables des institutions de formation de prendre les décisions nécessaires. Le portrait-type dressé par le groupe de travail met pourtant en évidence des éléments structurels et des critères déterminants au cas où des Hautes Ecoles Pédagogiques devraient être créées, ou respectivement si d'actuelles institutions de formation devraient être transformées en Hautes Ecoles Pédagogiques. Les diplômes professionnels délivrés par les Hautes Ecoles Pédagogiques pourraient ainsi correspondre aux standards intercantonaux prévus.

Une dernière remarque: le chapitre intitulé *"Le problème de la transformation d'institutions non universitaires de formation des maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques - Principes et esquisses de solution"*, bien qu'il ne constitue en fait qu'une annexe aux thèses, n'est cependant pas de moindre importance pour la formation des opinions. Il montre en effet que la promotion des actuelles institutions de formation au rang de Hautes Ecoles Pédagogiques exigera de tous les partenaires de grands efforts, et cela aussi bien en finances, en personnel qu'en temps. Prudemment dit, il faudra éviter que des changements précipités ne portent atteinte à la grande qualité de la formation des maîtres de notre pays.

Berne, juillet 1993

Secrétariat de la CDIP

1 Remarques préliminaires

Ce que visent et ce que ne visent pas les présentes thèses

Les "Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Spécialisées et des baccalauréats professionnels", du 18 février 1993, mentionnent certes les Hautes Ecoles Pédagogiques, mais elles n'approfondissent pas ce thème pour lui-même. L'objet des présentes thèses est précisément de compléter et de préciser ce thème.

Les présentes thèses fournissent globalement trois contributions:

1. elles dessinent le profil-type des Hautes Ecoles Pédagogiques, de la façon la plus concrète possible, afin de permettre *un débat objectif et nuancé sur la politique de formation*;
2. elles présentent *les critères envisageables pour la reconnaissance intercantonale réciproque des diplômes délivrés par les Hautes Ecoles Pédagogiques*;
3. afin de permettre aux cantons d'entreprendre suffisamment tôt l'indispensable processus de mise en réseau d'établissements plus petits, elles *attirent l'attention sur les exigences* (et par là sur l'importance des charges afférentes) auxquelles doivent satisfaire les autorités responsables des Hautes Ecoles Pédagogiques, en particulier celles relatives à la *"taille critique"* de telles institutions.

Ces thèses ne postulent en revanche pas que tous les établissements destinés à la formation du corps enseignant doivent être transformés en Hautes Ecoles Pédagogiques. Toutefois, le canton qui opte pour cette solution y trouvera ce qui caractérise une Haute Ecole Pédagogique ainsi que les conditions auxquelles celle-ci doit satisfaire pour délivrer des diplômes professionnels conformes aux standards internationaux.

Les autorités cantonales qui choisissent la solution "Haute Ecole Pédagogique" doivent non seulement savoir à quoi elles s'engagent, mais aussi être convaincues du bien-fondé d'un tel choix. C'est pourquoi il sera fait état ci-après de quelques-unes des raisons qui militent en faveur de la promotion d'institutions de formation de maîtres au rang de Hautes Ecoles Pédagogiques. Ces raisons sont fondées essentiellement sur le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire proprement dit, ainsi que sur la nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant, celle-ci étant liée elle-même à l'exigence d'une amélioration qualitative de l'école.

Hautes Ecoles Pédagogiques: de quoi s'agit-il en fait?

La mission principale des Hautes Ecoles Pédagogiques est d'assurer la formation initiale des maîtresses et des maîtres. Par "maîtresses et maîtres", on entend en l'occurrence:

- tout le personnel enseignant de la scolarité obligatoire et des classes enfantines, ainsi que
- tout le personnel enseignant des écoles de formation générale du degré secondaire II.

La question reste ouverte de savoir jusqu'à quel point les présentes thèses et les considérations qui leur sont liées concernent aussi les maîtres spécialistes de branches des écoles professionnelles.

La formation des enseignants n'est cependant pas la seule fonction des Hautes Ecoles Pédagogiques. Celles-ci peuvent et doivent coiffer plusieurs types différents de services: à côté des programmes de formation doivent figurer des offres de perfectionnement pour le corps enseignant, ou des programmes de formation complémentaire (destinés par exemple aux directrices et aux directeurs, aux inspectrices et aux inspecteurs, aux conseillères et aux conseillers pédagogiques, aux maîtresses et aux maîtres de didactique de branches, aux chefs de projets d'établissement ou encore aux autres spécialistes de l'éducation et de la formation), des projets d'établissement ou de recherche en éducation, et enfin des filières de formation couronnées par un diplôme, d'une durée inférieure à 3 ans à plein temps ou bénéficiant du statut d'une école professionnelle supérieure. Un tel éventail d'offres ne fera pas l'objet d'une discussion ou d'une description plus détaillées dans le présent document. Il appartiendra aux cantons d'en définir la nature ou l'ampleur, ou plus simplement de réunir au sein d'une Haute Ecole Pédagogique divers services qui existent aujourd'hui déjà.

L'eurocompatibilité: un motif, mais pas une fin en soi

Deux causes ont généré le débat sur le développement de la formation professionnelle tertiaire. D'une part, il s'agissait pour la Suisse d'entreprendre l'adaptation, réclamée depuis longtemps, de ses systèmes de formation aux standards internationaux, ou pour le moins européens, comme par exemple celle de la définition des diplômes délivrés. D'autre part, il convenait d'ouvrir vers le haut, vers des filières supérieures, une formation professionnelle considérée souvent comme une voie sans issue, comme aussi d'augmenter la perméabilité entre les systèmes scolaires de formation générale et ceux de formation professionnelle.

Dans le domaine de la formation des maîtres, c'est la première cause qui a été la plus sensible, à savoir la reconnaissance des diplômes d'enseignement au niveau international. Tous les pays d'Europe, à de rares exceptions près, forment dans des Hautes Ecoles les maîtresses et les maîtres de tous les degrés. Et comme dans d'autres branches professionnelles - malgré des qualifications équivalentes, voire supérieures - cela conduit à une possible discrimination de nos diplômés sur le marché du travail. C'est la raison pour laquelle une adaptation de la formation suisse aux standards internationaux, ne serait-elle que formelle, paraît opportune.

Mais au-delà de cette question d'opportunité se profile celle d'une nécessité: l'élimination des barrières discriminatoires qui subsistent encore à l'intérieur même de notre pays en raison des différences entre les systèmes cantonaux de formation.

Les arguments liés à la politique de la formation ne sont cependant pas les seuls à plaider en faveur d'une élévation générale du niveau de la formation des maîtres à celui des

Hautes Ecoles. S'y ajoutent en fait ceux liés à la politique de la profession, qui sont déterminants et qui vont au-delà de simples considérations corporatistes ou syndicales. En effet, la profession d'enseignant est aujourd'hui en concurrence avec d'autres métiers exigeants dont l'accès via les Hautes Ecoles est déjà décidé et qui peuvent se prévaloir de l'apport prestigieux que constitue, dans la profession, l'esprit scientifique. Si l'on veut continuer à recruter un nombre suffisant de jeunes gens attirés par les défis intellectuels et les exigences importantes exprimées en termes de prestations (enseigner et éduquer) qui caractérisent le métier, on ne peut pas se couper de la tendance générale qui promeut les formations professionnelles supérieures au niveau académique.

Pourtant, malgré tous ces arguments de types politique et pratique, la mutation des établissements traditionnels de formation de maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques ne saurait se justifier par un simple "changement d'étiquette", dans la mesure où l'appellation "Haute Ecole" ne suggère pas que des associations d'idées positives, mais aussi fort négatives.

L'esprit scientifique est-il synonyme de "théorie sèche" et de système dépersonnalisé d'enseignement?

L'idée d'esprit ou de caractère scientifique évoque dans de larges couches de la population, mais aussi dans une partie des milieux pédagogiques, un large éventail de clichés sur la science et sur le fonctionnement de l'université. On redoute l'académisme, au sens négatif du terme, à savoir un enseignement anonyme, dépersonnalisé, éloigné de la vie et de l'école, peu soucieux de méthodologie et de didactique.

En fait, une telle caricature de l'esprit scientifique peut aussi être une utile mise en garde. L'esprit scientifique revendiqué pour la formation des maîtres n'a en fait rien de commun avec cette caricature et, à vrai dire, lui est même incompatible. Au lieu de spéculer sur d'hypothétiques prévisions de déformation à propos de l'esprit scientifique des futures Hautes Ecoles Pédagogiques, il vaudrait mieux saisir la chance de formuler positivement ce qu'on entend par une approche scientifique adaptée aux besoins avérés de la profession d'enseignant.

Ce que l'esprit scientifique apporte au métier d'enseignant

On ne postule pas ici que l'esprit scientifique soit la seule exigence, ni la plus importante, mais *une* attitude fondamentale, essentielle, des maîtresses et des maîtres. En effet, le métier d'enseignant est lié de trois manières au moins à l'esprit scientifique:

- *l'acquisition de connaissances se situe au coeur de toute formation, générale ou spécialisée.*

La science influence largement le consensus social sur la validité de la connaissance; elle a pour objets les méthodes, les instruments et les règles sociales de l'acquisition des connaissances. Quiconque enseigne - c'est-à-dire organise pour autrui l'apprentissage et, par là, l'accès à la connaissance - est toujours influencé, plus ou moins consciemment, par de telles représentations et conventions. Promouvoir l'apprentissage par métier, en faire sa profession, implique toutefois qu'on ne se plie pas

aveuglément à ces conventions, mais qu'on sache s'y confronter d'une manière critique grâce à une compréhension intelligente de ce qu'est la science;

- *la "vérité", en tant que valeur, joue un rôle significatif dans l'école.*
Dans un Etat démocratique et libéral, les maîtresses et les maîtres se sentent tenus pas l'idée de ne pas fabriquer ni de colporter des contre-vérités. Les enfants et de nombreux parents s'attendent même à ce que le discours tenu par les enseignants "dans l'exercice de leur fonction" soit "vrai". A la limite, ces deux exigences sont inconciliables; elles ne doivent pourtant pas être niées. Ce dilemme sur la vérité, typique pour les enseignants, ne peut être surmonté en toute bonne foi qu'au moyen d'une compréhension claire, subordonnée à l'esprit d'honnêteté, d'une science grâce à laquelle il est possible de faire la différence entre ce que l'on peut véritablement savoir et ce qui échappe à la connaissance;
- *les acquis des disciplines scientifiques les plus diverses influencent largement aussi bien les plans d'études (les contenus) que toute la pédagogie scolaire.*
Quiconque, en sa qualité de maîtresse ou de maître, veut préserver son autonomie professionnelle et contribuer à l'élaboration de plans d'études et à l'amélioration de l'école (structures, organisation de l'apprentissage, etc.), doit être capable de porter un jugement, par lui-même, sur des arguments scientifiques. Cela implique que l'on puisse au moins classer des affirmations à caractère scientifique dans le champ des théories et des tendances de la science. Cela implique aussi que l'on sache poser les questions critiques indispensables en cas de doute.

2 Mission, structures et statut juridique des Hautes Ecoles Pédagogiques

Thèse 1

Les Hautes Ecoles Pédagogiques sont chargées notamment des tâches suivantes:

- elles assurent la formation initiale de plusieurs catégories de maîtresses et de maîtres; elles offrent leurs services pour l'introduction à la profession, le perfectionnement et les formations complémentaires du corps enseignant.

L'objectif principal de la formation est de transmettre aux maîtresses et aux maîtres les compétences qui rendront ces derniers aptes:

- à dispenser, en qualité de spécialistes de l'instruction et de l'éducation, un enseignement fondé sur des bases scientifiques;
- à prendre en considération, en vrais professionnels, les autres tâches qui leur sont confiées, en particulier le conseil et l'évaluation des élèves, la collaboration avec les collègues, les parents et les autorités scolaires, les travaux administratifs et l'amélioration de l'école;
- elles pratiquent la recherche et le développement orientés sur le terrain;
- elles contribuent à la qualification scientifique, au perfectionnement et à la formation complémentaire de leur propre corps enseignant, ainsi que d'autres spécialistes de la formation;
- elles peuvent aussi prendre en charge des tâches de formation pour des professions voisines de celles de l'enseignement, par exemple dans le secteur social, dans le domaine de la petite enfance ou dans celui de la formation des adultes.

Thèse 2

Les Hautes Ecoles Pédagogiques accomplissent leur mission dans un rapport de partenariat égalitaire avec les Universités (y compris les Ecoles Polytechniques Fédérales) et les Hautes Ecoles Spécialisées.

Les Hautes Ecoles Pédagogiques qui satisfont aux conditions matérielles et en personnel pour la recherche et la formation doivent pouvoir obtenir, dans le domaine des études conduisant à la qualification de formatrices, de formateurs et d'autres spécialistes de l'éducation, le droit de décerner des grades académiques et l'habilitation.

La collaboration avec les Universités et les Hautes Ecoles Spécialisées doit être mise en œuvre principalement dans la recherche et dans la formation scientifique spécifique des maîtres chargés d'enseigner une discipline ou un groupe de disciplines.

Commentaire

Les rapports des Hautes Ecoles Pédagogiques avec les Universités et les Hautes Ecoles Spécialisées sont fondés sur le principe "de valeur équivalente, et non pas nécessairement de façon semblable". Les différences tiennent en premier lieu au contenu de l'enseignement dispensé par les Hautes Ecoles Pédagogiques et beaucoup moins, en second lieu, à leurs structures. Les zones de recoupement dans lesquelles une collaboration renforcée peut être envisagée sont celles de la recherche, de la formation scientifique ou spécifique de spécialistes et celle des filières universitaires de formation. La collaboration dans le domaine de la recherche peut être liée à un projet ou à des personnes; elle peut être temporaire ou permanente. En règle générale, il convient d'utiliser les offres de formation scientifique ou spéciale émanant des Universités et des Hautes Ecoles Spécialisées (par exemple pour le corps enseignant des degrés secondaires I et II). Ce système d'étroite collaboration décharge les Hautes Ecoles Pédagogiques et permet à ces dernières de se concentrer sur leur mission de formation professionnelle.

Une haute Ecole qui ne contribue pas elle-même à la formation de la relève scientifique, qui ne peut pas contrôler elle-même la qualité de son enseignement, ne parvient pas, dans la durée, à s'assurer une indépendance suffisante. C'est la raison pour laquelle il convient, chaque fois que cela s'avère possible, de mettre en œuvre dans les Hautes Ecoles Pédagogiques des filières d'études conduisant à l'obtention de titres universitaires pour les formatrices et les formateurs de maîtres ainsi que pour d'autres spécialistes de l'éducation. La collaboration, en particulier avec les Universités, sera de toute manière indispensable. Les Hautes Ecoles Pédagogiques devraient obtenir le droit de décerner des titres universitaires et l'habilitation au moins pour les études suivies dans le domaine des sciences liées à la profession d'enseignant.

Thèse 3

Les Hautes Ecoles Pédagogiques existent sous trois types différents d'organisation:

- **sous la forme d'une institution autonome de formation, de grande taille, accomplissant de nombreuses tâches;**
- **sous la forme d'un réseau d'institutions diverses de formation, pour la plupart décentralisées, équipées et structurées différemment en fonction de leur mission spécifique;**
- **sous la forme d'une unité indépendante rattachée aux Universités et dotée du pouvoir de constituer un réseau d'établissements décentralisés.**

Thèse 4

Les Hautes Ecoles Pédagogiques constituées sous la forme d'un réseau peuvent être organisées par canton, sur une base intercantonale ou encore par région linguistique. Dans ce modèle d'organisation, une attention toute particulière doit être accordée aux pouvoirs d'intervention et de décision communs aux autorités et aux responsables de la formation.

Commentaire

Les dimensions restreintes ainsi que le plurilinguisme de notre pays rendront constamment difficiles le développement de grandes institutions de formation. C'est la raison pour laquelle le principe de la collaboration doit dorénavant dominer dans le domaine de la formation des maîtres. Les réseaux doivent être organisés sous diverses formes, en partant de l'idée que les frontières cantonales ne sont pas déterminantes; il s'agit au contraire de mettre en évidence la responsabilité commune à tous les cantons d'assurer une qualité supérieure de formation. À la responsabilité partagée doivent correspondre des dispositions qui garantissent, en droit et en fait, les pouvoirs d'intervention et de décision de tous les utilisateurs, comme aussi leur devoir de participer financièrement à l'entreprise commune.

La création de réseaux contribue à assurer la qualité des instituts de formation. Si les Hautes Ecoles Pédagogiques veulent parvenir à la hauteur des exigences formulées pour leur enseignement (la formation) et la recherche, elles doivent atteindre une taille qui, presque partout, dépasse celle des institutions d'aujourd'hui, pour la plupart décentralisées tant par leur organisation que par leur localisation. La décentralisation, lorsqu'elle est fondée sur des considérations de politique générale et de formation tout à fait légitimes, mérite d'être maintenue. Cela peut se faire au prix d'une collaboration renforcée, ancrée dans des textes ayant force de loi, justifiable par ailleurs également par des raisons financières et de personnel.

Thèse 5

Le statut juridique et les fondements de l'organisation des Hautes Ecoles Pédagogiques sont réglés par des lois fédérales, des lois cantonales et des concordats inter-cantonaux.

Thèse 6

Les Hautes Ecoles Pédagogiques accomplissent leurs tâches de façon indépendante dans le cadre fixé par les lois et règlements promulgués par la Confédération et les cantons. Elles ont la personnalité juridique.

Commentaire

La personnalité juridique est accordée aux Hautes Ecoles Pédagogiques dans le cadre de lois et de règlements; elle doit notamment autoriser les Hautes Ecoles Pédagogiques à:

- disposer librement des moyens financiers mis à leur disposition selon leur mission;
- conclure des contrats avec des tiers pour l'exécution de tâches d'enseignement (charges de cours), comme aussi pour des travaux scientifiques (missions de recherche).

3 **Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques**

Thèse 7

La qualité de la formation dispensée dans une Haute Ecole Pédagogique est fondée sur les principes d'une formation moderne de maîtres, orientée sur la pratique du métier, comme cela a été formulé dans le rapport *"La formation des maîtres de demain"* (1975) ainsi que dans d'autres documents prospectifs, tels les rapports de la CDIP sur la formation des maîtres des degrés secondaires I et II. En outre, la dimension spécifique de "l'esprit scientifique" s'y ajoute avec toute l'ambition liée au terme de "Haute Ecole".

Commentaire

La qualité propre à la formation dispensée par les Hautes Ecoles Pédagogiques, caractérisée par l'équilibre entre le rapport à la pratique et l'esprit scientifique, se manifeste principalement dans les six dimensions suivantes:

- l'attitude fondamentale, les positions affirmées,
- la qualité didactique,
- le rapport à la recherche,
- la place donnée à l'esthétique, à la musique et aux activités créatrices,
- l'organisation des études,
- la qualification des formatrices et des formateurs.

Dans les thèses qui suivent, les critères de qualité et les caractéristiques d'une Haute Ecole Pédagogique, telles qu'elles se dégagent des six dimensions citées ci-dessus, ne constituent pas des normes strictes, ce qui serait probablement perçu un peu partout comme exagéré, mais des idées directrices, des objectifs et des incitations. Ce qui en sera tiré pour fixer les futures normes de reconnaissances des titres devra être discuté et négocié dans une étape ultérieure.

Thèse 8

Les Hautes Ecoles Pédagogiques sont tenues fondamentalement au respect de l'éthique scientifique. Cette attitude consiste à subordonner la réflexion et l'action à l'exigence d'explications et de justifications visant à l'objectivité, et à soumettre toute affirmation et toute proposition de solution à un examen critique selon un processus méthodique.

Thèse 9

Les Hautes Ecoles Pédagogiques s'efforcent de dispenser une formation professionnelle fondée sur la théorie et orientée sur la pratique. Cette formation doit favoriser la réflexion et la critique, lier la pensée et l'action centrées sur une discipline ou à caractère interdisciplinaire. La qualité didactique de cet enseignement repose sur l'effort visant à privilégier un style d'apprentissage inspiré des principes et méthodes de l'éducation des adultes.

Thèse 10

Les Hautes Ecoles Pédagogiques se distinguent par la dialectique qui s'exerce entre la formation proprement dite et la recherche, comme aussi entre la théorie et la pratique.

Commentaire

Les considérations théoriques et les activités pratiques agissent les unes sur les autres. Cette interaction est possible grâce à la collaboration des formatrices et des formateurs des Hautes Ecoles Pédagogiques et des enseignants issus des divers degrés scolaires pour lesquels les candidats sont formés.

Les futurs maîtresses et maîtres doivent pouvoir expérimenter, par une activité pratique, le fait que seule une approche des tâches scolaires quotidiennes par la recherche assure une bonne activité pédagogique. A partir du moment où les Hautes Ecoles Pédagogiques participent à des projets scientifiques de recherche sur le développement de l'école, les candidats sont introduits, pendant leurs études déjà, dans leur fonction de "praticien chercheur". Seul l'apprentissage par la recherche apporte la garantie de l'indispensable formation à l'interprétation qui permet, dans la vie scolaire quotidienne, de prendre conscience des problèmes, de les formuler et de les résoudre.

Plus généralement, la recherche assure le niveau scientifique et évite l'immobilisme.

La liaison entre enseignement et recherche s'établit de plusieurs manières: par la conduite de petits projets isolés, par l'évaluation de projets de développement de l'école, par la participation à des projets de recherche plus importants qui associent plusieurs institutions.

Thèse 11

La formation dispensée par les Hautes Ecoles Pédagogiques accorde une place importante à l'esthétique et aux diverses formes d'arts.

Commentaire

L'activité artistique et créatrice, sous différentes formes d'expression, est une composante essentielle de la culture. Les maîtresses et les maîtres ne sont pas seulement porteurs de culture, mais, par leur mandat, des transmetteurs et des incitateurs. C'est pourquoi leur formation doit les rendre capables de percevoir les phénomènes culturels dans leur contexte social, les rendre sensibles non seulement à la création, mais aussi à l'individu créateur dans les arts et la culture.

Thèse 12

Les Hautes Ecoles Pédagogiques s'efforcent de réaliser une organisation des études qui mette l'accent sur les caractères communs et l'équivalence des exigences requises par la profession envers les enseignants de toutes les disciplines et de tous les degrés. Cette organisation doit en même temps accorder aux étudiants une large part d'apprentissage autonome, libre et responsable.

Thèse 13

Les membres du corps professoral des Hautes Ecoles Pédagogiques doivent avoir accompli des études universitaires complètes, ou l'équivalent, et avoir acquis une qualification complémentaire de formatrices ou formateurs de maîtres. Il est souhaitable en outre que les spécialistes des sciences de l'éducation soient porteurs d'un brevet d'enseignement et aient l'expérience de cette activité. Les maîtresses et maîtres de didactique des disciplines doivent absolument être titulaires d'un brevet d'enseignement et justifier d'une expérience réussie de l'enseignement dans les degrés scolaires pour lesquels les candidats sont formés.

Les centres de recherche, ou les divisions de recherche des Hautes Ecoles Pédagogiques, sont placés sous la direction de professeurs spécialement qualifiés pour ces activités, si possible titulaires de l'habilitation universitaire.

Les formatrices et formateurs des Hautes Ecoles Pédagogiques comptent également des enseignants implantés dans la pratique, qui agissent en qualité de maîtres d'exercices et de maîtres de stages. Cette catégorie de collaborateurs doit avoir un brevet d'enseignement et de l'expérience dans les degrés scolaires pour lesquels les candidats sont formés, ainsi qu'une qualification complémentaire de formatrice ou formateur de maîtres.

4 Conditions d'accès, durée de la formation, différences selon les degrés d'enseignement

Thèse 14

La formation aux professions d'enseignement de tous les degrés repose sur une large formation antérieure de culture générale, du niveau d'une maturité qui ouvre l'accès aux études universitaires. La condition d'accès à une Haute Ecole Pédagogique est par conséquent le diplôme attestant la réussite d'une formation générale au degré secondaire II.

Commentaire

Les plans d'études récents des écoles primaires et secondaires I et II mettent l'accent sur l'importance d'une large formation générale, sur les approfondissements à titre d'exemple, et sur le développement de la pensée contextuelle. Ces éléments correspondent aux demandes formulées à l'égard de l'école par les milieux économiques et la société dans son ensemble.

Les enseignants qui doivent appliquer ces demandes à l'enseignement ont par conséquent besoin d'une formation générale large et non spécialisée. La complexité des phénomènes liés à l'enseignement, ainsi que l'évolution continue de l'environnement de l'école, exigent des enseignants une capacité supérieure de résolution des problèmes. Cela implique encore les compétences et l'aptitude à l'analyse, c'est-à-dire une familiarité avec la théorie, ce qui n'est pas en contradiction avec une orientation vers la pratique.

Les filières de formation qui débouchent sur l'accès aux études universitaires cherchent à atteindre ces objectifs. De même, grâce à la nouvelle Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité, en projet, les Ecoles normales actuelles offriront ces filières et pourront, en qualité d'Ecoles de maturité, préparer les candidats aux Hautes Ecoles Pédagogiques, avec un accent particulier sur la pédagogie, les sciences sociales et les arts.

Il est imaginable - malgré la satisfaction formelle aux conditions d'accès - que des examens d'admission doivent être organisés afin de vérifier, dans certaines disciplines, la présence des prérequis minimaux indispensables à une formation fructueuse. Cela pourrait être le cas, notamment, pour les activités créatrices manuelles, la musique, le sport. Il ne s'agirait pas cependant d'instituer sous cette forme un test éliminatoire de capacité, mais de mettre sur pied une procédure de détermination des aptitudes avec l'aide de conseillers, qui laisse au candidat la responsabilité de sa décision d'entrer en formation (voir Dossier No 21B de la CDIP "Détermination d'aptitude à l'enseignement"). Dans les cas où un *numerus clausus* devrait être institué, il ne faudrait pas que seules les notes obtenues à l'école dans le domaine cognitif soient prises en compte comme critères d'admission.

Thèse 15

Les lacunes éventuelles présentées par les détentrices et détenteurs de la maturité doivent pouvoir être comblées soit avant, soit pendant la formation.

Commentaire

Il faut admettre que certains détenteurs de certificats de maturité, même s'ils satisfont aux conditions formelles d'admission, ne soient pas au niveau requis dans certains domaines, en particulier pour les travaux manuels, les arts au sens large et les sports. Ces candidates et candidats doivent être admis à la formation sous la condition expresse qu'ils comblent leurs lacunes avant ou pendant la formation. Les structures de rattrapage peuvent être organisées aussi bien hors de la Haute Ecole Pédagogique qu'à l'intérieur de celle-ci.

Thèse 16

Des formations préalables équivalant au niveau de la maturité peuvent aussi être reconnues. Dans ces cas, la demande d'admission est soumise à l'appréciation de la Haute Ecole Pédagogique.

Les détenteurs d'un baccalauréat professionnel, ainsi que les diplômés d'une Ecole du degré diplôme peuvent obtenir, après un an complémentaire de scolarité dans l'enseignement général, la maturité qui leur ouvre les portes des Hautes Ecoles et par conséquent celle de la formation aux professions d'enseignants.

Il faut maintenir l'accès à la formation pour les personnes qui ont accompli d'autres formations préalables de même valeur. A cet égard, l'appréciation doit porter principalement sur l'équivalence, au sens propre, et non sur la similitude de la formation.

Thèse 17

Des dispositions particulières d'admission sont prises pour les personnes qui font état d'une expérience professionnelle de plusieurs années.

Commentaire

Les candidates et candidats qui ont achevé une formation professionnelle et acquis une expérience de leur métier répondent rarement aux critères d'admission aux études universitaires, mais ils peuvent faire valoir d'autres qualités selon les circonstances, telles leur expérience professionnelle et leur expérience de vie. Des critères d'admission formels ne sont pas équitables pour eux. Aussi convient-il de prévoir à leur endroit des solutions souples et individualisées.

Thèse 18

La durée de la formation dans une Haute Ecole Pédagogique est de trois ans au minimum pour toutes les catégories de maîtresses et de maîtres.

Lorsque la formation préalable s'est étendue sur quatre ans dans le degré secondaire II, incluant une 13^e année scolaire, et qu'elle a intégré dans son programme, pendant un an au moins, des éléments de formation professionnelle, les études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques durent deux ans.

Lorsque l'entrée dans la Haute Ecole Pédagogique est précédée par l'accomplissement d'études universitaires, la durée de la formation est inférieure à trois ans.

Commentaire

Une durée des études de trois ans correspond aux normes européennes.

La deuxième partie de la thèse maintient une ouverture en direction des filières pratiquées par les Ecoles normales traditionnelles, dans lesquelles la formation générale comprend des éléments de formation professionnelle. La création des Hautes Ecoles Pédagogiques exclut simplement que la formation des maîtres puisse s'achever à un niveau correspondant à la fin du degré secondaire II.

Cela signifie que la formation des maîtresses et des maîtres doit durer au minimum 15 ans (dès le début de la scolarité obligatoire).

La formation de spécialiste et la formation professionnelle peuvent être conduites simultanément ou être échelonnées dans le temps.

Les différences de durée, dans la formation, reposent avant tout sur les exigences diverses qui existent dans les formations spéciales ou celles de spécialistes de disciplines, destinées aux enseignants des degrés secondaires I et II. On les trouve en tout cas dans les professions de l'enseignement spécialisé. Elles sont justifiées par le fait que les maîtresses et les maîtres sont des experts en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce mandat et les compétences professionnelles spécifiques qui lui correspondent sont par conséquent de même valeur pour tous les degrés de l'école.

5 Coordination et coopération

Thèse 19

Chaque canton assume la responsabilité de la formation de son corps enseignant. Celui qui ne dispose pas de ses propres institutions de formation adhère au moins à un des réseaux d'institutions formant une Haute Ecole Pédagogique, ou à d'autres institutions de formation des maîtres.

Commentaire

En Suisse, seuls quatre ou cinq cantons assurent le fonctionnement d'instituts de formation pour toutes les catégories de maîtresses et de maîtres dont ils ont besoin. Quelques rares cantons n'entretiennent aucune institution de formation. La plupart sont contraints à confier la formation de plusieurs catégories d'enseignants à d'autres cantons, souvent sans pouvoirs d'intervention ni de décision, et sans participation financière appropriée. Cette situation peu satisfaisante ne peut être changée que si chacun des cantons accepte de porter la responsabilité de la formation de son corps enseignant.

Thèse 20

Pour les Hautes Ecoles Pédagogiques constituées en réseau d'institutions, il convient de prévoir une direction centrale. Celle-ci, tout en préservant la plus grande autonomie possible aux institutions du réseau, doit assurer la collaboration entre ces dernières, comme aussi celle, indispensable, avec les autres Hautes Ecoles Pédagogiques, les Hautes Ecoles Spécialisées et les Universités.

Commentaire

L'optimisation qualitative et financière de la formation des maîtres implique nécessairement une structure définie de direction, qui permette une exécution autonome et souple des tâches dans les limites des compétences clairement définies des diverses autorités responsables, mais qui évite l'éclatement en institutions décentralisées indépendantes. L'autonomie des institutions associées se verra par là-même certes limitée, mais non annulée. Pour que la liberté d'initiative de chacune reste possible, il convient que leurs compétences respectives, pour chaque niveau hiérarchique, soient clairement délimitées par des accords écrits.

Thèse 21

La taille des Hautes Ecoles Pédagogiques est fonction de trois facteurs: la garantie d'exécution de la mission de recherche (taille critique), la qualité des prestations d'enseignement à fournir (optimisation financière) et le nombre de personnes à former à l'enseignement (optimisation quantitative). L'offre de 150 places d'études constitue à cet égard un plancher.

Commentaire

Les "Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Spécialisées et des baccalauréats professionnels" fixent un plancher de 150 places d'études pour la taille d'une institution de formation. A l'heure actuelle, peu d'établissements de formation de maîtres offrent moins de 150 places, mais la plupart d'entre eux assument en partie la fonction d'écoles de formation générale.

Le plancher proposé s'impose, compte tenu des particularismes linguistiques et régionaux, comme c'est le cas dans les cantons des Grisons et du Tessin par exemple. Il ne doit cependant pas devenir une norme pour toutes les Hautes Ecoles Pédagogiques, quelle que soit la manière dont elles seront organisées. Au contraire, une Haute Ecole Pédagogique ne peut devenir un partenaire respecté des Universités que si elle offre plusieurs centaines de places d'études. Cela devrait être d'autant mieux réalisable lorsqu'une Haute Ecole Pédagogique est en mesure d'assurer d'autres tâches de formation. Par ailleurs, les Hautes Ecoles de moyenne ou grande taille sont mieux en mesure, par rapport à celles qui fonctionnent avec 150 places seulement, de s'adapter aux variations des besoins conjoncturels ou à de nouvelles demandes, par exemple lorsqu'il s'agit d'organiser des cours de recyclage pour des personnes ayant quitté l'enseignement et désirant y revenir.

Thèse 22

Chaque Conférence régionale de la CDIP institue un organe de coordination "Hautes Ecoles Pédagogiques" chargé d'optimiser la collaboration à l'intérieur de la région et d'assurer le fonctionnement de la coopération intercantonale nécessaire, comme aussi l'exercice des pouvoirs d'intervention et de décision cantonaux.

Commentaire

Dans l'avenir, le souci et la responsabilité de garantir une relève de maîtresses et de maîtres qualifiés incomberont de plus en plus aux régions de la CDIP. La discussion en cours sur des projets (comme celui de NE, FR, BE) montre que le processus est amorcé. Un organe de coordination devrait s'efforcer de favoriser les solutions qui répartiraient les tâches dans la région. Il devrait également veiller aux droits d'intervention et de décision de chacun des membres constituant le réseau impliquant plusieurs cantons. La question de savoir dans quelle mesure les organes de coordination régionaux peuvent être dotés de pouvoirs décisionnels devra, dans chaque cas, faire l'objet d'une étude particulière et débouchera vraisemblablement sur une solution "taillée sur mesure".

Thèse 23

La CDIP fixe les conditions-cadres nécessaires à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques. Elle institue un organe de coordination "Hautes Ecoles Pédagogiques" qui veille au respect des conditions-cadres, encourage la collaboration des Hautes Ecoles Pédagogiques entre elles, avec les Universités et avec les Hautes Ecoles Spécialisées. L'organe de coordination doit également assurer la coopération avec les autorités fédérales et les autres Conférences de directeurs cantonaux concernées par la formation du personnel enseignant.

Commentaire

Pour que les Hautes Ecoles Pédagogiques satisfassent aux attentes formulées à leur égard, il faut qu'un organe suisse de coordination, doté de compétences particulières, soit institué. L'"Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études", du 18 février 1993, (art. 5-8), en offre la possibilité. Une des tâches importantes de cet organe sera d'assurer la coordination avec la Confédération et avec les autres Conférences de directeurs cantonaux. La formation des maîtresses et des maîtres de l'enseignement professionnel, par exemple, est un domaine dans lequel il convient de collaborer avec les autorités fédérales. De même, pour la formation des éducatrices et éducateurs à dans le secteur social, une étroite collaboration avec la Conférence des directeurs des affaires sociales doit être recherchée.

Annexe I

Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (développement des thèses 7 à 13)

Introduction

La formation dispensée dans une Haute Ecole Pédagogique est fondée d'abord sur les principes d'une formation moderne des maîtres, orientée sur la pratique du métier, comme cela a déjà été proposé dans le rapport "La formation des maîtres de demain" (1975) ainsi que dans d'autres documents prospectifs, tels les rapports de la CDIP sur la formation des maîtres des degrés secondaires I et II. Par ailleurs, la dimension spécifique de "l'esprit scientifique" s'y ajoute avec toute l'ambition liée au terme de "Haute Ecole".

La qualité propre à la formation dispensée par les Hautes Ecoles Pédagogiques, caractérisée par l'équilibre entre le rapport à la pratique et l'esprit scientifique, se manifeste principalement dans les six dimensions suivantes:

- l'attitude fondamentale, les positions affirmées,
- la qualité didactique de la formation,
- le rapport à la recherche,
- l'organisation des études,
- la place donnée à l'esthétique, à la musique et aux activités créatrices,
- la qualification des formatrices et des formateurs.

Les considérations qui suivent visent à décrire plus précisément les caractéristiques qualitatives qui se dégagent des quatre premières dimensions mentionnées ci-dessus. Il ne s'agit pas d'en tirer des normes strictes, ce qui serait probablement perçu un peu partout comme exagéré, mais de formuler des idées directrices, des objectifs et des incitations. Ce qui en sera extrait pour fixer les futures normes de reconnaissance des titres devra être discuté et négocié dans une étape ultérieure.

1 L'esprit scientifique: attitude fondamentale et position affirmées

L'esprit scientifique doit être d'abord compris comme une attitude fondamentale, un *faisceau d'affirmations*:

- agir selon l'esprit scientifique signifie agir dans une perspective de raison, c'est-à-dire en se soumettant à l'exigence d'explications et de justifications rationnelles. Certes la raison n'est pas la seule condition préalable à l'action, mais une obligation lorsque l'action s'applique à d'autres êtres humains ou à l'environnement naturel et culturel;
- la connaissance s'efforce d'atteindre à l'objectivité en ce sens que les raisons intersubjectives invoquées sont contrôlables immédiatement ou au moins vérifiables après coup;
- la connaissance, au sens scientifique du terme, s'efforce de mettre les faits dans une relation réciproque qui soit non seulement dépourvue de contradictions, mais aussi systématique et qui réponde à l'idée d'unité;
- l'acquisition des connaissances et l'analyse de celles-ci obéissent à une éthique scientifique de l'honnêteté et de l'auto-contrôle critique: "Mentionne tes sources! Ne manipule jamais les données! N'escamote pas les thèses contradictoires! Sois libre de préjugés et contrôle ta propre démarche, tes présupposés, ta propre expérience et tes sentiments !";
- envisagé dans une perspective scientifique, l'accès à la connaissance exige une identification précise des problèmes, un processus de résolution et un travail en équipe qui soient réglés méthodiquement.

2 Qualités didactiques de la formation

Les principes didactiques suivants sont applicables à une formation des maîtres conforme aux exigences d'aujourd'hui:

- on s'efforce de parvenir à une formation professionnelle *fondée sur la théorie*, orientée sur la pratique du métier, *critique* et *favorisant la réflexion*;
- le rapport théorie-pratique implique la nécessité d'une formation dans laquelle les considérations théoriques et les activités pratiques dans l'école sont étroitement imbriquées les unes dans les autres;
- dans l'enseignement des sciences qui alimentent l'éducation et l'instruction, on doit donner une *vue d'ensemble* de l'état actuel des connaissances scientifiques, des hypothèses, des méthodes de recherche et des problèmes non résolus;
- des connaissances centrales, des hypothèses, certains des problèmes en suspens et des champs d'application des diverses disciplines sont approfondis à titre d'exemple;
- on familiarise les candidats avec la pensée et l'action centrées sur une discipline et sur plusieurs disciplines (interdisciplinarité), comme aussi avec les hypothèses et les démarches alternatives;
- on développe systématiquement l'aptitude à la critique des théories et des méthodes;

- dans une discipline au moins, on met l'accent sur le développement de la capacité *d'acquérir de façon critique la connaissance et de pratiquer personnellement la recherche* (en vue de l'acquisition créative et systématique de la connaissance): l'idée du "praticien-chercheur";
- les candidats acquièrent la capacité et sont amenés à reconnaître la *nécessité de suivre les progrès de la connaissance scientifique* dans les diverses publications disponibles;
- les étudiants sont entraînés à gérer les *informations* de façon indépendante. Ils apprennent à les trouver par eux-mêmes, à les retravailler, à les relier les uns aux autres avec intelligence et à *les évaluer de façon critique* sous des angles théoriques et pratiques;
- les connaissances de culture générale transmises et la formation donnée sur les méthodes scientifiques sont suffisamment étoffées pour que les futurs maîtres puissent établir la *communication avec des représentants d'autres disciplines*, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseignants de degrés différents, ou d'autres disciplines, ou de spécialistes scientifiques de l'enseignement ou d'une discipline particulière;
- l'enseignement se déroule en grande partie dans des *groupes de taille moyenne et contrôlable*, rend possible l'apprentissage du *travail en équipe*, et illustre, pour leur valeur exemplaire, la *diversité des méthodes* et la variation des *formes sociales*. Les travaux fournis par les étudiants sont réalisés en partie en équipe et constituent la prestation commune d'un groupe;
- dans une large mesure, et dans les limites d'un cadre donné, les étudiants mènent leurs études en *décidant eux-mêmes* et en prenant la *responsabilité personnelle* de ce qu'ils font;
- l'organisation de l'enseignement est orientée sur les *principes* et les méthodes de *l'éducation des adultes*. Le but recherché est de développer un style d'apprentissage qui allie l'intensité et la profondeur à une diversité vivante de contenus et de méthodes. On privilégie ainsi un type d'apprentissage caractérisé par la *responsabilité* et *l'initiative individuelles*. Ce qui est déterminant, c'est l'aptitude à *réfléchir de façon indépendante* et à *apprendre pendant toute sa carrière*, à éprouver du plaisir dans les activités intellectuelles et à être prêt à prendre des responsabilités. L'objectif suprême en est la *formation globale* de personnalités vouées à l'enseignement.

3 Les liens entre l'enseignement et la recherche dans une Haute Ecole Pédagogique

On postule que l'une des caractéristiques des Hautes Ecoles Pédagogiques est la relation active et réciproque entre la formation et la recherche, étant entendu que celle-ci ne se déroule pas à côté de l'enseignement dispensé, mais qu'elle est conduite en étroite liaison avec ce dernier.

La justification de ce postulat est triple :

- *le motif "clinique"*: la validité de l'attitude scientifique fondamentale nécessaire à une activité professionnelle en pédagogie ne peut être instaurée dans la formation que si, pendant cette dernière, les futurs maîtresses et maîtres sont mis en situation d'expérimenter, par une activité pratique, comment une approche des problèmes pédagogiques quotidiens par la recherche peut soutenir une action pédagogique de qualité. Seule la participation personnelle, réfléchie, à des projets de recherche conduit à développer une attitude ouverte, critique et constructive à l'égard d'une recherche en éducation qui exerce aujourd'hui une influence certaine sur de nombreux aspects de la politique de l'éducation et du développement de l'école.
- *le motif "projets d'établissement"*: selon les descriptifs récents de la profession (p. ex. le profil directeur de la profession établi par LCH, ou le concept "Mandat de la fonction" admis par la CDIP-NW), la participation des maîtres à des projets d'établissement, dans le cadre précis du renforcement de l'autonomie scolaire locale, est considérée comme la deuxième des tâches importantes, après l'enseignement proprement dit. Dès le moment où les Hautes Ecoles Pédagogiques participent aux projets d'établissement avec leurs structures de recherche et y font intervenir leurs étudiants, ou bien mettent en place, en leur sein, des processus de projets d'établissement accompagnés scientifiquement, les conditions sont réunies pour que cette fonction des maîtres puisse être entraînée dans la formation de base déjà;
- *le motif "niveau de qualité"*: en règle générale, la recherche a aussi pour fonction d'assurer le niveau de qualité des Hautes Ecoles. Les membres du corps enseignant qui se soumettent aux règles relatives à la publication et à la critique, qui font partie de l'activité des chercheurs, apportent la garantie, dans une certaine mesure, qu'ils ne sont pas figés dans l'immobilisme et que, dans leur enseignement et dans leur fonction de formateurs, ils ne se fondent pas sur des concepts vieillis, privant par là leurs étudiants de savoirs adéquats.

L'apprentissage par la recherche et l'apprentissage de la recherche

Le lien entre l'enseignement et la recherche - du point de vue de l'enseigné - peut être établi de diverses manières:

1. *le principe de l'apprentissage par la recherche*: certains des principes didactiques présentés dans le chapitre 2 peuvent être regroupés sous l'étiquette "apprentissage par la recherche". Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de définir les standards professionnels de l'activité scientifique, mais plutôt, dans le cadre d'une formation professionnelle fondée sur le rapport à la science, d'apprendre à poser des questions, à observer avec plus de précision, à reconnaître les limites et les possibilités d'objectivation de sa perception personnelle des choses, et donc ainsi à réfléchir sur les rôles des concepts théoriques (aussi ceux qui s'appliquent au quotidien: l'apprentissage, la discipline, l'attribution de notes, etc.), à s'approprier les techniques de l'accès aux sources et du traitement de l'information, à tester l'efficacité du travail en équipe, à faire l'expérience des variations dans l'examen des hypothèses. En bref, il s'agit de vivre une formation de base à l'herméneutique, à l'observation et à l'interprétation du réel. Ce principe est en fait applicable à toutes les disciplines et aux activités de stage.
2. *la participation à des projets de recherche*: pendant une des phases de leur formation, les étudiantes et les étudiants contribuent à un projet de recherche lié à leur future profession. Cela peut être un projet de recherche en éducation, ou sur l'apprentissage, la pédagogie, la sociologie ou sur les questions posées par la didactique d'une discipline. Certes la contribution des étudiants sera plutôt au niveau d'une fonction d'assistance (observation, interviews, rassemblement de données, etc.). Mais une participation de ce type peut être tout à fait valable, dans la mesure où les étudiants découvrent par là les procédures de construction de la recherche, ainsi que les exigences posées et les méthodes mises en oeuvre dans les travaux (par exemple, la pondération dans l'interprétation des données, les critères et les dilemmes qui déterminent le choix des pointages pour contrôle, les critères et instruments d'analyse des contenus, les canaux de financement, etc.);
3. *projets personnels plus modestes*: tout ou partie des étudiantes et étudiants pourraient conduire des projets personnels plus modestes (du style, par exemple, de ceux de "*La science appelle les jeunes*"). Ce genre de recherche "de lancement" est déjà très répandu (souvent en relation avec les mémoires de diplôme), et remplit tout à fait son but formatif lorsqu'il est bien et méthodiquement accompagné. De tels petits projets, plus nombreux, pourraient être en outre proposés pour des travaux en équipe, afin de permettre aux futurs maîtres d'expérimenter durant leur formation déjà les situations d'apprentissage et de résolutions de problèmes professionnels qu'ils connaîtront ultérieurement dans les groupes de collègues d'une école;
4. *le transfert et la critique de la recherche*: l'exploitation des résultats de recherches conduites par d'autres est également très utile à la familiarisation avec la recherche. Il s'agit là d'apprendre à connaître les sources, ou les sites et systèmes de la documentation figurant dans les rapports, de lire les rapports de recherche, de savoir poser des questions critiques à ces rapports et d'estimer la rentabilité ainsi que les limites d'un transfert des résultats de la recherche dans la pratique scolaire;
5. *évaluation personnelle de processus de projets d'établissement*: la marche même des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques offre de nombreuses occasions d'accompagner la recherche de procédures scolaires nouvelles: contrôle de la validité d'un nouveau règlement de promotion, comparaisons de l'efficacité de diverses méthodes de formation, détermination des effets secondaires non désirés d'un nouveau règlement d'établissement, enquête auprès des derniers diplômés sur leur expérience de passage à la vie pratique, contrôle des effets des relations publiques de la Haute Ecole Pédagogique, observation structurée des processus décisionnels uti-

lisés dans les conférences de classe ou les séances du conseil des étudiants, etc. Ce qui est important, une fois encore, c'est l'accompagnement, éclairé et adapté au niveau de tels petits projets, fourni par les formateurs chargés de cette tâche.

4 L'organisation des études

La formation du personnel enseignant comprend plusieurs *champs de formation* liés les uns aux autres:

1. la formation pédagogique et psychologique
2. la formation en didactique générale et en didactique des disciplines
3. la formation pratique scolaire
4. la formation scientifique aux diverses disciplines et la formation aux arts

La forme d'organisation des études est choisie de façon à faciliter la formation pédagogique, en commun, de plusieurs catégories de maîtresses et de maîtres, et à rendre possible, de manière souple et dans une large mesure, la mise en commun d'autres aspects de la formation professionnelle spécifique pour des catégories diverses d'enseignants.

Il faut tendre à ce que les enseignants destinés à un degré ou à un type particulier d'enseignement puissent faire *l'expérience*, dans leur formation, *des degrés et types d'enseignement voisins*.

On permettra aux étudiants, dans une mesure aussi large que possible, de *mener leur apprentissage de manière autonome, en liberté et en responsabilité*, en fixant par exemple des centres de gravité individuels dans les études et les compétences de chacun (disciplines à option, travaux sur projets, recherches personnelles, etc.).

On accordera une valeur et une grande importance au conseil personnel destiné aux étudiants, dès le début et pendant toute la formation.

Le diplôme final (avant la phase d'introduction à la profession) doit être muni du brevet d'éligibilité.

Afin de ménager le *temps libre* nécessaire aux semaines d'études par centres d'intérêts, ou aux blocs, aux stages scolaires et extrascolaires, aux séjours linguistiques et au service militaire, il convient d'adopter le *système des semestres* dans la formation des maîtres.

Dans les limites établies par le plan d'études-cadre, le principe de la liberté d'enseignement est applicable au corps enseignant des Hautes Ecoles Pédagogiques.

Annexe II

Le problème de la transformation d'institutions non universitaires de formation des maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques - Principes et esquisses de solution

Introduction

Si les cantons, les régions et la Confédération décident de conférer le statut de Hautes Ecoles Pédagogiques aux institutions actuelles de formation, en suivant les thèses et idées directrices du présent rapport, une série de problèmes surgiront dans la phase de transition, pour lesquels il faudra rechercher des solutions, avec prudence, en tenant compte des traditions, des contingences locales, des possibilités financières et des personnes en place.

Ce processus prendra du temps et il faut admettre que la transition sera lente. Des réflexions ainsi que des esquisses de solution sont présentées ci-dessous pour certains des problèmes qui se poseront, comme par exemple:

- la question des autorités responsables des institutions
- la question de la centralisation et de la décentralisation
- le problème de la qualification du personnel enseignant des Hautes Ecoles Pédagogiques et de la mise en place de la recherche
- la procédure de reconnaissance et les problèmes posés par elle

1 Les autorités responsables des institutions

Les cantons en mesure de résoudre de façon autonome les problèmes liés à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques ne seront pas nombreux. La grande majorité des cantons devront tirer au clair, dans une démarche préliminaire, ce qu'ils sont en mesure de réaliser seuls - en se conformant au portrait-robot dessiné dans les thèses -, ou de manière bilatérale, ou encore par accord intercantonal ou étendu à une région linguistique. Les cantons universitaires seront particulièrement sollicités par la question fondamentale de l'ouverture, et jusqu'à quel point, des Universités à la formation professionnelle des maîtresses et des maîtres. Cette phase permettra de tester la volonté des cantons de prendre parti pour une formation de haute qualité pour leurs maîtresses et leurs maîtres, ainsi que leur disposition à adhérer à des solutions fédéralistes.

On verra également - et c'est tout aussi important - si les grands cantons de Zurich, Berne et Vaud, ainsi que dans une moindre mesure St-Gall, Bâle, Lucerne et Genève, sont prêts à faire entrer une partie de leurs institutions de formation dans un concept supracantonal et à reconnaître d'autres cantons en qualité de partenaires égaux. A l'in-

verse, cette phase sera un test pour les petits et moyens cantons en ce qui concerne leur participation, en qualité de partenaires, aux décisions et au financement.

Il faudra que la CDIP s'interroge sur la possibilité de mettre des personnes à disposition pour promouvoir la collaboration intercantonale, personnes qui interviendraient en experts de confiance pour aider à mettre sur pied de bonnes solutions.

2 La concentration et la décentralisation (localisation) des Hautes Ecoles Pédagogiques

Il s'agira en outre de réfléchir au problème des localisations. Quelles sont les institutions de formation d'aujourd'hui qui pourraient constituer des éléments des futures Hautes Ecoles Pédagogiques, et sous quelle forme? Quels sont les établissements de formation que l'on devrait abandonner, en partie ou en totalité? Les décisions devront prendre en compte les aspects suivants:

- offre actuelle de formation et compléments raisonnablement envisageables;
- infrastructure existante et possibilités de développement;
- force de l'ancrage local et régional, valeur des institutions de formation dans le contexte (en comprenant l'histoire et les traditions);
- bassin de recrutement des candidats à la formation d'enseignant, niveau d'attractivité;
- particularités linguistiques régionales;
- possibilités de réalisation et obstacles à surmonter au point de vue financier.

Cette démarche aboutira si les autorités politiques responsables établissent des bases de planification claires et prennent des décisions après s'être forgé une opinion selon des procédures appropriées, au besoin contre l'avis des représentants des établissements actuels de formation des maîtres.

3 La qualification du personnel enseignant des Hautes Ecoles Pédagogiques et la mise en place de la recherche

Les notions de "recherche", de "personnel enseignant qualifié" et d'"orientation vers la pratique de la profession" sont indispensables à la compréhension et à la garantie de la qualité revendiquée pour les Hautes Ecoles Pédagogiques. Aujourd'hui, peu de recherches sont menées dans les institutions non universitaires de formation, faute des moyens financiers nécessaires certes, mais surtout par manque de personnel qualifié pour la recherche. La mise en place de cette dernière prendra beaucoup de temps. Ce sera par conséquent d'autant plus important de procéder par étapes et de requérir, si cela est possible, la collaboration d'autres structures actives dans la recherche (Universités, Hautes Ecoles Spécialisées, Centres de recherches pédagogiques, personnes privées). On peut imaginer une solution dans la création de postes doubles d'enseignement, les enseignants d'autres Hautes Ecoles assumant en partie des charges dans une Haute Ecole Pédagogique.

Chaque Haute Ecole Pédagogique devrait se fixer deux ou trois domaines principaux de recherche.

Le recrutement du nouveau personnel scientifique est déjà une chose difficile. Mais il sera encore plus difficile de transformer le personnel enseignant en place actuellement en personnel qualifié pour les Hautes Ecoles. Les formateurs d'aujourd'hui se verront confrontés à des exigences entièrement nouvelles. On devra procéder aux adaptations nécessaires, avec patience et compréhension: des offres de perfectionnement et de formation complémentaire devront être planifiées à grande échelle et mises à disposition des formateurs. Les nombres d'heures d'enseignement devront être adaptées aux normes du secteur tertiaire (12-16 heures), et les cahiers des charges nouvellement définis de façon à ne plus laisser à l'activité scientifique une place de "hobby" à côté de tâches complètes d'enseignement, mais à conférer à cette activité une part effective dans l'emploi du temps. La direction d'une Haute Ecole Pédagogique devrait disposer pour cela - c'est une règle incontournable - de 10 à 20 % des postes de travail.

Il s'agit enfin d'établir un véritable état de situation des recherches afin de déterminer dans quels domaines des études doivent être poursuivies et qui pourrait en prendre la charge. La liaison entre l'enseignement et la recherche doit être assurée: aussi ne convient-il pas d'engager des chercheurs à plein temps, mais en principe de combiner les fonctions, dans la proportion de 50% pour la recherche et 50% pour l'enseignement (sauf exceptions temporaires possibles).

On doit également envisager et souhaiter le recours à des sources extérieures de financement, tels le Fonds National, pour des projets de recherche internes ou pour des mandats confiés par des tiers. Cette manière de travailler implique aussi bien le respect de standards scientifiques que la familiarité avec la pratique.

Les grandes "Hautes Ecoles Pédagogiques" seront parfaitement en mesure d'entretenir - avec l'appui du Fonds National et l'apport de mandats extérieurs - une unité institutionnelle de recherche qui, par sa taille, répondra aux critères de "taille critique" de la recherche professionnelle.

Pour les Hautes Ecoles plus petites, les solutions visant la constitution d'un *réseau* sont possibles: deux à quatre instituts entretiennent un pool de recherche, en commun ou avec un centre de recherches pédagogiques régional. Ou bien un ou plusieurs instituts créent avec l'Institut pédagogique de l'Université voisine un centre de recherches. Ou bien encore cinq formatrices et formateurs (venant éventuellement d'institutions différentes) s'associent temporairement en communauté pour travailler à un programme de recherche du Fonds National. Toutefois, les communautés constituées pour un projet de recherche se distinguent des centres de recherches institutionnalisés et stables par une perte d'énergie, d'efficacité et de know-how ultérieur. Raison de plus pour promouvoir, dans de Hautes Ecoles Pédagogiques organisées sous la forme d'un réseau, la collaboration d'institutions de formation différentes et aujourd'hui autonomes.

Le problème de la formation des formatrices et des formateurs - à laquelle on travaille certes depuis des décennies - doit être enfin empoigné sur le plan suisse, ou pour le moins par région linguistique. Cela implique une fois encore une collaboration au niveau helvétique, pour certains aspects au niveau de la région linguistique ou de la région tout au moins. L'appui des universités suisses et étrangères, ainsi que celui du CPS, devront être sollicités.

La recherche en didactique des disciplines mérite qu'on s'en occupe avec plus d'attention que cela n'a été le cas en Suisse jusqu'à maintenant. Il convient de mettre sur pied, avec le temps, un réseau de centres didactiques dans chaque région linguistique. Chacune des Hautes Ecoles Pédagogiques devrait se doter d'une spécialité dans les didactiques des disciplines et participer, pour les autres, aux travaux des Centres didactiques des autres Hautes Ecoles Pédagogiques.

4 La procédure de reconnaissance et ses problèmes

Il faut admettre que quelques cantons renonceront ou devront renoncer, pour un certain temps et pour diverses raisons, à transformer les institutions de formation existantes en Hautes Ecoles Pédagogiques. Mais même là où la volonté politique existe, avec les moyens financiers et en personnel nécessaires, de procéder rapidement aux changements de structure, il faudra compter avec un délai de 4 à 6 ans.

Ce délai, ainsi que les efforts visant à ne pas discriminer les enseignants formés dans les cantons qui ne sont pas prêts au changement, implique une phase de transition d'une dizaine d'années destinée à permettre aux détentrices et détenteurs d'un diplôme d'enseignement, quel qu'il soit, de profiter de la libre circulation accordée selon les recommandations de la CDIP d'octobre 1990. Il est inévitable cependant qu'un terme soit fixé à partir duquel seuls les standards de formation en vigueur dans les Hautes Ecoles Pédagogiques seront pris en considération pour la reconnaissance des diplômes. Cela non seulement pour la comparaison des formations délivrées en Suisse avec celles d'autres Etats européens, mais surtout en raison de la qualité recherchée dans la formation des maîtresses et des maîtres. Le personnel enseignant formé et diplômé pendant l'"ancien régime" ne sera naturellement pas touché, à partir du terme fixé, par les dispositions nouvelles touchant à la reconnaissance des titres. Les discriminations frapperont les seuls enseignants formés à partir de ce moment-là.

Annexe III

Composition du groupe de travail Hautes Ecoles Pédagogiques

Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts des Kantons Basel-Stadt
(Präsident)

Gérard Bober, Doyen du CPF, Lausanne

Regine Fretz, Erziehungsdirektion Zürich

Walter Furrer, Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, Zürich

Andrea Jecklin, Direktor Bündner Lehrerseminar, Chur

Urs Kramer, stv. Generalsekretär, EDK-Sekretariat, Bern

Jo Kramis, Direktor Kant. Lehrerseminar, Hitzkirch

Schwester Klara-Franziska Kriesi, Rektorin Lehrerinnenseminar Theresianum,
Ingenbohl

Jean-François Lovey, Directeur de l'Ecole normale du Valais romand, Sion

Bruno Meli, Lektor Sekundarlehramt Universität Bern

Alfred Noser, Direktor der Pädagogischen Hochschule, St. Gallen

Anton Strittmatter, Redaktor Schweiz. Lehrerzeitung SLZ, Sempach

Projektsekretariat: *Fritz Wüthrich*, EDK-Sekretariat, Bern