

Qu'intègre-t-on dans le « séminaire d'intégration » ?

Réflexions sur un dispositif de la formation à l'enseignement secondaire II de la Haute école pédagogique du canton de Vaud

DURLER, Héloïse, HEP Vaud, 33 avenue de Cour, 1014 Lausanne, heloise.durler@hepl.ch

PORETTI, Michele, HEP Vaud, 33 avenue de Cour, 1014 Lausanne, michele.poretti@hepl.ch

MARCHAND, Sophie, HEP Vaud, 33 avenue de Cour, 1014 Lausanne, sophie.marchand@hepl.ch

GUILLAUME-GENTIL, Joan, HEP Vaud, 33 avenue de Cour, 1014 Lausanne, joan.guillaume-gentil@hepl.ch

RAYMOND, Claudia, HEP Vaud, 33 avenue de Cour, 1014 Lausanne, claudia.raymond@hepl.ch

Résumé

Cette contribution traite d'un dispositif central de la formation des enseignants offerte par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) : le « séminaire d'intégration ». Ce dispositif a pour vocation d'accompagner les étudiants dans leur formation, en les aidant à « intégrer » les différents contenus de leur cursus. Après une présentation générale cette formation qui alterne cours à la HEP Vaud et stage en établissement scolaire, on indiquera les caractéristiques principales du séminaire d'intégration, ainsi que les questions qui se posent au sein de ce dispositif. En mobilisant des cadres théoriques complémentaires, nous dégagerons notamment des pistes de réflexion concernant les possibilités et les défis de ce dispositif, en considérant à la fois l'hétérogénéité des étudiants, les tensions entre théorie et pratique et l'altérité des contextes de formation à l'enseignement.

Summary

This paper discusses a pivotal component of the teacher training devices of the University of Teacher Education of the canton of Vaud: the « integration seminar », an arrangement that aims, namely, to support students in « integrating » the different contents of their training. After presenting the training provided to future teachers, which entails an alternation between theory and practice (i.e. internships), and the main features of the integration seminar, we will examine the key issues at stake. By mobilizing complementary theoretical frameworks, we will reflect, in particular, on the possibilities and on the challenges of the integration seminar, especially given the heterogeneity of students' personal and professional trajectories, the tensions between theory and practice and the plurality of training contexts.

Mots-clés : étudiants, hétérogénéité, enseignants, transformations, curriculum

Introduction

Le « séminaire d'intégration » est un dispositif du cursus de formation de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (ci-après : HEP Vaud) pour les candidats à l'enseignement. La formation articulant stage en établissement scolaire et cours à la HEP Vaud, l'objectif du séminaire d'intégration est d'aider les étudiants à s'approprier les différents contenus de formation. Ce dispositif, qui vise à offrir un espace de rencontre et de réflexion à des étudiants aux parcours et aux orientations disciplinaires contrastées, soulève un ensemble d'interrogations, concernant notamment les processus d'articulation entre deux lieux de formation aux logiques distinctes et l'appropriation de contenus par les étudiants. Après une présentation du dispositif de formation, on propose ici quelques pistes de réflexion pour appréhender la question de l'« intégration » de contenus de formation.

Le séminaire d'intégration de la formation secondaire II

La formation à l'enseignement secondaire II de la HEP Vaud

La HEP Vaud est en charge de la formation des futurs enseignants pour l'ensemble des ordres d'enseignement (primaire, secondaire obligatoire et secondaire post-obligatoire). En 2015, la HEP Vaud a formé près de 2000 étudiants au sein des différentes filières de formation (enseignement primaire, secondaire I, secondaire II, et pédagogie spécialisée) ainsi qu'en didactiques et sciences de l'éducation¹. La formation à l'enseignement est assurée à la fois par la HEP Vaud – 245 formateurs y sont directement rattachés – et par les « établissements partenaires de formation », autrement dit les différents établissements scolaires répartis dans le canton et dans lesquels les étudiants effectuent un stage tout au long de leur formation pédagogique. Le stage est encadré par un enseignant de terrain, appelé « praticien formateur », chargé de certifier la formation pratique de l'étudiant.

Pour ce qui concerne le secondaire II (ou secondaire post-obligatoire), les lieux de stage présentent des caractéristiques diverses. Le stage peut se dérouler dans les gymnases², écoles de maturité, écoles de commerce ou écoles de culture générale ainsi que dans les écoles professionnelles. La HEP Vaud assure également une formation pour l'enseignement de la « culture générale », une discipline enseignée dans les cursus d'élèves en apprentissage professionnel³.

La formation à l'enseignement secondaire II se déroule sur une année académique et équivaut à 60 crédits ECTS. Son plan d'étude comprend des modules de didactique et de sciences de l'éducation et permet, en articulation avec le stage, d'organiser un horaire hebdomadaire stable. Deux modalités de formation pratique sont envisagées. La première est celle d'un stage annuel auprès d'un praticien formateur. Cette modalité est désignée comme « pratique accompagnée », dans la mesure où l'étudiant n'est pas directement responsable de la conduite des enseignements, même si son activité d'enseignement s'accroît au fur et à mesure de l'année. Une seconde modalité est proposée, en fonction des besoins des établissements dans certaines disciplines, pour les étudiants dont l'offre a été retenue par une direction d'établissement. Il s'agit d'un stage en emploi, supervisé par un

¹ Rapport annuel de la HEP Vaud (2015), p.11.

² Equivalent du Lycée en France.

³ Voir Annexe 1

praticien formateur. L'étudiant est alors pleinement responsable, dès les débuts de l'année scolaire, de la conduite d'heures d'enseignement.

Dans sa configuration actuelle, la formation à l'enseignement secondaire II est basée sur des éléments qui sont autant d'atouts que de difficultés. Les deux lieux de formation n'entretiennent pas nécessairement des rapports « harmonieux » : les temporalités et les impératifs qui se posent ne sont pas identiques. Les semestres au centre de formation (HEP Vaud) sont rythmés par les cours et les exigences de certification (examen, dossiers à rendre, etc.), tandis que l'année en stage connaît les urgences propres au métier d'enseignant et est contrainte par les exigences d'efficacité dans le métier. Il revient alors à l'étudiant de concilier les éventuelles tensions entre les agendas respectifs des deux contextes de formation. De la même manière, l'étudiant doit articuler les connaissances dispensées dans les différents modules de formation HEP, en didactique et en sciences de l'éducation, afin de se les approprier et les intégrer à l'exercice du métier d'enseignant. C'est dans cet objectif qu'a été conçu le séminaire d'intégration, qui se déroule sur toute la durée de la formation.

Caractéristiques du dispositif « séminaire d'intégration »

L'objectif affiché du séminaire est de proposer « *un espace d'intégration des savoirs et des expériences pour faciliter la construction des compétences professionnelles requises d'un enseignant du secondaire II* » et d'aider les étudiants, divisés en groupes d'environ 15 personnes, à opérer des liens entre les différents éléments de leur formation. Le processus, qui comprend des séances de groupe et des entretiens en face à face entre les formateurs de la HEP et les étudiants, est conçu comme un espace privilégié de discussion, afin que les candidats à l'enseignement questionnent et analysent leurs pratiques. Animées par des formateurs de la HEP, les rencontres de groupe ou en face à face proposent des entrées et des thèmes de réflexion variés, de même que des supports multiples (écriture, vidéo, échanges entre pairs, entretiens individuels, etc.). En début d'année, une conférence sur l'observation présente aux étudiants les techniques et postures leur permettant d'observer les pratiques sur leur terrain de stage, constituant la base des réflexions dans le séminaire.

Quatre entretiens individuels sont organisés. Le premier vise à identifier avec l'étudiant les éléments à travailler lors de la formation en stage. Un document nommé « contrat de stage » peut servir de base à la discussion. Il s'agit d'un document que l'étudiant rédige en collaboration avec son praticien formateur, afin de formaliser par écrit les attentes mutuelles concernant le stage. Le deuxième entretien se fait à partir d'un enregistrement vidéo (d'une dizaine de minutes) d'une séquence d'enseignement en stage. Cet entretien donne lieu à un exercice d'auto-observation et d'explicitation des pratiques. Le troisième entretien se fait à la suite d'une visite sur le lieu de stage réalisée par le formateur du séminaire d'intégration pour une partie des stagiaires, les stagiaires en pratique accompagnée. Le quatrième entretien porte sur un texte que chaque étudiant rédige en fin de formation. Sorte de bilan critique, ce texte se construit à partir des observations de terrain consignées par l'étudiant au cours de son année de formation.

Un public d'étudiants hétérogène

Le profil des étudiants concernés par le séminaire d'intégration interpelle, en raison notamment de sa variété. Alors que l'on pourrait s'attendre à ce que la HEP accueille majoritairement des étudiants issus du milieu académique avec une faible expérience professionnelle, c'est l'inverse qui s'observe; nombre d'entre eux présentent un parcours professionnel riche, parfois long et bien souvent dans un domaine tout autre que celui de l'enseignement. C'est ainsi que les étudiants aux

profils atypiques se succèdent au secondaire II : de l'entrepreneur à l'ancien pilote d'avion, en passant par l'ingénieur en génie civil ou encore la mère au foyer, l'hétérogénéité des parcours de vie est indéniablement présente. A titre d'exemple, citons le cas de Nicolas G., 55 ans, candidat à l'enseignement en histoire. Après un master en histoire et sciences politiques en 1988, il trouve un poste au département des ressources humaines d'un établissement où il est amené à élaborer des cahiers des charges pour 120 collaborateurs. De fil en aiguille, il se forme au management et après plusieurs contrats à durée déterminée, il s'oriente vers les foyers médicalisés. Il ouvre deux maisons générales pour aînés et devient directeur d'EMS (Etablissements Médico-Sociaux), fonction qui lui permet de mettre en place des démarches qualité, chères à ses yeux. A 10 ans de la retraite, Nicolas est motivé par sa formation au secondaire II qu'il perçoit comme le moyen de rebondir vers de nouveaux horizons. Francine L., pour sa part, n'a que 26 ans et se forme pour enseigner les mathématiques. Passionnée par sa discipline, elle vient de terminer ses études et son expérience professionnelle se limite aux cours privés qu'elle a donnés, pendant plusieurs années, à ses pairs. On observe ainsi des parcours de vie disparates, parfois chaotiques, voire douloureux, même si tous mettent en avant l'envie de travailler avec des jeunes et les enjeux de la transmission du savoir.

De la sorte, le séminaire d'intégration se présente comme un espace au sein duquel se rencontrent les expériences, représentations, valeurs, savoirs et savoir-faire d'étudiants aux profils variés. Le formateur a pour tâche, au-delà du plan prescrit, d'instaurer un climat de confiance et de bienveillance, libérant au mieux les étudiants de la peur du jugement dans le but de favoriser les réflexions sur les pratiques professionnelles.

Bilan critique et perspectives

Qu'« intègre »-t-on exactement ?

La question de l'« intégration des savoirs et des expériences », objectif annoncé du séminaire, ouvre sur un ensemble d'interrogations : *Qui intègre quoi ? Qu'intègre-t-on exactement ? Comment se déroule concrètement cette intégration ? Par quels moyens, par quels processus ? Et avec quelles conséquences sur le plan de la formation des étudiants ?* Tenter d'approcher ces questions amène à prendre garde à deux écueils : d'abord, le rattachement quasi automatique, bien que parfois implicite, de la notion d'« intégration » à celui de « compétences » ; ensuite, l'opposition entre formation théorique et formation pratique.

La notion de « compétences » et ses limites

La notion même d'« intégration » renvoie à certaines orientations pédagogiques, axées sur le concept de « compétences », qu'il convient d'examiner. Pour Perrenoud (1997) ou Roegiers (2001), le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences correspond « à la fois à une transformation dans les référents théoriques des sciences de l'éducation et à une mutation de la conception du travail dans le monde des entreprises » (Crahay, 2006, p. 98). S'inscrivant dans le sillage de l'approche par compétences, la « pédagogie de l'intégration » (Roegiers, 2001) est basée sur la mobilisation des acquis à travers des situations et la résolution de tâches complexes. Dans cette optique, une partie du temps d'apprentissage est réservée à ce que l'on appelle « activités d'intégration », afin d'amener l'élève ou l'étudiant à mobiliser ses ressources dans des situations complexes. Le problème réside dans le caractère très discuté du concept de compétence, identifié notamment par Crahay (2006) : si celles-ci désignent un « problème à résoudre », elles ne disent rien sur la manière de le résoudre. D'autre part, la notion de compétence est associée à la résolution de situations complexes et inédites, excluant de fait les situations plus « routinières » ou

« simples ». Or ne pourrait-on pas envisager un processus d'intégration incluant toute la gamme des pratiques, contenus, etc. quel que soit leur degré de « complexité »?

Sortir de l'opposition « théorie-pratique »

Le cursus proposé à la HEP Vaud propose un contexte de formation par alternance cours-stage, dans laquelle le stage occupe une place prioritaire aux yeux des étudiants : la part de formation en établissement scolaire est le plus souvent fortement valorisée et considérée comme le « véritable » lieu d'apprentissage du métier et de confrontation aux « réalités » de l'exercice professionnel, tandis que les cours à la HEP sont parfois critiqués sur leur « faible lien à la pratique » et leur côté « trop théorique ». Autrement dit, parallèlement à une division spatiale de la formation entre le centre de formation (la HEP Vaud) et le lieu de stage (l'établissement scolaire), on observe un clivage, dans les représentations communes, entre « théorie » et « pratique ». Cette division, voire cette opposition franche, apparaît le plus souvent comme limitante lorsque l'on cherche à favoriser un processus d'« intégration ». En effet, alors que les dispositifs d'« alternance intégrative » se caractérisent par « l'étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activité » (Geay, 1985 ; Jorro, 2007), la manière dont on peut encourager l'appropriation de contenus (connaissances, savoir-faire, pratiques, etc.) élaborés dans des contextes variés reste à être précisée.

Penser l'intégration

Pour dépasser les limites liées à l'approche par compétences et pour sortir de l'opposition entre savoirs théoriques et pratiques, nous proposons de penser le processus d'« intégration » au travers de deux cadres théoriques complémentaires. Le processus d'intégration peut, d'une part, être conçu comme un processus de *socialisation*, notion qui met l'accent sur l'appropriation et l'incorporation des contenus de la formation (savoirs, savoir-faire, habitudes, schèmes de perception, etc.) dans le cadre d'une transformation individuelle (Darmon, 2006). D'autre part, l'incertitude qui entoure ce qui est ou doit être intégré, c'est-à-dire ce qui est ou doit être intégré, permet d'envisager ce processus comme une *traduction* (De Certeau, 1990, Latour, 2006), concept transdisciplinaire qui souligne les inévitables transformations des contenus de la formation, ainsi que la possibilité, toujours présente, d'une trahison.

Une perspective fondée sur la notion de socialisation permet de penser la question des sources, instances et dispositifs de formation, la manière dont ils agissent et les produits ou les effets de ces actions sur les individus. Cette perspective amène à considérer les spécificités des contenus qui font l'objet d'une intégration : S'agit-il de savoirs, de connaissances, de compétences, de savoir-faire, de théories, de pratiques, de capacités, etc. ? Comment les caractériser ? Se pose ensuite la question des propriétés du dispositif qui rendent possible cette intégration et des modalités de formation à privilégier (échanges de pratiques, entretiens individuels, écriture, etc.). De même qu'il reste encore à estimer les effets de cette intégration sur le plan de la formation au métier d'enseignant. Comment cette intégration se traduit-elle au niveau de l'exercice pratique du métier?

Pour comprendre *ce qui s'intègre*, il est en outre utile de considérer sur quelles bases, expériences, etc. se réalise cette intégration. Pour le dire autrement, il est important de considérer « la façon dont [l]es influences socialisatrices rencontrent, chez les individus, des propensions facilitant plus ou moins leur transformation » (Darmon, 2006, p.103). Il s'agit alors d'identifier les caractéristiques individuelles des étudiants du secondaire II et de voir comment les parcours et inscriptions dans différents contextes (professionnels, scolaires, académiques, familiaux, sportifs, etc.) contribuent à construire une pluralité de dispositions, de façons de voir, de sentir, d'agir (Lahire, 1998).

Concevoir le processus d'intégration comme un processus de traductions, amène à explorer non seulement la pluralité des contenus à intégrer, mais aussi le caractère incertain de ces contenus, les controverses qui les entourent et les facteurs qui permettent d'expliquer les différentes pratiques observées chez les candidats à l'enseignement. En dépit d'un consensus apparent sur les objectifs de la formation d'enseignant, y a-t-il véritablement accord sur les savoirs, les savoir-faire, les habitudes ou les schèmes qu'il s'agit d'intégrer ? Quels sont les contours de cet accord ? Quels sont les objets censés incarner ce consensus ? Comment circulent-ils entre les personnes concernées ? Sur quoi portent les controverses ? Et quels sont les facteurs qui permettent de comprendre les différentes traductions de ces contenus, à la fois de la part des formateurs de la HEP, des praticiens formateurs et des étudiants ?

Intégration, altérité des contextes de formation et hétérogénéité des étudiants

Sur la base de ces cadres théoriques, nous proposons une réflexion autour des démarches en cours au sein de la HEP Vaud autour de la redéfinition du dispositif du séminaire d'intégration. Celles-ci visent notamment à prendre pleinement en compte l'altérité des lieux de formation (*i.e.* terrain de stage et HEP Vaud), à dépasser l'opposition entre théorie et pratique et à réviser la division du travail de formation entre formateurs de la HEP Vaud et praticiens formateurs.

La première proposition est de créer des objets de travail commun, transitant entre les deux contextes de formation et d'intensifier par là même les relations entre les acteurs des différents contextes de la formation. Ce projet demande de reprendre la rédaction de deux documents, actuellement utilisés, mais peu exploités : le « contrat de stage » et les « bilans intermédiaires ». Le premier est rédigé par l'étudiant et son praticien formateur et vise à formaliser par écrit les attentes mutuelles concernant le stage. Le second est utilisé en cours d'année, dans une visée formative, pour établir un bilan du travail de l'étudiant en stage, à la moitié de chaque semestre. En modifiant ces documents, l'objectif serait de les transformer en outils d'observation des pratiques en stage, pour les étudiants, pour les praticiens formateurs et pour les formateurs de la HEP. Dans le « contrat de stage », l'étudiant aurait à poser son projet professionnel de manière beaucoup plus explicite que ce n'est le cas actuellement. Cet outil pourrait ensuite être utilisé tout au long de l'année pour mesurer les évolutions dans le parcours de formation pratique de l'étudiant. Il serait notamment discuté dans le cadre des séminaires d'intégration lors de sa rédaction puis à différents moments de l'année. C'est le document « bilan intermédiaire » qui permettrait de revenir systématiquement sur les objectifs posés en début d'année dans le contrat de stage. L'intérêt de la redéfinition de ces documents étant de permettre la création d'objets de travail communs entre tous les acteurs de la formation, il s'agirait d'impliquer tant les formateurs que les praticiens formateurs dans leur refonte. Il paraît en effet particulièrement important de favoriser et d'augmenter les possibilités de collaboration entre les acteurs des deux contextes de formations (HEP Vaud et établissements scolaires). Dans cette optique, une implication plus directe des praticiens formateurs dans le module d'intégration est souhaitable, notamment au début de l'année lors de la constitution du contrat de stage. A l'inverse, il semble également essentiel d'assurer une présence des formateurs HEP sur les lieux de stage par le biais de visites dans les établissements scolaires visant à évaluer le travail de l'étudiant. Ce double regard du formateur et du praticien représente une plus-value non négligeable pour la formation de l'étudiant, mais également pour la mise en place de collaborations entre les lieux de formation.

La deuxième proposition vise à reconsidérer les activités réalisées dans le cadre des séances de séminaire, à l'aune des objectifs énoncés précédemment. Il s'agit d'identifier les situations où

l'intégration des contenus de formation (savoirs, savoir-faire, habitudes, schèmes de perception, etc.) est en jeu et de s'interroger sur les processus d'appropriation, incorporation ou traduction à l'œuvre. On peut supposer, par exemple, que le travail d'observation, les activités d'écriture, les interactions entre stagiaires, les moments d'échanges d'expériences sont des situations propices à l'activation du processus d'intégration. Plus généralement, on peut faire l'hypothèse que toute situation qui implique une « communication du soi professionnel devant autrui », autrement dit « le fait d'exposer sa réflexion sur une dimension professionnelle devant ses pairs et devant des professionnels » (Jorro, 2007, p.108-109) permettent d'explorer les enjeux du processus d'intégration.

Cette transformation du dispositif, comme on l'a mentionné plus haut, ne peut se faire sans prendre en considération le public auquel il se destine. Il s'agit en effet de considérer dans quelle mesure le parcours antérieur de l'étudiant (cursus d'études, parcours professionnel, mais aussi personnel, etc.), de même que les conditions de vie actuelles (économiques, familiales, etc.) interviennent dans le processus d'intégration.

S'il est utile d'avoir à l'esprit l'hétérogénéité des étudiants, il est nécessaire d'identifier plus finement, à l'intérieur même du dispositif du séminaire d'intégration, les caractéristiques du parcours propre à chacun des étudiants, partant de l'hypothèse que *ce que sont* les étudiants au moment de leur entrée dans la formation va influencer sur leur manière de s'approprier les contenus de formation, le travail sur les « savoirs d'action », leur manière d'appréhender la formation, leur « posture » générale vis-à-vis de la formation et de ses acteurs (pairs, formateurs de terrain, formateurs de la HEP, etc.).

Conclusion

Le « séminaire d'intégration » en tant que dispositif « pivot » de la formation des enseignants pour le secondaire II est le terrain privilégié de la confrontation entre des contenus de formation issus de contextes différents (HEP Vaud et établissements scolaires), mais aussi entre les expériences variées d'étudiants aux profils contrastés. En ce sens, s'il reste certes encore à explorer les moyens permettant de le penser et de le concrétiser, il constitue un espace dans lequel il est possible d'identifier les processus à l'œuvre dans le cours de la formation (résistances, transformations, controverses, « crises », etc.) et les dynamiques qui président à l'intégration de contenus provenant de lieux différents, par des étudiants eux-mêmes caractérisés par une certaine diversité.

Références bibliographiques

- Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 18 décembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/143> ; DOI : 10.4000/rfp.143
- Darmon M. (2006), *La socialisation*, Paris : Armand Colin
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris: Folio.
- Geay A., (1985), *De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis*, Paris : éditions universitaires Unmfreo.
- Jorro A., « L'alternance recherche — formation — terrain professionnel », *Recherche et formation* [En ligne], 54 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 19 décembre 2016.
- Lahire B. (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte/Poche.
- Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- Roegiers X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck

Annexe 1 : tableau comparatif du système éducatif vaudois vs. français

VAUD		FRANCE								
Scolarité postobligatoire	Formation gymnasiale	Formation professionnelle	Age	Lycée						
				Bac général	Bac technologique	BT	Bac pro			
Scolarité obligatoire	Degré secondaire 2 - Certificat de maturité spécialisée (4 ans) - Certificat de maturité gymnasiale (3 ans) - Certificat de culture générale (3 ans)	- Certificat fédéral de capacité (CFC) (3 ou 4 ans) - Certificat de maturité professionnelle (3 ans) - Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) (2 ans)	18-19	Terminale générale	Terminale technologique	Terminale BT	Terminale professionnelle	Cycle terminal		
			17-18	Première générale	Première technologique	Première BT	Première professionnelle		2 ^{ème} année CAP	
			16-17	Seconde générale et technologique		Seconde BT	Seconde professionnelle	1 ^{ère} année CAP	Cycle de détermination	
			15-16							
	Certificat de fin d'études		Age	Diplôme national du brevet (DNB)						
Scolarité obligatoire	Degré secondaire 1	3 ^{ème} cycle - voie générale (VG) - voie pré-gymnasiale (VP)	14-15	3ème				Cycle d'orientation		
			13-14	4ème				Cycle central		
			12-13	5ème						
			11-12	6ème				Cycle d'observation et d'adaptation		
	Degré primaire	2 ^{ème} cycle 1 ^{er} cycle (avec école enfantine)		10-11	CM2				Cycle des approfondissements (cycle III)	
				9-10	CM1					
				8-9	CE2					
				7-8	CE1					
				6-7	Cours préparatoire					Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle II)
				5-6	Grande section					
4-5	Moyenne section					Cycle des apprentissages premiers (cycle I)				
3-4	Petite section									

