

Date de dépôt : 9 janvier 2015

Rapport

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

- a) M 2194-A Proposition de motion de M^{mes} et MM. Jean Romain, Philippe Morel, Stéphane Florey, Bertrand Buchs, Jean-François Girardet, Danièle Magnin, Ronald Zacharias, Pascal Spuhler, Pierre Conne, Antoine Barde, André Python, Jean-Marc Guinchard, Murat Julian Alder, Cyril Aellen, Henry Rappaz, Lionel Halpérin, Serge Hiltpold, Christo Ivanov, Raymond Wicky, Sandra Golay, Thierry Cerutti, Renaud Gautier, Francisco Valentin, Jean Sanchez, Christian Flury, Daniel Sormanni, Gabriel Barrillier, Patrick Lussi, Bénédicte Montant, Christina Meissner, François Baertschi, Bernhard Riedweg, Daniel Zaugg demandant que l'IUFE réduise d'une année son cursus en vue du titre d'enseignant primaire pour les étudiants formés à l'Université de Genève (formation des instituteurs en 3 ans)**
- b) P 1900-A Pétition contre la suppression d'une année d'études dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s à l'Université de Genève**

Rapport de majorité de M. Jean Romain (page 1)

Rapport de minorité de Mme Caroline Marti (page 145)

RAPPORT DE LA MAJORITÉ

Rapport de M. Jean Romain

Mesdames et
Messieurs les députés,

Il a fallu 7 séances à la commission de l'enseignement supérieur pour prendre une position claire sur la motion 2194 demandant que la formation des instituteurs du primaire se fasse en 3 ans à Genève comme cela se fait partout ailleurs en Suisse, ainsi que sur la pétition 1900 demandant pour cette même formation le maintien du *statu quo*.

En date du 2 octobre 2014, la commission a entendu les motionnaires ainsi que, dans un second temps, les pétitionnaires. Le 16 octobre, elle a auditionné Mme Anne Emery-Torracinta, présidente du DIP. Mme Mili, directrice de l'IUFE, a été entendue le 30 octobre. Le 6 novembre, des étudiants de la HEP Vaud défendirent leur point de vue ; puis, en date du 20 novembre, ce fut le tour de M. Olivier Maradan, secrétaire de la CIIP, puis de Mme Romane Schaffter, étudiante genevoise à la HEP Vaud. Pour clore la série des auditions, le recteur de la HEP Valais, M. P. Clivaz, apporta son point de vue, suivi par celui de M. G. Vanhulst, recteur de la HEP vaudoise, tous deux le 27 novembre. Enfin, le 11 décembre 2014, la commission a pris position après un débat interne nourri.

Présidée par M. Rémy Pagani, la commission a pu compter sur le travail précis et compétent de M. Gérard Riedi pour les procès-verbaux. Qu'il en soit ici vivement remercié. Mme Paola Marchesini, directrice chargée du primaire, a suivi les travaux de la commission ; elle est intervenue lors de l'audition de Mme Emery-Torracinta, puis très ponctuellement par la suite.

1. Audition de M. Jean Romain, premier signataire de la motion 2194

La motion part de l'idée que, partout en Suisse, dans tous les cantons, la formation des maîtres est assurée par une HEP où le cursus pour les instituteurs primaires est de 3 ans. A Genève, c'est un institut universitaire (IUFE) qui assure cette formation, mais en 4 ans. Cette formation a lieu à l'Université à Genève parce que la Confédération accorde un subside au prorata des étudiants qui la fréquentent ; une HEP est, en revanche, entièrement à la charge du canton. La motion entend **continuer à confier à l'université la formation des maîtres.**

Les étudiants genevois qui fréquentent cet IUFE pour devenir instituteurs passent leur maturité à 19 ans (seuls 4 cantons suisses, dont le Valais et Genève, exigent la maturité à 19 ans et non à 18 ans). Donc les Genevois commencent leur formation à l'IUFE une année après les autres étudiants, vaudois par exemple. En plus, ils doivent suivre 4 ans et non 3 ans d'un cursus de formation. Au final, ils perdent donc deux années entières sur les étudiants vaudois. Ils sont contraints de suivre une première année de formation à l'IUFE purement théorique dans de grands amphithéâtres où les cours sont donnés *ex cathedra*. Cette année est une année de tri. Hésitante et peu solide, elle assure surtout du travail aux professeurs de l'IUFE.

Résultats obtenus ? Les tests PISA, en ce qui concerne la lecture et les mathématiques, mettent les Genevois en queue de classement suisse. Or on sait que les bases de ces branches s'acquièrent à l'école primaire. Si les résultats du canton de Genève étaient brillants, on pourrait se dire que ces 4 ans de formation valent la peine parce que les instituteurs y sont plus efficaces. Or il n'en est rien. C'est même le contraire que constatent 15 ans de tests PISA.

Le motionnaire partage ensuite avec la commission le témoignage d'une étudiante genevoise qu'il a recueilli en septembre 2014 :

« Après ma matu, j'ai décidé de rentrer à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud au lieu de rentrer à l'IUFE de Genève pour les raisons suivantes :

- La formation à la HEP est plus axée sur la pratique qu'à Genève. En effet, une demi-journée de stage est organisée par semaine durant la première année puis une journée en deuxième et finalement deux jours et demi en dernière année.
- Les stages sont par ailleurs organisés entièrement par la HEP, nous n'avons donc pas besoin de courir à droite et à gauche pour nous trouver une place dans un établissement.
- La formation à Genève dure 4 ans contre 3 en HEP.
- La sélection se fait d'entrée avec le dossier d'admission à remettre, ce qui n'est pas le cas à Genève, car il faut attendre la fin de la première année pour pouvoir rentrer en filière primaire.
- Les critères d'admission sont plus stricts, ce qui, selon moi, permet d'avoir des enseignants plus compétents. En effet j'ai dû effectuer six semaines de séjour, dont quatre consécutives, dans un pays germanophone pour pouvoir compléter mon dossier d'admission.

Pour information, mes parents étant domiciliés et contribuables dans le canton de Genève, ma formation à la HEP du canton de Vaud sera financée par le canton de Genève. »

M. Romain subodore que les opposants à cette motion vont présenter deux arguments centraux : d'une part, le fait que le canton de Genève forme en 4 ans des instituteurs plus généralistes ; d'autre part, le fait que les autres cantons (et les autres pays) rêvent d'une formation en 4, voire 5 ans.

A. Le premier argument prétend clairement que des études de 3 ans limiteraient les possibilités d'enseigner à tous les degrés. Ce n'est pas vrai. Les sites Internet des HEP spécifient bien que le diplôme qu'elles délivrent permet aux étudiants d'enseigner de la 1P à la 8P. M. Romain s'en est encore assuré téléphoniquement auprès des différentes HEP, qui le lui ont certifié. Seuls 20 crédits sur les 180 sont destinés à approfondir la formation pour l'un des deux cycles, mais cela n'empêche absolument pas que les diplômés peuvent enseigner dans tous les degrés HarmoS. Cette possibilité est d'ailleurs une bonne chose tant que les étudiants connaissent leur préférence. Ils ont ainsi la possibilité de parfaire leur formation en vue d'enseigner dans le cycle 1 (1P à 4P) ou 2 (5P à 8P), sans pour autant se voir fermer les portes de l'un ou l'autre. **Le subterfuge consiste donc à faire penser que supprimer une année serait de nature à limiter le droit d'exercer la profession. C'est faux !** Cela joue sur l'équation établissant que moins de cours représente moins de compétences et moins de droits, mais celle-ci est erronée. S'il y a deux cursus, 1-4P et 5-8P, cela permet, entre autres, de mieux former les enseignants. En effet, ils ont ainsi un cursus qui leur est propre et qui est donc mieux adapté. Toutefois, le diplôme à la fin de la formation permet d'enseigner à tous les degrés.

B. Le second argument, celui du rêve de former les enseignants du primaire en 4 ans, provient de certains recteurs de HEP. Ce sont des propos reportés et des rêves, car il n'existe **aucune volonté politique allant dans ce sens**. En tout cas, ces rêveries de recteurs solitaires vont à l'encontre de ce qui figure officiellement sur les sites Internet des HEP. Chacun souhaite encore mieux former ses étudiants. Dès lors, pourquoi ne pas faire comme en médecine et augmenter encore la formation à 5 ou 6 ans ? Il n'en reste pas moins qu'à l'heure actuelle, **avec un cursus de 3 ans en HEP, on peut enseigner sur les 8 degrés HarmoS alors que Genève demande 4 ans pour la même autorisation**. Telle est la réalité.

M. Romain conclut en expliquant que cette motion est réaliste pour au moins deux raisons. Tout d'abord, le fait d'égaliser les parcours pour tous les

candidats instituteurs de Suisse dans leur cursus tertiaire donne la chance à tous d'entrer en même temps dans la course aux places, et permet de ne pas pénaliser les étudiants formés à Genève. **La vraie formation est surtout une formation de terrain.** Elle s'acquiert au fil des années et pas dans des auditoires surchargés. C'est un peu comme pour apprendre à nager : les cours permettent d'apprendre la base et à ne pas commettre d'erreurs trop grossières. Toutefois, nager ne peut se faire que dans la piscine, en étant confronté aux difficultés courantes et pratiques. Par ailleurs, le fait d'économiser une année entière est doublement souhaitable, d'abord pour un Etat aussi endetté que le canton de Genève et son budget, mais surtout pour ceux qui veulent entrer dans la vie pratique. Cela est d'autant plus valable que les résultats de l'école genevoise sont peu probants. Enfin, enseigner est un art, dans le sens d'une technique fondée d'abord sur la pratique. Cet art s'alimente du plaisir de transmettre sa discipline propre et de faire comprendre. Or ceux qui sont incapables de l'exercer le transforment en une science, ce qui est le cas de l'IUFE.

De la discussion, il apparaît ce qui suit :

- Concernant l'offre et la demande, il y aura effectivement une période transitoire et l'année du passage de 4 à 3 ans de formation risque d'être surchargée. Mais aucune difficulté particulière ne sera à déplorer dans cette réduction. Le problème des places de stage provient surtout du fait que l'Etat est à la fois formateur et employeur.
- Le MCG avait déposé jadis un PL qui entendait confier ces études à une HEP.
- Aucune suite n'a été donnée à une séance plénière entre les HEP romandes et les députés membres romands de la CIP sur la convention HarmoS. La durée de la formation y avait été évoquée.
- L'autonomie universitaire est limitée par le fait que le DIP est le mandataire et que les deux instances doivent travailler de concert.
- On évoque les nombreux étudiants genevois qui sont allés étudier dans les HEP romandes pour éviter les 4 ans genevois.
- Un député (Ve) insiste sur le fait que le processus de Bologne a fait que pratiquement toutes les études ont été allongées. Avec un master, cela fait que l'on termine les études à partir de 24 ans. A la différence des étudiants de HEP, les étudiants genevois sont des universitaires avec un statut de bachelor plus une année. Difficile d'évaluer précisément les incidences de cette différence, notamment au niveau de l'accréditation et des salaires. Par ailleurs, il aimerait connaître quelles réelles économies

permettrait le passage à une formation en 3 ans, déduction faite de la contribution de la Confédération aux formations universitaires.

- La moins bonne qualité de la formation genevoise n'est pas seulement soulignée par les tests PISA, mais par les maîtres d'apprentissage et par ceux qui embauchent. Ils constatent de réelles lacunes dans le calcul et dans la compréhension écrite. Le taux de 17% d'élèves qui ne maîtrisent pas la lecture à la sortie du cycle d'orientation est inacceptable.
- La théorie est importante. Tout enseignant doit pouvoir connaître quelles sont les différentes manières de faire et les courants de la pédagogie. Toutefois, ils sont exposés, au sein de l'IUFE, à une idéologie qui n'est pas aussi performante que celle du Valais, par exemple.
- En plus de l'idéologie, c'est le manque de pratique dans cette formation qui est dommageable.
- Une députée (S) note que M. Romain souhaite introduire plus de pratique et moins de théorie dans la formation des enseignants primaires. Elle a toutefois l'impression que la motion ne s'attèle pas à cet aspect. Quant à l'argument qui affirme que la réduction d'un an permettrait aux enseignants d'entrer plus vite sur le marché du travail, elle estime que cela dépend de la comparaison qui est faite. Effectivement, les enseignants formés à l'IUFE sortent sur le marché du travail 2 ans plus tard que ceux formés en HEP. Par contre, si on compare aux autres étudiants universitaires, ceux-ci sortent de leurs études à 24 ou 25 ans. Elle ne comprend donc pas bien cet argument.
- Il lui est répondu qu'il y a une spécificité propre à l'enseignement qui n'est pas exactement la même que celle qui est propre à la vente, mais le métier de professeur demande de se confronter assez rapidement aux réalités telles que la tenue d'une classe. C'est précisément un aspect qui n'est pas théorique, mais cela ne veut pas pour autant dire qu'il faut faire uniquement de la pratique.
- Un député (UDC) a rencontré des étudiants qui disaient tous la même chose : la première année de formation à l'IUFE est une perte de temps pour eux. La moitié des cours théoriques ne leur servira quasiment à rien pour exercer leur métier. Par contre, en HEP, les étudiants sont tout de suite en stage. D'ailleurs, certains étudiants préfèrent perdre une année en quittant l'IUFE pour se réinscrire l'année suivante dans une HEP.
- Un député (PDC) rappelle que son parti est favorable à une formation en HEP. Le choix de l'université est dû au seul aspect pécuniaire. Les résultats PISA sont toutefois le fait aussi de l'environnement genevois.

2. Audition de Mme Lüps et M. Hiltbrand pour la pétition 1900

M. Hiltbrand indique que les auteurs de la pétition ont réagi après avoir appris le dépôt de la motion 2194. En effet, elle représente une menace pour la qualité de la formation des enseignants. Au préalable, il faut rappeler que l'IUFE s'occupe de la formation de tous les enseignants du primaire et du secondaire, mais qu'il délègue entièrement la formation des enseignants du primaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. L'IUFE concerne plutôt les enseignants du secondaire.

Mme Lüps signale que la pétition a récolté 1 170 signatures. Elles proviennent en majorité d'étudiants (qui suivent ou ont suivi cette formation) ou d'enseignants ayant suivi cette formation et qui sont convaincus de l'utilité de cette première année de tronc commun. Mme Lüps explique que cette année comporte différents cours sur lesquels les étudiants vont revenir au long des 4 ans de formation (sociologie de l'éducation, enseignement spécialisé, psychologie de l'enfant, etc.). Il faut également comprendre que la suppression de cette année reviendrait à enlever 150 étudiants seulement, soit seulement la moitié des effectifs du tronc commun (qui comprend les étudiants en psychomotricité, en enseignement spécialisé et en formation des adultes) et les cours concernés ne disparaîtraient pas. Cela impliquerait également pour les étudiants d'effectuer un choix directement à la fin du collège alors que **cette première année leur permet actuellement de s'orienter entre les différentes formations universitaires proposées** et de décider si c'est vraiment la voie qu'ils veulent suivre.

M. Hiltbrand : un aspect important de la formation mis en avant à Genève, c'est l'alternance entre la théorie et la pratique. Les enseignants ne font pas qu'appliquer un savoir-faire comme des artisans, mais ils ont aussi toute **une réflexion sur leur pratique**. Les pétitionnaires trouvaient étonnant, au moment où la population a accepté d'ajouter quatre périodes le mercredi matin afin de mieux former les élèves, de dire que ce principe n'est pas valable pour les enseignants. **La suppression d'une année de formation va, a priori, péjorer celle-ci**. Beaucoup de monde tient également au côté pratique de la formation et au temps passé sur le terrain. Il faut savoir que, à l'Université de Genève, la formation est l'une de celles où les enseignants passent le plus de temps dans les classes. Ce temps de pratique est prévu dans la formation, mais, en plus, les étudiants ont la possibilité d'effectuer souvent des remplacements en première année. Cela ne fait pas partie de la formation, mais l'absence de cours, le jeudi et le vendredi, leur permet d'effectuer ces remplacements. Ensuite, lors des années de formation, il devient plus difficile d'effectuer des remplacements en raison des cours et des stages à effectuer.

L'auditionné affirme que les recteurs de HEP disaient – cela ressortait des débats de la Commission de l'enseignement supérieur au moment de la création de l'IUFE – qu'ils ne pouvaient pas former des enseignants généralistes de la première primaire à la huitième primaire. Les HEP disent qu'elles forment pour les huit degrés, mais, dans la réalité, les étudiants se spécialisent et ont des cours plutôt pour le cycle élémentaire ou plutôt pour le cycle moyen. **Les recteurs de HEP souhaiteraient ainsi disposer d'une année supplémentaire de formation pour réellement les former pour les huit degrés.** Dans toutes les écoles du monde, on parle de Genève avec des étoiles dans les yeux en disant que la formation des enseignants y est excellente. Enfin, les études internationales montrent que la formation des enseignants tend à devenir universitaire et à prendre plus de temps (**4 à 5 années**). Elles insistent beaucoup sur le fait que mieux les enseignants sont formés, plus **le niveau global du système scolaire est bon.**

Mme Lüps indique que, bien que la majorité des étudiants soient satisfaits par leur formation, ils sont conscients que des améliorations peuvent être apportées. Par contre, elles doivent être discutées au sein de la formation avec l'association des étudiant-e-s en formation Enseignement Primaire (ADEFEP), les responsables, la commission programme et les professeurs. C'est cela qui permettra d'améliorer la formation. Elle exprime aussi le souhait d'ajouter une année de formation et que la dernière année de master devienne obligatoire.

Un député (MCG) relève que, dans les considérants, il est indiqué que la réussite des élèves dépend fortement du niveau de compétence des enseignants. Cela signifierait donc que le niveau de compétence des élèves est une représentation fidèle du niveau de compétence des enseignants à Genève ? Par ailleurs, que penser du fait que les enseignants formés en HEP arrivent à travailler pour les mêmes classes en vue d'appliquer le même programme romand ? Concernant les remplacements, il semble que, à la rentrée 2014, des étudiants à Neuchâtel pouvaient faire leur troisième année directement à la tête d'une classe comme remplaçants. Cela a rendu service à ce canton pour combler le manque d'enseignants. Si une telle possibilité de prendre une classe comme titulaire remplaçant existe à Genève, comment les pétitionnaires jugent-ils cette possibilité ?

M. Hiltbrand répond tout d'abord à la question de savoir si le niveau des élèves reflète la compétence des enseignants à Genève. Il estime que la question est plus complexe. On sait qu'il y a 40% d'étrangers à Genève et que le niveau socio-économique est très bas. Ces données compliquent énormément la tâche des enseignants. Si on part de l'idée que le niveau des élèves genevois est un peu en dessous des autres cantons dans les études

PISA, il ne pense pas que le niveau des élèves reflète le niveau des enseignants. En revanche, s'ils étaient moins bien formés, par exemple en diminuant la formation d'un an, le niveau des élèves serait plus bas. Les élèves genevois nécessitent que les enseignants aient des compétences très élevées. S'ils ne les ont pas à la sortie de la formation, ils seront démunis et ils ne pourront pas les gérer. Quant à la formation en HEP, elle dure effectivement 3 ans et elle est reconnue par la CDIP, mais avec des bémols. En effet, ces enseignants ne sont pas formés à la même chose. Les enseignants formés à l'IUFE ont suivi une formation de 4 ans qui leur permet réellement d'enseigner de la 1^{re} à la 8^{me}. Les étudiants sortant de HEP viennent ensuite se former en master parce qu'ils estiment qu'ils ne sont pas assez formés. Il faut aussi rappeler que les enseignants formés aux études pédagogiques étaient formés soit pour le cycle élémentaire, soit pour le cycle moyen. Il faut noter que les recteurs de HEP disent clairement qu'ils n'arrivent plus à former des enseignants généralistes pour les huit années. Enfin, on ne considère pas que les remplacements constituent un moment de formation. C'est, certes, une manière de se confronter au métier et d'acquérir de l'expérience, mais tant les étudiants que l'université ne considèrent pas cela comme de la formation. Par ailleurs, il arrive souvent que des étudiants de troisième ou quatrième année, voire même de première ou de deuxième année, fassent des remplacements de longue durée (plus de trois semaines). Toutefois, si on commence à mettre des équivalences entre un remplacement où l'étudiant est seul face à une classe sans regard réflexif et sans analyse de sa pratique, il n'est pas en train de se former. Si on commence à dire que c'est de la formation, on discrédite ce qui se fait à l'Université de Genève ou dans les HEP.

Le commissaire (MCG) peut aussi dire qu'enseigner c'est apprendre aux autres, mais aussi apprendre soi-même. Lors des remplacements, le fait d'être à la tête d'une classe permet d'apprendre énormément. C'est peut-être aussi dans ce sens que les stages peuvent être pensés pour améliorer la situation.

Certes, répond M. Hiltbrand. D'ailleurs, une volonté de l'association des étudiants serait que, au lieu d'un bachelor avec un demi, les étudiants fassent un bachelor avec un master complet où la dernière année serait consacrée à 50% en classe et à 50% à la rédaction d'un travail de mémoire. Concernant le considérant évoqué, les auteurs de la pétition se sont basés sur les études internationales qui montrent un lien direct entre le nombre d'années de formation, la compétence des enseignants et le niveau des élèves.

Un député (UDC) revient sur les remarques sur le niveau des élèves. Il est surpris par les propos tenus par rapport au pourcentage d'étrangers dont le niveau socio-économique serait assez bas à Genève. Il aimerait savoir si,

pour M. Hiltbrand, cela signifie qu'un élève avec un niveau socio-économique plus bas est plus bête que les autres.

M. Hiltbrand précise que ce n'est pas ce qu'il voulait dire. Par rapport à PISA, il faut savoir que, pour un point de niveau socio-économique de différence, on a 30 points de niveau de différence dans PISA. Un élève avec un point de niveau socio-économique de moins aura ainsi des résultats PISA 30 points en dessous. Ils ne sont pas plus bêtes, mais ils n'ont pas les mêmes ressources culturelles, sociales, etc.

Le commissaire (UDC) note que les personnes auditionnées ont dit que la suppression d'une année d'études supprime des temps de formation sur le terrain. Il se trouve que les auteurs de la motion ont appris, lors de son élaboration, que le principal reproche des étudiants (plusieurs dizaines par année) est qu'il n'y a aucune pratique en première année de l'IUFE.

M. Hiltbrand explique que, en première année, il y a une unité de formation que les étudiants appellent les 50 heures et où ils vont observer comment cela se passe dans une classe pendant deux semaines. Cela leur permet de se rendre compte s'ils sont faits ou non pour le métier. C'est un aspect important de la première année. Il faut aussi voir que les cours de première année sont donnés aussi pour d'autres étudiants en formation des adultes, en sciences de l'éducation, en psychomotricité, etc. Pour l'université, ces cours sont importants et ils continueront à être donnés. Maintenant, si la première année est supprimée, l'université va simplement déplacer les cours de la première année vers la deuxième année puisqu'elle estime qu'ils sont obligatoires et importants. Du coup, il faudra du temps et il risque d'être pris sur le temps de terrain.

L'UDC doute qu'une année purement théorique puisse permettre à l'étudiant une prédiction sur sa capacité d'exercer un métier éminemment pratique. Les étudiants de HEP, eux, sont déjà sur le terrain en première année et pas uniquement pour de l'observation. Un stage de deux semaines en fin de première année de l'IUFE est-il satisfaisant, notamment pour que les étudiants se rendent compte s'ils sont faits pour ce métier ? Il faudrait peut-être que les étudiants fassent directement un stage pour se rendre compte s'ils sont faits ou non pour ce métier avant de s'inscrire à l'IUFE.

Il lui est répondu tout d'abord que ces deux semaines de stage sont en début de formation. Par ailleurs, il y a un encadrement et les étudiants ne sont pas lâchés tout seuls dans les classes. M. Hiltbrand a de la peine à critiquer les HEP qui font un travail excellent. La grande différence – ce qu'envient les HEP – est que la formation a lieu à Genève au sein de l'université. Il y a ainsi

tout un encadrement de la recherche. Cela permet aussi d'être en lien avec toutes les facultés. Enfin, il y a un côté réflexion sur la pratique (on peut parler de Rousseau ou Piaget). Il faut également comprendre qu'enseigner ce n'est pas être dans une classe et seulement transmettre des savoirs. Les enseignants ont besoin de compétences très larges. Ils sont confrontés à des situations familiales très difficiles ou à des élèves dans des situations psychologiques ou sociales qui demandent des ressources que les étudiants n'ont pas à 22 ans après 3 ans d'études.

Un commissaire (MCG) comprend que les HEP sont remises en cause en disant que les étudiants y obtiennent en 3 ans un diplôme reconnu, mais qu'ils ne sont pas capables d'enseigner sur les 8 degrés. Il aimerait comprendre la raison d'un tel pessimisme par rapport à cette formation des HEP en 3 ans. A un moment, il faut arrêter la théorie et passer à la pratique !

M. Hiltbrand confirme que les HEP font du bon travail, mais la question est de savoir pourquoi sabrer un quart d'une formation qui est de qualité à Genève. Il invite les commissaires à reprendre le rapport de la Commission de l'enseignement supérieur sur la création de l'IUFE et à y lire les propos des recteurs de HEP. Tous disaient qu'il n'est pas possible de former les enseignants pour les 8 années du primaire en 3 ans. Par rapport à la pratique, comparaison n'est pas raison. C'est d'ailleurs quelque chose qui pèse beaucoup à tous les enseignants. Ils sont souvent chambrés sur le fait qu'ils ont de longues vacances et qu'il faut entrer dans la pratique. L'audit souligne que les étudiants ont de la pratique dès la deuxième année (les stages représentent environ 45% de la formation). Il pense qu'il faut plutôt comparer cette formation à celle des médecins. **Personne ne se laisserait opérer par un chirurgien si celui-ci n'avait pas fait un peu de biologie, qu'il n'avait pas un peu l'idée de la psychologie du patient, etc. Les enseignants sont dans le même type de métiers.** Ils ont besoin de compétences larges. Ils ont une responsabilité énorme. Un enseignant qui serait incompetent pourrait faire des dégâts quasiment irréparables. Les enseignants peuvent aussi faire des choses très bien, mais ils doivent être armés pour cela.

Un député (Ve) revient sur l'alternance entre théorie et pratique. Il a compris que les enseignements de première année sont utiles par la suite. Il désire néanmoins savoir si Mme Lüps et M. Hiltbrand se rendaient compte, lorsqu'ils étaient en première année, que ces cours allaient leur être utiles une fois devenus enseignants. Il note également que la suppression de la première année de formation représenterait une économie de 150 étudiants parce que les cours seraient maintenus pour d'autres formations.

On lui répond que ce calcul est basé sur le fait qu'il y a 150 étudiants en première année qui remplissent un dossier de candidature pour entrer dans la formation d'enseignant du primaire. Etant donné que seuls 100 étudiants sont retenus par année, 50 d'entre eux sont refoulés. Ainsi, sur les 300 étudiants qui suivent la première année de tronc commun, 200 restent dans la formation de sciences de l'éducation et vont par exemple vers la recherche ou la formation des adultes. Quant à l'alternance entre théorie et pratique, les pétitionnaires y tiennent beaucoup, mais ils pensent quand même que les étudiants qui sortent du collège et qui entrent directement dans le rôle d'enseignant ne bénéficient pas d'une coupure bénéfique pour eux. **Pendant un an, ils peuvent réfléchir à ce que c'est d'enseigner, sans être au front.** C'est peut-être un peu du luxe, mais cela ne coûte rien puisque de toute manière ces cours existeraient. Maintenant, si on demande à des étudiants s'ils ont envie qu'on leur supprime une année d'études, la plupart dira oui. Il faut toutefois noter que l'entier de la volée de première année, à quelques exceptions, a signé la pétition. Les enseignants, qui ont déjà quelques années de pratique, représentent l'autre moitié des autres signatures et ceux-ci disent aussi que cela leur est utile.

Un député (PLR) revient sur le fait que la population a souhaité que les élèves travaillent davantage. Il s'agissait d'ajouter des heures à une année déjà existante et non pas d'ajouter une année aux élèves. La comparaison faite par M. Hiltbrand ne semble donc pas adéquate. Par ailleurs, le député PLR note que la pétition dit qu'à l'étranger l'enseignement tend à se faire en 5 ans. Dans le même temps, M. Hiltbrand dit que tout le monde regarde la formation genevoise, en 4 ans, avec des étoiles dans les yeux. Cela semble contradictoire. Il aimerait donc savoir quelle est la norme au niveau international. En ce qui concerne les études PISA, elles peuvent être critiquées, mais elles ont le mérite d'exister. Elles permettent de constater que **le canton de Genève est en queue de peloton PISA alors que la formation des enseignants s'y déroule en 4 ans.** Dans tous les autres cantons, les élèves s'en sortent mieux aux tests PISA et la formation des enseignants s'y déroule en 3 ans. A ce titre, il cite l'ancien conseiller d'Etat Charles Beer qui disait : « Effectivement, parmi les cantons romands, Genève recense le plus grand nombre d'élèves nés à l'étranger et déclarant parler une autre langue que le français à la maison : plus de 45%, soit deux fois plus qu'ailleurs en Suisse romande. En revanche, cette statistique n'explique en aucun cas le mauvais résultat des Genevois, assure, étonnamment, le ministre. Les élèves nés hors de Suisse qui étudient à Genève ont de meilleures notes que ceux de certains cantons romands, souligne le conseiller d'Etat. Leur nombre n'a par ailleurs aucune influence sur le score des

écoliers suisses et francophones. » (*Tribune de Genève*, 4 décembre 2008) Cela entre en contradiction avec les éléments qui ont été présentés. Enfin, le député aimerait savoir s'il n'y a pas un risque de concurrence avec des enseignants formés en HEP qui arriveront plus vite sur le marché du travail que ceux formés à l'IUFE.

M. Hiltbrand ne peut donner les chiffres de mémoire. Cela étant, les autres pays envient la formation genevoise, il peut dire que l'on parle par exemple de Genève avec beaucoup de respect au Québec. Les professeurs qui viennent par exemple de Toulouse sont aussi impressionnés par la qualité de la formation à Genève. En ce qui concerne les normes internationales, elles sont plutôt au niveau bac + 4, mais les pays les plus performants, notamment à PISA, ont une formation universitaire de 5 ans (par exemple la Finlande ou la Suède). La tendance internationale, durant ces vingt dernières années, est une formation des enseignants qui devient universitaire et qui tend vers un niveau master. Par rapport à PISA, ces tests se sont nettement améliorés entre les premières et les dernières versions. Cela étant, il faut savoir que les élèves ont, à Genève, en moyenne six mois de moins que les élèves des autres cantons au moment où ils passent les tests PISA. Quant aux statistiques diverses, elles doivent être manipulées avec beaucoup de soin parce qu'on peut quasiment leur faire dire ce que l'on veut. Une statistique intéressante est celle du nombre de maturités passées à Genève et qui est très élevé par rapport à d'autres cantons, pour un coût qui est le plus faible de Suisse. A partir de là, on pourrait faire des inférences et dire que la très bonne formation des enseignants du primaire permet aux élèves de meilleurs résultats à la maturité. Cela ne serait toutefois pas très honnête de le faire puisqu'il n'y a pas vraiment de cause à effet. Enfin, M. Hiltbrand ne pense pas que les enseignants formés à l'IUFE entrent en concurrence avec ceux formés dans les autres cantons. Ceux qui sont formés dans le canton de Vaud ou de Neuchâtel restent dans leur canton, de même que les Genevois à Genève. Il y a de toute façon une concurrence forte à l'engagement. Par rapport aux cent personnes formées à Genève cela ne change pas grand-chose.

Un député (S) aimerait que M. Romain relise les arguments de cette étudiante genevoise faisant sa formation en HEP plutôt qu'à Genève pour que les pétitionnaires puissent prendre position. M. Romain relit volontiers ce qu'il avait déjà lu lors de sa propre présentation.

M. Hiltbrand indique qu'il y a effectivement une organisation différente entre les HEP et l'IUFE. Toutefois, si l'on regarde le nombre d'heures de pratique, on se rend compte qu'il est relativement proche, voire qu'il y en a davantage à Genève. Il faut également savoir que les stages sont organisés

par l'Université de Genève et aucun étudiant n'a besoin de chercher un formateur de terrain (cela reste toutefois possible dans certains cas). Par rapport aux dossiers de candidature, ceux-ci doivent être déposés au milieu de la première année (vers décembre-janvier) pour la première année de la Formation Enseignement Primaire (FEP), ce qui correspond à la deuxième année de bachelor. Il ne connaît pas le type de sélection utilisé dans le canton de Vaud, mais avec environ 150 à 200 étudiants postulant à Genève chaque année pour n'en former que 100, on espère que les meilleurs candidats sont retenus.

M. Hiltbrand serait assez d'accord avec cette étudiante pour dire que **plus les critères d'admission sont stricts, meilleure sera la qualité des candidats à la formation**. Les pétitionnaires sont ainsi favorables à l'obligation de séjour dans un pays germanophone ou anglophone. Les rapports internationaux montrent que plus le niveau de langue demandé à l'entrée de la formation est élevé, meilleurs seront les enseignants.

M. Hiltbrand estime, par rapport aux finances, que les écolages des HES sont pris en charge par les cantons, ce qui n'est pas le cas de l'Université de Genève où il faut payer des taxes d'écolage (500 F par semestre).

Un député (UDC) note que M. Hiltbrand a dit que plus il y aura de sélection, meilleurs seront les enseignants. Pour sa part, il trouve que **c'est la pratique qui va permettre aux gens de savoir s'ils sont faits pour ce métier d'enseignant**. Même si la première année comprend de la pratique, le député pense qu'il y a le risque de sélectionner les élèves en fonction de résultats théoriques pour la plus grosse part et de la pratique pour une toute petite part. Dès lors, l'argument en faveur d'une meilleure sélection est faux, parce que la sélection ne pourrait être bonne que si elle portait exclusivement sur la pratique qui est la moins représentée en première année.

Mme Lüps précise que son collègue parlait surtout de sélection au niveau des langues. Connaître une langue représente en effet un atout pour l'enseigner. En revanche, il n'est pas possible de faire de sélection sur la base de la pratique. La formation vise à apprendre un métier et on ne peut sélectionner sur la pratique dès la première année.

M. Hiltbrand ajoute que la sélection est faite en partie sur les notes et les résultats des cours théoriques, mais aussi sur le dossier du candidat et un entretien. Il faut savoir que les étudiants doivent présenter les dossiers les plus fournis possible et y inclure le plus de preuves de pratique. Il y a un système, assez opaque et qui change en fonction des années, basé sur le nombre d'heures de remplacements, la participation à des camps, les expériences professionnelles, etc. Il y a également un entretien au cours

duquel l'étudiant est jugé sur ses capacités et ses connaissances du système scolaire genevois. On le met aussi un peu au défi pour savoir ce qu'il ferait dans telle ou telle situation.

Un commissaire (MCG) réagit sur le fait que l'on forme aujourd'hui des enseignants généralistes et que l'on met l'accent sur les langues. Il est vrai que, à l'époque de sa formation en tant qu'instituteur, il n'y avait que 3 ans de formation, mais les enseignants ne devaient enseigner ni l'allemand ni l'anglais. Par contre, ils enseignaient la gymnastique ou les activités créatrices, et ils étaient formés dans ce sens. Aujourd'hui, il y a des maîtres de disciplines spéciales pour la gymnastique, pour les travaux manuels, etc. Dès lors il aimerait savoir si les pétitionnaires seraient favorables à **avoir des spécialistes en langues si l'on venait à diminuer la durée de la formation des enseignants du primaire.**

Mme Lüps fait remarquer qu'il y a effectivement des spécialistes en arts plastiques, en musique ou en éducation physique, mais ils ne donnent qu'une partie des heures consacrées à ces disciplines. Par exemple en 8P, les enseignants doivent donner six heures d'arts plastiques dont deux seulement sont données par des enseignants spécialisés.

3. Audition de Mme Anne Emery-Torracinta, cheffe du DIP, accompagnée de Mme Paola Marchesini, directrice générale adjointe, DGEO – Enseignement primaire

Mme Emery-Torracinta estime que l'on peut se poser la question de l'opportunité de discuter de la formation des enseignants du primaire puisqu'on n'a aucun retour du terrain sur d'éventuels problèmes. Ce n'est pas le cas pour la formation des enseignants du secondaire où tous les partenaires disent qu'il y a un problème. En d'autres termes, rien ne fait dire qu'il faudrait changer le système de formation des enseignants du primaire, même si cela ne veut pas dire que des améliorations ne sont pas possibles. Concernant la durée des études, dont le raccourcissement est au centre de la motion, il faut rappeler que la particularité de la formation genevoise est que les enseignants sont capables d'enseigner à la fois au cycle élémentaire et au cycle moyen. Cela nécessite donc des compétences élargies. On demande aussi toujours à l'école de dispenser davantage de choses (par exemple l'introduction de l'anglais cette année). Il faut également savoir que, pour suivre la formation à l'IUFE, il faut avoir un niveau B2 en allemand et en anglais. Les enseignants doivent également avoir des compétences larges pour pouvoir enseigner à terme treize disciplines sur huit années, y compris deux langues étrangères. Il faut également se rendre compte que l'école genevoise est toujours plus hétérogène et on lui demande d'être capable

d'intégrer des enfants handicapés, les enfants avec des besoins particuliers, les enfants allophones, etc. Les enseignants doivent ainsi faire face à des situations de plus en plus complexes, vu que **la société a changé**. Cela implique ainsi que les enseignants aient une palette de compétences plus large qu'une ou deux générations auparavant. En termes de comparaison de systèmes scolaires, on se rend également compte que les plus performants sont ceux dont la formation des enseignants est la plus longue (5 ans en Corée du Sud ou en Finlande).

La magistrate relève que les motionnaires disent qu'une année de formation de moins permettra de faire des économies. Une règle de trois le laisserait penser, mais cela ne serait pas tout à fait le cas, car **la première année est une formation partagée avec les étudiants de FAPSE**. Ce sont des cours *ex cathedra* qui auraient lieu de toute façon. Cela ne changera donc rien sur ce point. Les motionnaires parlent également d'aller vers des cours plus spécifiques. Si on allait dans ce sens, il faudrait des cours spécifiques pour le cycle élémentaire et pour le cycle moyen. On aurait donc deux cours différents, ce qui pourrait engendrer des surcoûts. Enfin, au niveau du coût annuel de la formation d'un étudiant, il est de 27 700 F en HEP (données romandes pour 2008) et de l'ordre de 19 000 F à l'IUFE.

Pour ces différentes raisons, **le DIP ne voit pas de raison de suivre les motionnaires**. Par contre, cela ne veut pas dire que des améliorations ne sont pas possibles. On peut tout d'abord se pencher sur l'axe pratique de la formation. Au niveau comparatif, l'IUFE dira que le pourcentage de pratique dans sa formation est légèrement plus important que dans les HEP. C'est effectivement le cas, mais ce système est plus morcelé et a recours à moins de pratique au début de la formation. C'est un aspect qui pourrait changer, mais cela ne modifie pas la durée de la formation. Une deuxième amélioration à envisager consisterait à profiter de la durée de formation pour offrir aux étudiants la possibilité de développer des capacités plus pointues, soit pour le cycle élémentaire, soit pour le cycle moyen. Dans tous les cas, Mme Emery-Torracinta estime qu'il ne faudrait pas jeter le bébé avec l'eau du bain.

Mme Marchesini note que les motionnaires disent qu'il n'y a pas de stage en première année de formation. Il y a toutefois bien un temps d'observation sur le terrain. La deuxième année mélange ensuite des stages d'observation et des stages en responsabilité. C'est enfin en quatrième année que les étudiants effectuent des stages plus compacts (respectivement de trois et quatre semaines). En tout cas, au niveau du pourcentage de stages, la formation des enseignants du primaire à l'IUFE se situe dans la moyenne sur les 4 ans. Par contre, si on allait dans le sens des motionnaires, en mettant le même nombre

de stages, mais sur 180 crédits ECTS, le temps de stage serait plus important que dans tous les autres cantons. Elle rappelle que, au moment de la reconnaissance de la formation par la CDIP, celle-ci avait souligné l'importance du modèle d'alternance entre stages et formation avec une mise en pratique rapide entre la théorie. Cela étant, ce morcellement des stages reste peut-être un peu moins efficace. L'idée est donc de travailler avec l'IUFE pour avoir une présence plus importante des étudiants dans les écoles, si possible de six mois à une année. Cela leur permettrait d'avoir de vraies responsabilités et de prendre véritablement une place au sein de l'établissement. Elle signale qu'il avait été demandé, en commission de l'enseignement, que les étudiants de l'IUFE puissent donner des études surveillées. Cela s'avère pour l'heure impossible, car cela demande d'être présent à 16h00 dans les écoles. De plus, le fait de donner une heure par-ci par-là est très difficile lorsque l'étudiant ne connaît pas les élèves. Dès lors, une plus forte présence des étudiants dans les écoles leur permettrait de développer une stature d'enseignant, sans forcément augmenter le volume des stages.

Mme Marchesini explique, par rapport au cursus de formation, qu'il a été proposé qu'il y ait des moments d'immersion au niveau linguistique. Au-delà de l'exigence du niveau B2 et de la compétence de base requise, des réflexions seront menées avec l'IUFE. C'est important pour la maîtrise des langues et pour être à même de transmettre une maîtrise qui soit plus que théorique.

La directrice fait savoir qu'un autre objectif est de travailler sur le cursus de base de l'étudiant. En effet, il n'y a actuellement pas de garantie que certains modules (par exemple en termes d'apprentissage de la lecture ou d'intégration d'élèves à besoins spécifiques) aient été suivis par tous les étudiants et cela peut ensuite leur faire défaut lorsqu'ils arrivent dans les classes (notamment dans le cycle élémentaire). Il faut comprendre que l'IUFE propose ce type de modules, mais certains étudiants n'axent pas assez leur formation dans ces domaines.

Mme Emery-Torracinta répond aux questions posées par les commissaires. Le nombre d'étudiants genevois allés se former en HEP était de 23 en première année, de 12 en deuxième année et de 17 en troisième année (durant l'année scolaire précédente). Pour l'essentiel, ils sont à la HEP Vaud. Probablement certains avaient raté le concours pour entrer à Genève. On sait aussi que des gens ayant terminé leur formation à l'ECG font un complément à l'ECG Vaud et peuvent ensuite entrer à la HEP Vaud. C'est une possibilité qui n'existe pas à Genève (d'où la réflexion à avoir autour

d'une éventuelle maturité pédagogique à l'ECG). Elle indique que 164 enseignants ont été engagés à la rentrée 2014, dont 16 ont été formés en HEP.

Quant au choix d'une formation en 4 ans et non en 3, Mme la présidente note que cela visait la qualité et les besoins de la formation, mais venait aussi en raison de la tradition genevoise de faire un an de plus qu'ailleurs. Même la formation pédagogique durait 3 ans alors que la durée était de 2 ans ailleurs. Enfin, il a été tenu compte du fait que la licence mention enseignement durait 4 ans. Elle estime qu'il est difficile de répondre à la question de savoir ce qui explique les résultats genevois à PISA et si cela vient de la qualité des enseignants ou du manque de soutien. Les deux auditionnées auraient tendance à penser que davantage de mesures de soutien serait plus utile pour les élèves, notamment au moment de l'apprentissage de la lecture. Il n'y a toutefois pas d'éléments d'explication objectifs dans la littérature. Les résultats sont, certes, liés à la qualité des enseignants, mais c'est un élément seulement parmi beaucoup d'autres.

Un député (UDC) revient sur l'idée qu'il n'y aurait pas eu assez de retours pour justifier une quelconque modification de la formation. Il se demande si le fait de savoir qu'il y a autant d'étudiants genevois en HEP n'est pas un élément inquiétant. Il a eu personnellement des retours sur les stages d'observation où les étudiants reprochent le fait qu'il n'y a pas de stage en responsabilité durant la première année à l'IUFE, mais seulement un stage d'observation (pour se rendre compte si on est fait pour ce métier). **Les étudiants qui vont se former en HEP veulent aller directement sur le terrain, ce qui est le cas en HEP.** Concernant les cours d'appui, les députés arrivent à s'organiser pour venir à 17h00 en séance de commission. C'est une question d'organisation. Dès lors, si ce concept est introduit dans la formation, les étudiants devraient pouvoir être là pour donner ces cours d'appui.

Mme Emery-Torracinta pense que la situation deviendrait inquiétante si davantage d'étudiants allaient se former en HEP. Probablement certains étudiants partent pour les raisons évoquées par le député (UDC). On comprend également les étudiants qui partent ailleurs parce qu'ils ont raté leur examen à Genève. Quant aux détenteurs d'une maturité de l'ECG genevoise, le fait de réduire la durée de la formation à 3 ans ne sera pas une solution pour eux, mais éventuellement en créant une maturité pédagogique.

La magistrate salue la proposition d'un aspect pratique qui interviendrait plus rapidement au cours de la formation. C'est une amélioration possible, mais cela ne change rien à la durée de la formation. En ce qui concerne le soutien hors du temps scolaire, il faut comprendre que c'est difficile quand on est hors sol. Par contre, si on est déjà intégré dans une école, c'est déjà

plus facile. En outre, on pourrait aussi se demander si ce soutien ne devrait pas intervenir durant le temps scolaire.

L'UDC aimerait savoir combien d'étudiants ont abandonné la formation à l'IUFE en première année pour partir en HEP.

Mme Emery-Torracinta ne le sait pas. Cela étant, parmi les éléments qui les font aller ailleurs, il peut y avoir le fait qu'ils n'ont pas le niveau B2 en langues. Cela étant, on peut signaler que le nombre de candidats non retenus pour la formation a varié entre 132 en 2009 et 47 en 2012. Il y a toutefois eu relativement peu d'étudiants par volée. Ils étaient 23 l'an passé en première et ils peuvent être 12 ou 13 parfois. En tout cas, ce n'est pas tous les étudiants en échec à Genève qui partent.

Mme Marchesini précise que le nombre de renoncements en cours de formation varie entre 2 et 7 par année, mais on ne sait pas où vont ensuite ces étudiants.

Un député (PLR) fait remarquer que la manière de calculer la qualité des stages pratiques peut varier. On peut ainsi se demander si la pratique d'un scieur commence au moment où il scie ou bien au moment où il prépare ses outils pour se terminer quand il a fini de ranger ceux-ci. Cela étant, il trouve intéressant qu'il soit maintenant question d'apporter des améliorations à la formation des enseignants du primaire. Le député (PLR) note, concernant la durée de la formation, qu'elle dure 3 ans partout ailleurs en Suisse et avec des résultats satisfaisants. Il faut également ajouter le fait qu'un étudiant genevois obtient sa maturité à 19 ans (ce qui n'est pas remis en question) et finira donc sa formation d'enseignant à 23 ans. Ailleurs, un étudiant obtient sa maturité à 18 ans et peut terminer sa formation en HEP 3 ans plus tard, soit à 21 ans. N'importe qui se demande pour quelle raison il faut faire autant de formation en plus à Genève. D'ailleurs, on peut faire toutes les comparaisons imaginables, mais il faut d'abord comparer avec les autres cantons puisqu'ils ont la même culture et certains la même population.

Le député constate que la société a effectivement changé. Il faut toutefois se demander si seule la société genevoise a changé et s'il n'y a pas eu de changements dans les autres cantons, juste de l'autre côté de la Versoix !

Le commissaire (PLR) revient sur l'argument consistant à dire que l'IUFE forme des enseignants plus généralistes. Ce n'est pas autre chose que disent les HEP puisqu'elles indiquent bien que **les étudiants formés peuvent enseigner à l'ensemble du cursus primaire**. La preuve est l'engagement de 16 enseignants de HEP à Genève. C'est un argument particulièrement fallacieux parce que le subterfuge consiste à faire penser que la suppression

d'une année de formation serait de nature à limiter le droit d'exercice, or ce n'est pas vrai.

De plus, le député (PLR) estime que le fait qu'il n'y ait pas eu beaucoup de récriminations doit également être relié au salaire. Les enseignants du primaire peuvent réclamer un type de salaire qu'ils ne pourraient peut-être pas réclamer en venant d'une HEP. Il note également que 52 étudiants genevois sont partis se former dans les autres cantons (principalement le canton de Vaud). Il aimerait, d'une part, savoir **quel coût cela représente pour Genève**, d'autre part, à quel pourcentage des étudiants cela correspond. **Quant à la formation des enseignants du secondaire à l'IUFE, elle est en train d'exploser sous nos yeux.** Plus rien ne marche. Dans le même temps, la présidente affirme qu'il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain. Pour sa part, le député pense qu'il faut précisément profiter de l'explosion de cette structure pour redorer le blason de l'ensemble de l'IUFE et ne pas se limiter à l'enseignement secondaire.

Mme Emery-Torracinta indique, concernant la formation généraliste des HEP, que si **le DIP engage des enseignants formés en HEP, ils le seront pour le niveau pour lequel ils ont été formés (cycle élémentaire ou cycle moyen)**. Par ailleurs, les HEP organisent souvent des formations complémentaires après les trois premières années de formation. S'il faut faire une telle formation complémentaire, on n'est plus très loin de ce qui est fait à l'IUFE. Quant aux salaires, elle ne sait pas si c'est une raison pour laquelle les gens bougent ou non. Quand on voit ce qui se passe dans l'IUFE secondaire, c'est parce que cela ne va pas que cela explose. Cela n'a rien à voir avec les salaires. Par rapport au coût des étudiants qui vont se former dans un autre canton, il y a certes un coût, mais il y a l'accord intercantonal universitaire (AIU). Dans ce cadre, la balance est en faveur du canton de Genève, avec plus d'étudiants qui viennent se former à Genève de manière générale que d'étudiants genevois allant se former dans d'autres cantons.

Mme Marchesini confirme que, quand les enseignants ont été formés avec une spécialisation pour le cycle élémentaire ou le cycle moyen, ils sont engagés pour le cycle dont ils ont la formation. Pour le reste, on peut effectivement dire qu'un bachelor pourrait avoir un impact sur l'évaluation salariale des enseignants du primaire, sans dire si c'est bien ou mal.

Un député (MCG) ne comprend pas toujours les modifications apportées à la formation des enseignants, surtout ces dernières années. Il prend note de l'exigence de niveau B2 pour l'anglais et l'allemand pour les enseignants du primaire. Il aimerait savoir **si c'est vraiment rationnel qu'un enseignant du cycle élémentaire sache parfaitement les langues alors qu'il devrait plutôt se spécialiser dans l'apprentissage de la lecture.** Il se demande

également pourquoi ne pas avoir des niveaux d'exigence en gymnastique, en travaux manuels, etc. Concernant le concours d'entrée, il souhaite avoir des précisions sur les exigences supplémentaires par rapport au fait d'avoir la maturité. A l'époque, ceux qui rataient le concours d'entrée pouvaient apparemment faire une licence mention enseignement. Dès lors, il aimerait savoir si ces personnes peuvent obtenir un bachelor et être, par la suite, engagées.

La vraie question pour la magistrate porte sur le fait de savoir s'il faut spécialiser les enseignants dans un cycle ou l'autre. Cela étant, un choix a été fait à Genève pour que les enseignants puissent enseigner dans ces deux cycles. D'ailleurs, cette question va davantage surgir avec l'introduction des langues. Comme les enseignants du cycle moyen peuvent travailler sur quatre jours et demi, on assiste en effet à une « secondarisation » du cycle moyen. Quant à l'idée du stage en responsabilité en quatrième année, elle est assez bonne. C'est une piste de réflexion pour avoir un cursus plus pratique. Par contre, en consacrant une dernière année à un stage en responsabilité, cela ne pourrait pas être fait sur un cursus en 3 ans, sinon on aurait du mal à développer la partie académique de la formation.

Mme Marchesini signale que le concours a lieu à la fin de la première année et qu'environ la moitié des étudiants sont acceptés. Il existe d'ailleurs un accord avec l'IUFE pour accepter 100 stagiaires par année de formation de l'IUFE. Cela explique donc qu'il y ait 400 étudiants en tout sur les 4 ans. Il s'agit d'un concours d'aptitude à l'enseignement qui va plutôt regarder la posture d'enseignant que les compétences scolaires. A la question de savoir si les étudiants peuvent continuer leur formation s'ils échouent au concours, ils peuvent effectivement le faire à la FAPSE. Quant à la question de savoir s'ils peuvent être engagés, le DIP a effectivement engagé cette année environ 28 suppléants. Ce sont des personnes qui n'ont pas tous les titres (cela ne veut pas forcément dire qu'elles ont fait cette formation), mais leur engagement est conditionné à ce qu'elles suivent une formation en emploi (donnée par l'IUFE) et qui doit être obtenue après deux ans. Il faut noter que, quand on a une formation en emploi, on est attentif uniquement à un taux d'activité qui soit viable pour les étudiants qui sont en même temps des employés. En principe leur taux d'activité est ainsi de 50 à 75%.

Le député (MCG) poursuit et relève que 28 suppléants ont été engagés et doivent alors faire une formation complémentaire en cours d'emploi. Il se demande si les 16 enseignants issus de HEP qui ont été engagés doivent aussi suivre une formation complémentaire. De même, il souhaite savoir si les étudiants engagés en septembre à la fin de leur cursus de 4 ans doivent suivre une formation complémentaire pour être engagés au DIP.

Mme Marchesini confirme que **les enseignants formés en HEP ne doivent clairement pas suivre de formation complémentaire pour enseigner à Genève**. Par contre, ils ne pourront enseigner que dans le cycle pour lequel ils ont été formés. Quant aux enseignants formés à l'IUFE, ils n'ont pas besoin de suivre de formation complémentaire en emploi pour enseigner à Genève.

Un député (PLR) fait remarquer qu'on parle de 52 étudiants ayant opté pour la HEP. Cela représente donc 15 à 20 étudiants par volée. Il a de la peine à imaginer que l'on demande aux enseignants d'augmenter leur charge d'enseignement avec l'enseignement des langues étrangères et que l'on réduise dans le même temps la durée de leur formation. Maintenant, il aimerait savoir combien de spécialistes il faudrait engager pour assurer l'enseignement des langues dans l'hypothèse d'un cursus de formation des enseignants plus court (ce qui rendrait impossible d'avoir une formation adéquate en langues). Par rapport à la question de savoir pourquoi il ne serait pas possible de former les enseignants du primaire en 3 ans comme dans les autres cantons, il faut prendre en compte le fait qu'il y a de nouvelles exigences. Lors des discussions sur le projet de loi sur l'IUFE, cette question avait été largement discutée. A cette occasion, il avait été clairement dit que la formation des enseignants du primaire était limitée à 3 ans dans les HEP pour des questions financières. Il aimerait donc savoir si les autres cantons arrivent à remplir les exigences de l'enseignement des langues étrangères au primaire avec leur formation en 3 ans.

Mme Emery-Torracinta indique que le choix avait été discuté avec les associations de professionnels et il y a eu une volonté des enseignants du primaire de rester des généralistes. Il y a ainsi eu des résistances fortes des enseignants face à la secondarisation du primaire. Autant l'anglais ne pose pas de véritable problème, autant pour l'allemand c'est une vraie question. Effectivement, **dans certains cas, il y a peut-être avantage à avoir des spécialistes**. Elle pense que cet aspect devra être évalué de la même manière qu'il faudra évaluer l'introduction du mercredi matin.

Mme Marchesini indique que les recteurs de HEP seraient favorables à une formation en 4 ans. Concernant les langues, le canton de Genève a fait un choix particulier en demandant aux étudiants d'avoir le niveau B2 en allemand et en anglais. Ailleurs, l'exigence est plutôt la maîtrise d'une seule langue au niveau B2, voire moins.

Un commissaire (Ve) a entendu un propos catastrophiste sur les résultats de PISA et sur l'exode vers les formations en HEP. Il a été regarder les chiffres PISA de 2009 dans le domaine de la lecture. Le canton de Genève a ainsi 11% d'élèves avec des résultats allant de 0 à 1. C'est effectivement

beaucoup. Dans les résultats allant de 5 à 6, il y a 5% d'élèves. Le Valais francophone a 8% d'élèves entre 0 et 1 et 10% entre 5 et 6. Quant au canton de Fribourg, il a 7% d'élèves entre 0 et 1 et 7% entre 5 et 6. Au niveau des résultats des élèves les plus faibles (ceux qui nous préoccupent le plus puisqu'ils ne savent pas lire), on trouve encore Berne, Appenzell Rhodes-Extérieures, Argovie, Vaud, Tessin, Zurich et le Liechtenstein. **Il concède que le canton de Genève n'est pas bon, mais ce n'est pas non plus si catastrophique.** Par ailleurs, avec 15 à 17 étudiants sur environ 150 par volée allant en HEP, on ne peut pas parler d'exode. Cela représente environ 10% des étudiants et il faudrait encore déduire de ce chiffre le nombre d'étudiants provenant d'autres cantons.

Le député (Ve) trouve que **la motion est particulièrement intéressante en ce qui concerne la question de la pratique.** Effectivement, avec le projet de révision qui a été annoncé, cela devient intéressant. Un stage en responsabilité correspond à un enseignant qui prend en charge une classe du début à la fin de l'année. Cela ne peut donc être fait en première année de formation. Maintenant, si cela peut être intégré dans le cursus, le principal intérêt de la motion de renforcer le côté pratique de la formation tout en le liant à la théorie sera rempli.

Mme Marchesini fait savoir que le DIP a vraiment essayé de travailler sur l'intégration des étudiants de l'IUFE, notamment dans le soutien aux élèves en difficulté. Il est vrai que c'est important, mais c'est très complexe tant que l'IUFE donne des stages en alternance.

A la demande d'un député (PLR), Mme la directrice fournira les informations sur les étudiants qui viennent d'autres cantons à l'IUFE.

Un député (PDC) a eu l'occasion de parler avec des médecins chargés du service santé de la jeunesse. Ils ont pu constater qu'il y a souvent des enseignants du primaire qui semblent manquer de moyens par rapport à des situations complexes. Sans aller jusqu'à la notion d'école inclusive qui serait davantage réservée à la filière spécialisée, il aimerait savoir si une formation en 4 ans permettrait de répondre à ces défis de l'école de demain et si une formation de HEP mettrait sur une voie de garage les enseignants qui y sont formés.

Mme la directrice a mentionné l'IUFE en termes de pourcentage dans le niveau supérieur d'heures données autour de l'inclusion, de l'intégration, de l'accueil d'élèves avec des besoins particuliers, etc. Il est vrai que c'est un des axes sur lequel le DIP souhaite travailler avec l'IUFE. On se rend compte, par rapport aux enseignants qui ont les élèves tout petits (au cycle élémentaire), que l'institution scolaire ne connaît pas nécessairement les

difficultés qu'ils ont. Il faut savoir que, avant de pouvoir les orienter, le cas échéant, vers l'enseignement spécialisé, tout est mis en œuvre pour essayer de les garder dans l'enseignement ordinaire. Il y a effectivement la volonté de travailler avec l'IUFE pour renforcer ces compétences (qui demandent un soutien important des spécialistes alors que les enseignants spécialisés sont pratiquement absents de l'enseignement ordinaire). Le but est par conséquent de développer ces compétences chez les enseignants, en particulier ceux du cycle élémentaire. Face à une éventuelle diminution du nombre d'années de formation des enseignants du primaire, devant la réalité de notre société et sa complexification, c'est peu dire que cela inquiète le DIP.

A une question d'une députée (MCG), Mme Marchesini répond que **la mobilité professionnelle est possible entre le cycle élémentaire et le cycle moyen sans formation complémentaire**. En revanche, cela ne serait plus possible avec une formation en 3 ans. Il faut également constater que différents métiers ont été mis en place dans l'enseignement primaire avec les enseignants chargés du soutien pédagogique, ceux chargés des classes d'accueil, etc. Avec l'introduction du mercredi matin, des enseignants ont par exemple choisi de prendre en charge les sciences. Il se trouve que les enseignants en place depuis un certain nombre d'années sont très fortement volontaires pour ce type de mobilité entre les différents postes. Le DIP soutient d'ailleurs cette mobilité davantage que lorsqu'elle intervient au moment de l'entrée dans le métier. A ce moment, il faut surtout prendre une responsabilité de classe. Concernant la formation en alternance, cela a été souligné comme un avantage de l'IUFE. Toutefois, elle nécessite peut-être de travailler davantage sur les stages en responsabilité. Par contre, il faut savoir qu'il existe déjà des formateurs de terrain. Même un stagiaire en observation peut compter sur un référent qui est un formateur de terrain. Compte tenu des exigences intercantionales, l'IUFE a dû mettre en place une formation pour les formateurs de terrain. C'est donc quelque chose qui existe déjà et qu'il faudrait développer ou adapter selon le type de stage qui est mis en place, mais la structure existe déjà.

Mme Marchesini indique, par rapport aux contrôles de cohérence, que le DIP estime que la liberté de choix de l'étudiant est peut-être trop importante par rapport à la nécessité d'avoir une colonne vertébrale dans la formation. Il s'agit ainsi de travailler avec l'IUFE sur les modules obligatoires.

Un député (UDC) aimerait la confirmation que **le coût de la formation à l'IUFE est de 19 000 F par an et par étudiant**. Mme Marchesini confirme ce chiffre. Le commissaire (UDC) a également entendu que les étudiants sortant de l'IUFE peuvent avoir des prétentions salariales supérieures à ceux qui sortent de HEP. Dès lors, il se demande si ceux-ci seraient plus

compétitifs sur le marché de l'emploi à Genève ou ailleurs. On sait également que les enseignants ont cinq semaines de vacances et qu'ils peuvent organiser le reste des vacances scolaires comme ils le veulent. Dès lors, il aimerait savoir s'il serait possible que l'IUFE prévoie de donner des modules complémentaires (par exemple sur la prise en charge des personnes handicapées) durant une partie des vacances scolaires. Les enseignants pourront ainsi organiser leur temps de travail eux-mêmes, mais ils auront déjà été habitués au rythme normal qu'ils devront suivre.

Mme Marchesini indique que le coût annuel d'un étudiant en FEP à l'IUFE est de 19 000 F, et en moyenne de 27 700 F en HEP. Le coût global pour la formation d'un enseignant du primaire est de 83 100 F en HEP et de 76 000 F à l'IUFE. Par rapport au marché et à l'efficacité, on sait tous que le salaire moyen est plus élevé à Genève. Dès lors, on peut se demander si la différence salariale est due à la quatrième année ou au fait que la moyenne des salaires genevois est plus élevée, toutes professions confondues.

Précisant sa question, le député (UDC) aimerait savoir si le fait qu'un étudiant sortant de l'IUFE peut espérer un salaire « x + n » a vraiment un sens puisqu'il va être mis en compétition avec les étudiants provenant des 25 autres cantons pour le même travail.

Mme Marchesini estime qu'il est très difficile de répondre à cette question. On sait toutefois que, si un enseignant formé à l'IUFE va enseigner dans un autre canton, il touchera le salaire prévu par celui-ci. S'ils peuvent prétendre à un salaire supérieur, c'est lié à la technique de calcul de la grille salariale. Un bachelor vaudra moins de points qu'un bachelor complété par un certificat complémentaire.

Un autre député (UDC) estime que l'on ne lui fera pas croire qu'un étudiant sortant de l'IUFE serait davantage payé qu'un étudiant sortant de HEP s'il va travailler en Valais.

Un député (EAG) explique que la question était relative à cette année de formation supplémentaire à l'IUFE. Il se trouve qu'un enseignant formé à l'IUFE pourrait bénéficier de plus du statut de toute la fonction publique. Des aspects tels que l'expérience professionnelle, la formation, etc. donnent des points qui déterminent au final le niveau du salaire. Il n'y a pas de négociation autour du niveau du salaire.

L'UDC se demande également **en quoi les autres cantons n'auraient pas à faire face aux mêmes défis de société que le canton de Genève**. Il aimerait savoir en quoi, pour une même profession et pour les mêmes défis, on devrait suivre une formation en 4 ans à Genève alors que la durée est de 3 ans ailleurs.

Mme Marchesini rappelle que la formation à l'IUFE part d'une réalité historique où les enseignants étaient formés avec une licence mention enseignement (LME) dont la durée était de 4 ans. Aujourd'hui, l'IUFE propose une formation d'enseignant généraliste pour enseigner de 1P à 8P. Elle demande aussi à tous les étudiants d'avoir **un niveau B2 en allemand et en anglais**. Cela a été un choix de faire suivre aux futurs enseignants cette formation complète. Dès lors, une diminution de la durée de la formation aurait un impact sur l'organisation de celle-ci et sur ce choix qui a été fait. En revanche, pour les HEP, le choix a été fait de former des enseignants avec une spécialisation pour le cycle élémentaire ou pour le cycle moyen.

Le MCG revient sur la statistique de la rentrée de septembre 2014 où 160 personnes ont été engagées, dont 16 enseignants formés en HEP et 28 suppléants. Il aimerait savoir si le solde d'environ 60 enseignants, en déduisant les 100 enseignants formés chaque année par l'IUFE, sont des frontaliers. Deuxièmement, il souhaite connaître le coût de la formation à l'IUFE lorsque l'on y intègre la part de financement provenant de la Confédération. Enfin, il comprend que le « bachelor plus » que les étudiants obtiennent à l'IUFE leur permet ensuite d'avoir un master avec une année de formation supplémentaire.

Mme Marchesini répond à la question de savoir d'où viennent les autres employés. Il faut savoir que, sur environ 100 étudiants sortant chaque année de l'IUFE, le DIP en engage environ 80. Les autres engagements sont des remplaçants titularisés et qui ont fait l'IUFE un ou deux ans auparavant. En tout cas, elle peut dire qu'il n'y a pas de frontaliers en masse. Concernant le montant des subventions, elle répondra aux commissaires la prochaine fois ou sous forme d'une note. Enfin, elle confirme que c'est un bachelor plus une année de certificat. En y ajoutant une année de formation, on arrive à un master.

Le PLR revient sur les 16 enseignants formés en HEP qui ont été engagés par le DIP. Mme Emery-Torracinta a dit qu'ils avaient été mis dans les classes correspondant au cycle pour lequel ils ont été formés. Etant donné que l'on a clairement stipulé par les HEP que les étudiants sortant de HEP n'étaient pas enfermés dans le cycle élémentaire ou dans le cycle moyen, il aimerait savoir comment ces enseignants ont été répartis en fonction de leur formation. Par ailleurs, il constate que l'on n'a pas répondu à sa question de savoir **comment on calcule le pourcentage de pratique**. Il aimerait en effet savoir **ce que l'on entend exactement par pratique**. Enfin, il est prétentieux d'imaginer que quelqu'un qui sort de formation, qu'elle soit de 3 ans ou de 4 ans, sache immédiatement mener une classe. De même, pour le permis de conduire, la pratique de la conduite vient au fil des années. Si la formation

passé de 4 à 3 ans, cela permet aux enseignants d'arriver plus vite dans la pratique et de peaufiner ensuite ce qui fait le travail des instituteurs. D'ailleurs, les meilleurs professeurs ne sont pas nécessairement ceux qui sortent de 4 ou 5 ans de formation à l'IUFE. Loin s'en faut !

Mme Marchesini peut dire que le chiffre donné correspond à 52 crédits ECTS sur les 250 crédits de la formation genevoise (FEP). Le canton de Fribourg annonce 40 crédits ECTS sur les 180 crédits ECTS de la formation. De même, le canton du Valais annonce 48 crédits ECTS sur les 180 crédits ECTS de la formation. Les pourcentages donnés concernant la pratique proviennent d'ailleurs de ces chiffres. En outre, quand on parle de pratique, on comprend à l'IUFE les stages de première année avec un temps de terrain, l'alternance de stages et de temps d'observation sur le terrain en deuxième et troisième année et les huit semaines de stage en responsabilité à mi-temps ainsi que deux stages compacts en responsabilité, respectivement de trois et quatre semaines, en quatrième année.

Le député (PLR) demande si on peut considérer que le stage en observation est de la pratique.

Mme Marchesini confirme que **les étudiants ne prennent pas en charge une classe durant la première année de formation à l'IUFE**. En deuxième et troisième année, il y a une alternance entre stages en responsabilité et stages d'observation. Enfin, en quatrième année, ce sont des stages en responsabilité.

4. Audition de Mme Isabelle Mili, directrice de l'IUFE

Avant l'audition de Mme Mili, quelques remarques des députés :

Un PLR intervient par rapport aux réponses données aux cinq questions de la commission. Il note qu'il n'y a pas de réponse à la question de savoir si les seize enseignants formés en HEP et engagés à Genève ont été mis dans une classe correspondant au profil qu'ils avaient suivi en HEP.

Un MCG rappelle qu'il avait posé la question consistant à connaître le coût réel d'un étudiant, à savoir quel était le montant de la subvention fédérale pour les étudiants à l'unité. Il n'a pas trouvé la réponse à celle-ci.

Un PLR signale que le coût est de 80 000 F en HEP et de 76 000 F à l'IUFE, **mais en ayant déjà défalqué la subvention de la Confédération**. Il faut donc ajouter quatre fois 2 782 F pour avoir le coût exact de la formation d'un étudiant à Genève, soit 87 128 F. Dans le cas des autres cantons, il n'y a pas de subvention fédérale puisque les enseignants sont formés en HEP. En d'autres termes, le coût de la formation pour Genève est bien de 76 000 F, mais le coût total de la formation doit tenir compte de la subvention fédérale.

La formation payée par le canton de Genève est plus faible que son coût réel. En revanche, si la durée de la formation passe à 3 ans, tout en la laissant à l'université, le coût serait plus faible.

Mme Mili estime que la motion constitue un retour en arrière. Pour autant, elle relève d'un choix politique qui appartient aux députés. La formation durait anciennement 3 ans et l'on sait donc ce que cela peut signifier. On connaît également les bachelors qui existent ailleurs en Suisse et qui durent 3 ans. Aujourd'hui, si la formation est en 4 ans, c'est suite à un choix politique sur lequel le Grand Conseil est, bien entendu, libre de revenir. Ce choix avait consisté à ce que à la fois le cycle 1 et le cycle 2 soient visés par le diplôme.

Un député (UDC) a entendu que certains cours obligatoires se déroulent en même temps que les remplacements qui font partie de la formation sur le terrain. Par ailleurs, cela nécessite que le DIP engage des enseignants pour remplacer ces futurs enseignants devant assister à leurs cours à cause d'un problème d'emplois du temps. Dans un tel cas, la motion n'obligerait-elle pas l'IUFE à rationaliser ses emplois du temps et à améliorer son organisation ?

Pour Mme Mili, il n'y a pas de remplacements. En revanche, il y a des stages en responsabilité. D'ailleurs, elle a pris une brochure sur le terrain scolaire qu'elle remet aux commissaires (cf. *annexe*). Ce document explique les différentes modalités de terrain, l'idée étant que les futurs enseignants aient une gradation dans leur prise de responsabilité. Par contre, il n'y a jamais de remplacements qui soient compris dans la formation.

Le commissaire (UDC) aimerait savoir si, dans le cadre d'un stage en responsabilité, des heures consacrées aux stages en responsabilité ont été prévues sur des heures durant lesquelles les étudiants devraient suivre des cours obligatoires.

Mme Mili signale qu'elle a été directrice de la FEP durant 3 ans (jusqu'à l'année passée). Elle a été coordinatrice de programme, a travaillé durant dix-huit ans à la FEP et a encadré en moyenne 33 stages en responsabilité par année. Par contre, elle ne sait pas à quoi le député fait allusion. Elle peut toutefois dire qu'elle enseigne justement à partir de 16h30 pour que les étudiants puissent suivre son cours. Peut-être que, lors d'une année, il y a eu une erreur dans la programmation d'un cours mutualisé. Quoiqu'il en soit, si cela a existé, c'est une anomalie.

Une députée (S) s'interroge sur la problématique de la durée. Elle aimerait savoir durant combien de semaines un futur enseignant du primaire est en contact avec les élèves dans un stage en responsabilité. Les commissaires ont peut-être en tête l'ancienne formation en 3 ans où les

étudiants étaient très sollicités par la pratique. La députée souhaite que Mme Mili puisse quantifier ces deux modèles par rapport au stage pratique.

Mme Mili explique que les stages pratiques sont au minimum de 30 semaines sur les 4 ans de formation (voire de 34 semaines selon la manière dont on prend en compte le rapport avec le terrain). Il y a deux semaines de stage d'observation et d'analyse des terrains éducatifs et scolaires au début de la formation. Il y a ensuite une observation participante dans trois modules (à raison de 2, 4 et 4 semaines, soit 10 semaines au total). Ensuite, il y a un premier stage en responsabilité, de deux semaines, qui est strictement formatif. Cela veut dire que l'évaluation liée à ce stage ne peut pas stopper la carrière de l'étudiant. Celui-ci a la responsabilité complète, même s'il y a toujours un formateur dans la classe. Dans les modules transversaux et dans les modules didactiques, il y a ensuite des responsabilités avec interventions de 5 semaines et de 4 semaines (où il n'y a pas de cours et les étudiants ne sont plus en stage). Enfin, il y a les trois modules de stages en responsabilité de la dernière année. Au total, cela fait 34 semaines de stages et de participation ou de responsabilité complète.

La députée (S) se demande s'il y avait plus de stages lors du système des études pédagogiques.

Mme Mili répond que, **lors des anciennes études pédagogiques, il y avait 6 mois de remplacements en première année** durant lesquels il n'y avait pas de titulaire avec l'étudiant. De temps en temps, celui-ci recevait une visite de contrôle, mais il était en général livré à lui-même. C'est d'ailleurs ainsi que Mme Mili a été formée et elle a fait son premier remplacement à l'école du Mail où une classe lui a été confiée. Il a ainsi fallu plusieurs semaines avant qu'elle n'ait sa première visite. Mme Mili espère qu'elle n'a pas maltraité ses élèves et qu'ils ont appris des choses, mais il n'y avait personne pour en être garant. Aujourd'hui, s'il y a un problème avec les élèves, il y a toujours quelqu'un.

La députée (S), particulièrement avisée, calcule **qu'il y a près de 6 mois de stages en moins dans la formation actuelle que dans l'ancienne, plus axée sur la pratique !**

Mme Mili confirme. Cette période pratique de 6 mois faisait l'objet de peu d'évaluations et de peu d'accompagnement. Il y avait, certes, beaucoup de pratique, mais ce n'était pas une pratique qui était très formative. Aujourd'hui, il n'y a pas de remplacement du tout, sauf le jour de remplacement du stage en responsabilité, sinon il y a toujours un titulaire dans la classe.

La députée (S) a entendu que **les étudiants n'avaient pas assez de stages, notamment de stages sans titulaire à leur côté**. Il se trouve en effet que des gens ayant terminé leur formation ont fini par abandonner le métier quand ils se sont retrouvés seuls avec les élèves pour la première fois.

Mme Mili connaît plutôt bien ses anciens étudiants, et elle peut dire que le cas cité par la députée (S) concerne une infime minorité de ceux-ci à son avis. Elle a personnellement connaissance d'une étudiante à qui cela est arrivé.

Un député (PLR) revient sur une question posée sur le nombre d'étudiants qui viennent étudier à l'IUFE pour l'enseignement primaire. Les commissaires ont reçu un tableau qui montre que, sur la base des domiciles à la fin des études antérieures, il y avait 82% de Genevois, 15% d'étrangers (en majorité de France) et 3% de gens provenant du Jura et du canton de Vaud en 2014. Il aimerait savoir le nombre de personnes qui se présentent aux examens, ce qui semble plus représentatif. Il s'agit de savoir si la formation est assez attractive pour que les étudiants d'autres cantons viennent se présenter aux examens.

Mme Mili explique que la première année de tronc commun comprend 288 étudiants cette année. Parmi eux, seuls 100 seront pris. Cela veut dire que c'est attractif. Il y a eu des années où il y avait beaucoup moins d'étudiants et d'autres où il y en avait davantage. Mme Mili indique que le problème pour les statistiques est que la notion de domicile du code civil n'est pas le logement d'étudiant que vous avez à Genève quand vous venez d'ailleurs. Pour les statistiques, l'IUFE doit se fier au libellé « adresse de domicile », mais les étudiants ne comprennent pas.

Le même député (PLR) signale que les motionnaires pensent que la formation en HEP est plus attractive que celle de l'IUFE et qu'ils proposent un modèle en 3 ans. Leur argument consiste à dire que la première année est peu utile. Si l'on admet ce raisonnement, il y a quand même deux semaines de stages pratiques qu'on pourrait transférer en deuxième année sans trop de problèmes. Il aimerait toutefois savoir si la formation serait possible en 3 ans en conservant le niveau B2 en anglais et en allemand et les autres exigences.

Mme Mili estime que, si cette décision politique est prise, elle aura des conséquences. Cela signifie qu'il y aura moins de temps de terrain et de stages. En effet, les cours théoriques dont certains disent qu'ils ne servent à rien sont obligatoires pour la reconnaissance de la CDIP. La formation genevoise a le taux de terrain et de pratique le plus élevé après la formation valaisanne. Quant aux cours de sciences de l'éducation, ils ne sont pas exigés par la FAPSE, mais par la CDIP. Celle-ci veut qu'il y ait une ration de cours

théoriques en sciences de l'éducation, tant du point de vue didactique que du point de vue transversal. La suppression de la première année ne permettra donc plus d'avoir la reconnaissance de la CDIP. Autrement dit, pour faire une formation en 3 ans, il faudra ventiler les cours théoriques sur le reste de la formation et diminuer la partie pratique.

Le commissaire ne veut pas se faire l'avocat de cette motion, mais il constate que les autres cantons ont l'accréditation de la CDIP.

Mme Mili confirme que les HEP ont une accréditation pour leur formation, mais celle-ci ne concerne pas à la fois le cycle 1 et le cycle 2.

Un député (PLR) est **obligé de contredire Mme Mili**. Il a téléphoné à toutes les HEP romandes pour se renseigner, mais déjà en consultant leurs sites Internet on peut lire les informations suivantes :

HEP BEJUNE¹

« Titre obtenu :

Diplôme d'enseignement au degré primaire (degrés 1 à 8 selon HarmoS) *Bachelor of Arts in Primary Education*. Ce titre étant reconnu par la CDIP, il est valable dans toute la Suisse.

Perspectives :

Cette formation débouche sur une habilitation à l'enseignement pour les degrés 1 à 8 selon HarmoS. Ce diplôme permet l'enseignement de toutes les branches dites du tronc commun (français, mathématiques, allemand, sciences de la nature & humaines) et d'un certain nombre de disciplines en fonction des options retenues par l'étudiant. »

HEP VAUD²

« En choisissant cette formation, les futurs enseignants participeront à terme à l'instruction et à l'éducation des élèves de 4 à 12 ans. »

¹ <http://www.hep-bejune.ch/formations/primaire>

² <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/bachelor-ens-prescolaire-primair/la-formation-en-un-clin-doeil.html>

HEP VALAIS³

« Au terme de leur cursus de 3 ans, les étudiants doivent avoir acquis l'ensemble des crédits prévus dans le plan d'études, à savoir 180. »

« Les diplômes délivrés :

– Le Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire ou un diplôme bilingue d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire.

Ce diplôme est reconnu dans toute la Suisse (décision de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 29 juin 2004). »

Le député trouve ces indications très claires. De même, il a contacté ces HEP pour savoir si un étudiant sortant de leurs formations peut enseigner dans les degrés 1P à 8P. Toutes les trois ont répondu que c'était le cas. Le député a ensuite demandé pourquoi elles demandent 20 crédits pour avoir une spécialisation plutôt sur le cycle 1 ou sur le cycle 2. Elles ont confirmé que ce choix était demandé, mais que, **au final, le diplômé est capable d'enseigner sur tout le cycle de 1P à 8P. C'est ce que lui assure la CDIP.**

Mme Mili peut juste répondre que, en cas de transfert à Genève de diplômés HEP, la CDIP doit reconnaître leurs diplômes. Cela passe donc par Berne, et Genève ne joue alors que le rôle d'exécutant. Mme Mili peut ainsi dire que le programme de rattrapage, par rapport à leur spécialisation, n'est pas que de 20 crédits. Ces personnes doivent faire des compléments de crédits pour être généralistes pour le cycle 1 et le cycle 2 à Genève.

Le député (PLR) relève que les motionnaires insistent sur l'aspect pratique. Pour un conducteur, c'est bien avec la pratique qu'il apprend à conduire et c'est avec les années qu'il se perfectionne. Sur le calcul de la durée des stages, Mme Mili a parlé de 30 à 34 semaines, mais le député (PLR) s'intéresse aux stages en responsabilité complète. Mme Mili a dit que l'étudiant ne peut remplacer le titulaire que de manière très ponctuelle. **Le commissaire a calculé que l'étudiant peut être 9 jours au maximum seul devant sa classe !** De plus, ces jours ne sont pas consécutifs. Il note qu'il est question d'un stage en responsabilité avec évaluation formative, avec gestion de la classe en troisième année. Il s'agit d'un stage de deux semaines en responsabilité complète. Il aimerait savoir ce que l'on entend par « gestion de la classe ». Il note qu'il y a également des stages en responsabilité avec évaluation certificative. Maintenant, il aimerait savoir s'il y a des périodes où l'étudiant se trouve seul en charge complète de la classe (comme cela était le

³ http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=414

cas aux études pédagogiques) et s'occupe des programmes, des carnets, de discuter avec les parents, de la préparation, de la correction et de l'évaluation. C'est cela la pratique. **Tout le reste, ce sont des pratiques partielles.** Il se trouve que ces stages en responsabilité complète n'arrivent qu'en quatrième année. Bien sûr, en première année cela devait être difficile, et certaines fois l'étudiant ne doit pas dormir comme il faut quand il se lance dans un remplacement où il est seul. Cette solitude donne toutefois à l'étudiant exactement ce que sera sa situation par la suite.

Mme Mili pense que c'est effectivement une formation pratique. Elle a fait les études pédagogiques en tant qu'étudiante puis en tant que formatrice. Elle a également été formatrice à la FEP. Quand il est question d'évaluation certificative, cela veut dire que l'étudiant a la responsabilité de la classe pour tout, mais qu'il n'est évalué que de façon formative. Cela ne veut pas dire qu'il n'a que la responsabilité de l'évaluation formative des élèves. Il doit tout faire comme un titulaire, mais en cas de contre-performance il y aura un rapport sur les éléments qui doivent être améliorés. Par contre, cela ne va pas le stopper dans ses études. Ces remarques vont lui permettre de progresser. Mme Mili précise que la personne qui est en classe en même temps que lui n'intervient pas. D'ailleurs, le contrat de stage prévoit que cette personne a l'interdiction de co-enseigner. Cette personne ne doit même pas faire la discipline. Elle ne doit pas intervenir, sauf s'il y a un risque pour la sécurité des élèves. Par contre, à la pause et à la fin des heures de classe, le titulaire peut faire un feedback sur ce qui vient de se passer. Par contre, il ne doit pas co-animer la classe.

Dans les périodes didactiques, les étudiants ont la responsabilité de l'enseignement, mais pas pour toutes les disciplines. Ils ont une partie des disciplines durant un semestre et l'autre partie durant un autre semestre, sauf pour le français ou les mathématiques où ils ont la responsabilité sur toute une année. C'est vrai qu'ils n'ont pas la responsabilité du carnet, de l'accueil, de rencontrer les parents, etc., mais ils doivent assister aux réunions de parents et participer à tous ces aspects. Dans les modules où tout est intégré, où ils ont la responsabilité de A à Z et où le titulaire de classe n'est que témoin, ce sont les stages en responsabilité. Par contre, ce n'est pas parce que c'est indiqué « évaluation informative » qu'ils n'ont que la responsabilité de cet aspect. Ils ont la responsabilité de tout.

Le député (PLR) comprend que l'étudiant se retrouve seul devant ses élèves éventuellement en cas d'absence du titulaire et, au maximum, pour neuf jours non consécutifs.

Mme Mili indique que les remplacements ont été exclus de la formation à dessein, il y a une vingtaine d'années. Cette décision a été prise pour protéger

les élèves. Un avantage du système actuel est qu'il y a plus de garanties par rapport aux débordements qui peuvent se passer en classe.

Un commissaire (MCG) a suivi une formation aux études pédagogiques, et sa première année a été déterminante pour la suite de ses études. La confrontation directe au terrain, avec des contrôles – ce qui a été son cas – a été un élément très formateur. Concernant les stages en responsabilité, il aimerait savoir combien de fois l'étudiant sera en responsabilité totale. Le MCG constate que ces stages se déroulent surtout en dernière année. Quant à la reconnaissance formelle, cela fait un moment que cette question se pose. Il note qu'elle sera effective en juillet 2015 pour la FEP.

Mme Mili précise ses propos. Elle voulait dire que la FEP a déjà eu deux reconnaissances. Il s'agit maintenant de la troisième reconnaissance. Il ne s'agit pas d'une reconnaissance initiale, mais d'une confirmation. Cela étant, une condition formelle est l'accord de l'AIU par rapport à des modalités formelles en matière de diplôme, notamment le fait qu'il s'agit d'un certificat complémentaire en enseignement primaire. C'est une particularité genevoise et il faut un accord de l'AIU. Mme Mili espère que la FEP aura cette reconnaissance, mais elle l'a déjà eue précédemment. En revanche, il est vrai que la reconnaissance n'a pas encore été obtenue pour la FORENSEC, mais cette formation n'a que six ans d'existence. Il faut rappeler aux commissaires que l'une des conditions de la CDIP est que la formation doit fonctionner une fois complètement plus une année. Cela veut dire que la première reconnaissance de la FEP n'a pu être obtenue qu'après la cinquième année de fonctionnement de la formation.

Le député (MCG) note que, si la formation n'était pas reconnue par la CDIP, les enseignants ne pourraient pas aller enseigner dans un autre canton.

Mme Mili explique que, l'an passé, des gens ayant obtenu le certificat complémentaire d'enseignement primaire sont allés enseigner dans d'autres cantons (en particulier à Fribourg) où ils sont accueillis pour le cycle 1 ou le cycle 2 sans avoir besoin de faire des crédits complémentaires.

Le même député (MCG) s'interroge sur le réseau des formateurs de terrain. Le site internet de l'Université de Genève dit que le formateur accueille l'étudiant, coordonne le suivi, est le référent personnel de l'étudiant, met à disposition des moyens d'enseignement, atteste de la présence de l'étudiant, prévoit la prise en charge de l'étudiant en cas d'absence et signale tout problème de fonctionnement au responsable de l'organisation des temps de terrain et des stages. Il constate toutefois que ce cahier des charges ne mentionne nulle part que le formateur de terrain a la tâche de former.

Mme Mili distribue un document complet aux commissaires. Contrairement à ce que l'on peut imaginer, il arrive que les gens qui font la formation ne se rendent pas compte de tout ce qu'implique une responsabilité de classe. Il est ainsi arrivé que des gens soient pris dans un embouteillage ou aient pris le dernier train leur permettant d'arriver à l'heure. Ils ne se rendent parfois pas compte qu'ils ne peuvent pas simplement arriver en retard en prétextant un problème. Il faut avoir une fiabilité qui concerne beaucoup d'aspects dont les étudiants n'ont pas forcément conscience. Le député (MCG) a fait ainsi référence aux aspects contractuels juridiques en matière de sécurité et de responsabilité civile. Cela étant, les formateurs de terrain ont un contrat de formation pour lequel il y a des documents de formation et d'évaluation.

Le député comprend qu'il y a une évaluation certificative effectuée à la fin du stage par le formateur, mais cette mission ne figure pas sur la page Internet dont il a fait mention. Il est également écrit que l'enseignement de certaines disciplines sera parfois pris en charge par des enseignants voltigeurs. Il se demande si cela veut dire qu'il pourrait y avoir trois personnes pour la tenue de classe. Il sait qu'il faut avoir un niveau B2 en allemand et en anglais pour suivre la FEP. Il aimerait savoir s'il y a également des prérequis en musique, en gymnastique, en dessin ou en travaux manuels.

Mme Mili explique que l'introduction du mercredi matin a fait que l'horaire de l'enseignant n'est plus un horaire coïncidant avec celui de l'élève. De ce fait, le DIP a introduit des cours venant compenser la demi-journée que l'enseignant titulaire ne donne pas. Pour les conditions d'encadrement des stages c'est une nouveauté. Auparavant, le stage en responsabilité se calquait sur l'horaire de l'enseignant titulaire. Tout d'un coup, il n'y a plus cette continuité. Puisqu'il s'agit d'être au plus près de la réalité scolaire, l'étudiant est confronté à la discontinuité de cet enseignement et il peut être en présence d'un voltigeur. Pour autant, ce n'est pas parce que l'enseignant n'est pas capable d'enseigner l'allemand ou l'anglais, mais parce qu'il n'enseigne pas durant toutes les demi-journées où l'élève est présent. Concernant les prérequis, il y a le niveau B2 qui est demandé en allemand et en anglais. Il y a également un test de français qui a été voulu pour des raisons politiques. Par contre, en musique ou en arts visuels, il n'y a pas de prérequis. Il y a tout de même des groupes de mise à niveau pour les gens qui n'ont jamais enseigné ou qui n'ont jamais eu de cours de musique avant.

Un député (Ve) pense que la motion pointe tout le problème de la pratique et de la relation avec la théorie. Il est conscient que l'on veut donner un maximum de sécurité avant de lâcher la bride à l'étudiant et de le laisser seul

devant les élèves. Il aimerait savoir s'il ne serait pas possible que ces stages, qui sont toujours accompagnés, soient intégrés au cours de la première année. Il aimerait également savoir si le modèle de stage en responsabilité, tel qu'il existe au secondaire, où l'enseignant est véritablement en face de ses élèves, mais qui reçoit la visite d'un formateur de terrain et d'un responsable de formation de la direction, pourrait être repris pour la FEP. Enfin, il souhaite savoir si le socioconstructivisme est véritablement la seule théorie enseignée dans les cours de didactique ou si d'autres approches sont présentées.

Mme Mili indique que, lorsqu'elle a été choisie comme chargée d'enseignement à l'Université de Genève, elle ne savait pas que le socioconstructivisme existait. Dans son entretien de sélection, on lui a demandé ce qu'elle pensait de la didactique (qui est une priorité fédérale) et elle a répondu qu'elle s'en méfiait. Pour autant, elle a quand même été choisie. **Mme Mili a l'impression que la formation n'est pas si dogmatique.** Ce qui a joué dans son cas et dans beaucoup d'autres cas de chargés d'enseignement, c'est l'expérience de l'enseignement. C'est un critère fondamental pour l'université. Ce n'est pas le socioconstructivisme qui joue un rôle là-dedans. Elle n'a pas fait de statistiques, mais elle sait sur quelles bases ses collègues ont été engagés.

Mme Mili répond à la possibilité de faire des stages en première année. L'IUFE serait très content de pouvoir le faire, mais ce n'est pas possible pour de grandes cohortes. Il est déjà difficile de trouver des formateurs expérimentés pour une cohorte de 100 étudiants. L'organisation des stages est déjà à la limite de ce qui est possible pour le DIP. Il serait ainsi impossible d'organiser des stages pour 288 étudiants. De plus, la CDIP impose, et à raison puisque cela vient d'une loi fédérale, d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour pouvoir le faire, il faut que les étudiants puissent aller se former dans des classes spécialisées. C'est encore plus difficile parce qu'il y en a encore moins. Il est également beaucoup plus difficile pour les étudiants de s'intégrer sans casser des œufs. Tout cela a l'air très facile, mais il y a un bassin de population enseignante expérimentée qui est limité et on est à la limite des possibilités en matière de stages. Dès lors, les stages sont organisés à partir du moment où les étudiants ont passé le sas de la première année de tronc commun.

Mme la directrice estime qu'il serait possible de reprendre le système du secondaire. L'inconvénient, qui serait surmontable, est que le système des stages actuel permet d'avoir des stages dans pratiquement tous les degrés et toutes les situations d'enseignement. On essaie ainsi de faire en sorte que les étudiants voient des stages à degrés multiples, des stages en situation de réseau d'éducation prioritaire, des stages avec des épreuves communes pour

le cycle d'orientation, etc. Il est plus facile de faire une ventilation des stages parmi un très large échantillonnage avec la formule actuelle qu'avec la formule de la suppléance de stage. Il y aurait en effet moins d'échantillons et la CDIP n'apprécierait pas beaucoup cela. Par ailleurs, il y a une raison financière. Les stages du primaire coûtent beaucoup moins cher en accompagnement par les formateurs de terrain que les stages du secondaire en responsabilité. En effet, il n'y a pas les salaires des étudiants à payer. Un stage au secondaire représente 7 000 F par étudiant alors qu'il y a un ratio de 500 F en moyenne par stage au primaire.

Un député (UDC) revient sur les stages où l'étudiant est seul devant la classe. On a parlé de 9 jours de stages en responsabilité complète (dans le cas où le titulaire est malade ou en formation). Or, la page 14 de la brochure remise aux commissaires parle de 6 jours (1 jour + 2 jours + 3 jours) au maximum (en page 14).

Mme Mili clarifie la définition de la responsabilité complète : il s'agit des situations où l'étudiant a la responsabilité de la classe de l'accueil jusqu'au départ des élèves et l'éventuelle visite des parents. Pour autant, le titulaire de classe est présent, mais uniquement dans un rôle d'observateur. Le député (UDC) évoque des situations de remplacements. Il peut en effet arriver que le titulaire soit absent pour cause de maladie. A concurrence d'un à trois jours, suivant la durée du stage, plutôt que de chercher un remplaçant, c'est l'étudiant qui est déjà dans la classe en responsabilité qui va assumer le remplacement.

Le commissaire (UDC) a entendu que l'étudiant devait préparer son cours en fonction du mode d'enseignement du titulaire de la classe (empirique, socioconstructiviste, etc.) Si l'objectif est de favoriser le choix personnel de méthode éducative des futurs enseignants, on peut se demander s'il est très logique que le choix de la méthode soit imposé par le type d'enseignant titulaire. Cela poserait un problème si cette forme d'imposition de la méthode se confirme dans les faits.

Mme Mili signale que les documents d'évaluation, qu'elle peut faire parvenir aux commissaires, ne comportent rien de ce genre. Pour autant, il peut y avoir des phénomènes mimétiques ou des déductions des attentes. Il y a des formateurs de terrain qui instaurent de manière explicite le contrat en disant que les étudiants peuvent faire d'une autre manière qu'eux. D'autres formateurs de terrain sont peut-être plus soucieux que l'on fasse comme eux. C'est aussi une raison pour laquelle la multiplicité des types de stages est importante. Il ne faut pas que les étudiants soient des répliques des attentes, mais qu'ils trouvent eux-mêmes des solutions.

L'UDC a parlé avec des étudiants qui avaient **l'impression qu'il serait pénalisant pour leur évaluation de ne pas suivre le mode d'enseignement du titulaire**. Ils se retrouvent donc à préparer deux types de cours pour pouvoir gérer la classe.

Mme Mili ne peut pas exclure cela, mais le but est de l'éviter au maximum. Il existe ainsi des réunions tripartites où les attentes du titulaire peuvent être contrebalancées par un enseignant extérieur. Ainsi, il n'y a jamais d'évaluation qui ne se passe qu'à deux personnes. Elle a eu l'occasion de faire jusqu'à 33 réunions tripartites par année en tant qu'enseignante extérieure et elle n'a rencontré ce type de situation que dans quelques rares cas. Elle a alors fait son travail en se référant aux indicateurs objectifs montrant que les étudiants ont progressé ou non par rapport à ce qu'ils sont censés apprendre. Il en va de même avec la discipline. Pour certains enseignants, ce n'est pas négociable autrement que de la manière dont ils le font. Il arrive que des étudiants ne soient pas du tout d'accord avec la manière dont le contrat disciplinaire a été négocié avec les élèves. Il faut oser. Dès lors, les étudiants qui se plaignent de ce genre de chose ont peut-être des raisons de ne pas oser. En tout cas en tant qu'enseignante extérieure aux tripartites, elle a toujours soutenu l'étudiant qui avait une vision originale dans la façon de résoudre un problème.

Un député (S) pense que c'est une question fondamentale de savoir si une formation prolongée, comme celle donnée à Genève, donne l'occasion d'être un enseignant généraliste et si une formation plus courte ne le permettrait pas. La commission aura une réponse lors de l'audition de M. Maradan de la CDIP. Concernant la durée des stages, il est vrai que seule la formation valaisanne a davantage de stages que la FEP à Genève.

Il reconnaît que comparaison n'est pas raison, mais, dans le domaine de l'éducation spécialisée, la consigne est de ne jamais laisser un étudiant travailler seul. Il estime qu'il y a également la question de la réduction d'une année de la formation dans le cas où l'on laisserait de côté l'aspect généraliste de la formation. Est-ce un critère dans les HEP ? Une clarification s'avère nécessaire. Enfin, Genève part sur le modèle d'une école intégrative qui devrait pouvoir intégrer des enfants en situation de handicap. Il aimerait savoir si c'est une des raisons pour laquelle la formation dure 4 ans. A sa connaissance, la HEP BEJUNE forme des enseignants et dès que l'on va vers l'enseignement spécialisé, c'est le master en enseignement spécialisé. Est-ce la volonté d'avoir une école intégrative qui fait qu'il y a besoin de davantage de formation ?

Mme Mili considère que la réduction de la durée de la formation à 3 ans aurait des conséquences multiples. Elle pense qu'il ne serait plus possible

d'avoir la double formation pour le cycle 1 et le cycle 2. Mme Mili a été personnellement formée pour le cycle 2 lors des études pédagogiques. Elle a eu une troisième primaire (l'équivalent d'une cinquième primaire HarmoS) avec deux enfants non lecteurs, un tiers de la classe allophone et des enfants avec différents petits problèmes. Elle a beaucoup souffert lors de sa première année d'enseignement par le fait de ne pas avoir eu de formation sur les fondamentaux. Elle espère que ses élèves n'ont pas souffert de cela. Mme Mili pense par conséquent que c'est une excellente chose qu'il y ait une formation en cycle 1 et en cycle 2 pour une population très hétérogène d'élèves. C'est son point de vue personnel et pas forcément celui de la directrice de l'IUFE. En tant qu'enseignante primaire, lorsqu'elle a appris qu'il y aurait une formation combinant le cycle 1 et le cycle 2, elle a trouvé que c'est une vraie bonne idée pour intégrer les enfants.

Mme la directrice estime que former les enseignants du primaire pour le cycle 1 et le cycle 2 est un choix politique. Il faut également voir que ce n'est pas uniquement pour des questions de mobilité scolaire, qui sont relativement périphériques, mais aussi pour des questions d'intégration d'enfants qui ont notamment des retards scolaires. Il faut également se rendre compte qu'un étudiant qui a obtenu un certificat complémentaire d'enseignement primaire a plus de crédits que celui qui a un bachelor. Il est ainsi plus proche du master. Si celui-ci veut devenir formateur ou enseignant du secondaire, il a moins de distance entre les différents ordres de la formation. C'est une spécificité genevoise. Pour devenir enseignant de l'enseignement spécialisé, il faut faire une maîtrise en enseignement spécialisé, mais l'enseignant formé à la FEP est alors moins loin de cela. En revanche, avec seulement un bachelor, les étudiants en sont encore très loin. D'ailleurs, ce n'est pas pour rien que près de 50% des formateurs de la HEP Vaud ont été formés à Genève.

Le député (S) souhaite savoir si les 4 ans de formation comprennent des modules spécifiques sur les différentes formes de handicap ou une sensibilisation qui irait au-delà de ce qui se fait dans les autres formations en Suisse romande.

Mme Mili ne peut dire si Genève fait mieux que les autres.

Le député (Ve) revient sur le stage en responsabilité tel qu'il existe au secondaire 2. Il n'est pas sûr que cela soit aussi cher que Mme Mili le prétend. Il s'agit d'occuper un poste de travail alors que, à l'heure actuelle, il y a déjà un titulaire qui est payé pour les stages en responsabilité. Par ailleurs, le métier demande une formation continue, et il n'est pas certain qu'il faille une telle variété d'expériences pour être sûr que l'étudiant devienne un bon enseignant une fois qu'il a terminé son cursus initial. Le député serait plutôt favorable à davantage de formation continue.

Mme Mili pense que ses propos sur le coût ont peut-être été confus. Effectivement, le titulaire est payé de toute façon pour s'occuper de sa classe, mais l'étudiant n'est pas payé au primaire pour assumer la classe. En revanche, au secondaire, il y a le coût de l'enseignant ou de l'étudiant qui a la charge de la classe, mais il y a aussi le coût de l'encadrement. Celui-ci est beaucoup plus élevé du fait qu'il n'y a pas l'observation en continu de quelqu'un dans la classe. Ce coût est ainsi de 7 000 F au secondaire alors qu'il n'est que de 500 F par stage au primaire (même si les stages du primaire sont un peu plus courts). Cela vient du fait que la personne qui observe dans la classe toute la journée est déjà payée. Elle ne va donc pas être payée beaucoup plus pour faire l'encadrement.

Un député (PLR), suite aux propos du député (S), revient à la notion d'école intégrative très présente depuis que Mme Emery-Torracinta a pris la charge du DIP. Depuis lors, il a demandé que **la définition de « l'école intégrative » soit précisée**. En effet, il n'est pas sûr d'être d'accord que cet élément est de nature à prolonger la durée de la formation. Pour autant, le député pense que, si l'on mélange dans une classe plusieurs élèves à grosses difficultés, cela va péjorer l'enseignement quelle que soit la formation de l'enseignant. Il ne dit pas qu'il est contre l'école intégrative, mais on ressasse cela comme une évidence et il n'arrive pas à être d'accord avant d'être sûr de quoi on parle.

Le député (S) répond que cela n'est pas un dada de la présidente du DIP mais une exigence fédérale.

Un commissaire (UDC) souhaite savoir pourquoi on ne pourrait pas envoyer les étudiants de l'IUFE faire leur fameux stage de responsabilité pendant que les titulaires suivent leur formation continue. Il faut d'ailleurs savoir que celle-ci coûte très cher, car elle a lieu pendant le temps scolaire et qu'il faut donc payer leurs remplaçants.

Mme Mili ne connaît pas le pourcentage de formation continue actuel puisque cela relève du DIP.

Mme Marchesini précise que la formation continue correspond à 4 jours.

Un député (MCG) signale que la commission a été informée du fait que des étudiants ont été engagés en première année au cycle 1 alors qu'ils n'avaient pas eu de formation suffisante, notamment pour enseigner l'apprentissage de la lecture aux plus petits. Il aimerait savoir si c'est une formation complète qui est donnée aux étudiants ou si des compléments sont parfois nécessaires.

Mme Mili estime que, en raison de la pénurie d'enseignants cette année, des suppléants ont été engagés. Ils doivent faire un DAS et ils reçoivent un

complément de formation. Dans un tel cas, cela se comprend, mais cela ne se comprendrait pas s'il devait s'agir d'étudiants ayant fait le CCEP.

Mme Marchesini considère qu'il pourrait également s'agir de la formation complémentaire en soutien pédagogique qui est mise en place en tant que formation continue. Le DIP l'a instaurée pour qu'il y ait la mise en place d'un soutien aux élèves en grande difficulté. Il s'agit d'une formation continue certifiante pour les enseignants qui sont en place. Cela ne veut pas dire que les enseignants ne savent pas enseigner la lecture, mais cela permet aux enseignants intéressés de développer leurs compétences autour du soutien pédagogique.

A la question de savoir à quoi correspond le nombre de 288 étudiants donné par Mme Mili, cette dernière répond qu'il s'agit des étudiants s'étant inscrits au tronc commun qui constitue la première année de formation. Il n'y a pas de statistiques pour dire quel pourcentage d'étudiants sont venus pour suivre la FEP, mais on peut dire qu'ils veulent pratiquement tous la suivre. Ensuite, **au terme de cette première année, il y a des épreuves d'admission.** Cela veut dire que 188 étudiants ne seront pas pris puisque seuls 100 étudiants sont pris chaque année.

Quant à savoir si 100 étudiants formés seront suffisants à l'avenir, il est précisé que l'IUFE forme le nombre d'enseignants que le DIP lui demande de former.

Un député (PDC) revient à la question qu'il avait posée lors de la précédente séance sur l'école intégrative, voire sur l'école inclusive. Mme Marchesini avait répondu qu'elle était plutôt destinée à une filière spécialisée, mais que l'école intégrative devrait faire partie des négociations que le DIP voulait éventuellement engager avec l'IUFE pour donner des meilleurs outils aux enseignants qui doivent assumer ces cas complexes. Le DIP est inquiet d'une éventuelle diminution du nombre d'années de formation des enseignants dans la mesure où cela pourrait limiter les outils que l'on peut donner aux enseignants. Il aimerait donc savoir si le fait que la formation dure 3 ou 4 ans change beaucoup pour l'accueil de ces enfants.

Mme Mili pense que c'est une raison pour laquelle il faudrait se spécialiser pour le cycle 1 ou le cycle 2. En effet, il n'est pas possible de supprimer les modules qui s'occupent de garantir un minimum de formation pour les enseignants de façon à essayer au maximum tous les moyens de la pédagogie intégrative. La preuve en est qu'il existe un module dans lequel il y a même un terrain spécialisé. Celui-ci est d'ailleurs très difficile à organiser, mais l'IUFE y tient mordicus. En effet, il faut aussi être confronté au terrain. Pour cette raison, tous les futurs enseignants du primaire passent

par du terrain dans l'enseignement spécialisé. Mme Mili relève aussi que cela ne dépend pas seulement d'une loi cantonale, mais aussi d'une loi fédérale, et que la reconnaissance de la CDIP passe par là.

Un des députés (PLR) ne sait pas encore si ces enfants vont être intégrés au sein de classes spécialisées dans les établissements normaux. Dans un tel cas, il y a des enseignants spécialisés, mais avec moins d'enseignants à former. L'autre solution consiste à intégrer ces enfants dans toutes les classes. Cela signifie alors que tous les enseignants doivent avoir une formation. C'est une question qui est très importante. Concernant la pénurie, le député sait qu'elle existe en Suisse alémanique où elle touche peut-être plus le secondaire que le primaire. Il aimerait toutefois savoir s'il y a des problèmes de recrutement pour avoir des étudiants pour le métier d'enseignant au primaire en Suisse allemande. Si on s'attend à une pénurie d'enseignants, il se demande si une formation en 3 ans serait une manière simple de répondre à celle-ci. Il n'est pas adepte d'une telle solution, mais il aimerait avoir une réponse. Quant au fait que beaucoup d'étudiants postulent à cette formation à Genève, il souhaite savoir si c'est la durée de 4 ans ou la proximité du master qui la rend attractive et qui constitue une réponse pour amoindrir la pénurie qui pourrait s'annoncer.

Mme Mili fait savoir que l'IUFE ne dispose pas d'étude sociologique sérieuse sur la motivation des étudiants. Depuis seize ans, elle a eu l'occasion de former l'intégralité des étudiants du primaire puisqu'elle était la seule à enseigner sa discipline. Elle peut ainsi dire qu'elle a eu depuis le début une proportion assez importante de gens qui étaient en reconversion professionnelle et qui avaient exercé un autre métier. C'est une proportion qui n'a pas varié et qui se situe à au moins un dixième des étudiants. De l'autre côté, il y a des personnes qui ont réussi le concours du premier coup, mais ils sont aussi minoritaires. Au milieu, il y a toutes sortes de gens qui n'ont pas réussi les admissions puis qui ont fait autre chose avant de revenir. D'autres personnes ont fait des remplacements et ont fini par se décider. Des gens viennent également d'autres cantons parce qu'ils veulent larguer les amarres et quitter leur famille. Par contre, ces gens n'apparaissent pas dans les statistiques, parce qu'ils se domicilient à Genève lorsqu'ils arrivent.

Le député (PLR) souhaite savoir si le DIP a des projections sur d'éventuelles pénuries d'enseignants.

Mme Marchesini répond qu'il n'y a pas de pénurie prévue pour les années à venir. Il faut comprendre que la pénurie de cette année était conjoncturelle. Elle était en lien avec l'introduction du mercredi matin et l'augmentation du nombre de postes. 168 enseignants généralistes ont ainsi été engagés. De plus, l'année précédente, il y avait eu des départs en PLEND

plus nombreux qu'habituellement en raison du changement de cadre légal. Les prévisions prévoient plutôt une diminution des engagements pour les années à venir pour les raisons qu'elle vient de donner.

Un député (PLR) note que la commission a entendu plusieurs variantes sur le numerus clausus. On lui a dit que l'on ne pouvait en imaginer un en première année et maintenant il est imaginé, voire pratiqué. Il aimerait savoir comment Mme Mili explique cette adaptabilité au marché.

La directrice rappelle que, depuis le début de la FEP, il y a eu un numerus clausus. Il était de 80 au début de la formation en 1996 et il est passé à 100 en 2002. Pour l'enseignement secondaire, il y a eu un changement qui est lié au fait que les étudiants restent au milieu du gué. Le fait qu'ils attendent des années avant d'avoir la possibilité de conclure n'est ainsi pas apparu comme une bonne solution.

5. Audition de l'Association des étudiants de la HEP Vaud : Mme Linda Bektashi, secrétaire et porte-parole, et M. Etienne Pahud, président de l'Association

Les auditionnés commencent par prudence par admettre une certaine difficulté pour eux à comparer les formations vaudoise et genevoise parce qu'ils n'ont qu'une connaissance approximative de l'IUFE. Cependant la rencontre d'étudiants genevois venus à Lausanne pour se former a mis en exergue le fait que cette formation genevoise ne leur avait pas paru intéressante parce qu'il n'y avait que des cours et pas de stage et qu'ils n'avaient pas vraiment pu évaluer le métier en le pratiquant.

M. Pahud signale que, avec Mme Bektashi, ils ont plusieurs connaissances venant de Genève et qui sont actuellement à la HEP Vaud où ils ont directement commencé leur formation. Ils ont fait **ce choix en raison de la durée de la formation et du fait que la formation était directement sur le terrain**. Etant donné le problème des trajets, on peut dire qu'ils n'avaient pas forcément envie d'aller à Lausanne. Par contre, il n'a pas connaissance de quelqu'un du canton de Vaud qui soit allé se former à Genève.

Un député (PLR) aimerait avoir des précisions sur la formation au sein de la HEP Vaud. Il comprend que les étudiants obtiennent un diplôme, reconnu par la CDIP, après 3 ans de formation. Il aimerait toutefois savoir si celui-ci leur permet d'enseigner de la 1P à la 8P.

M. Pahud répond que les étudiants formés pour les niveaux 1P à 4P doivent quand même faire quelques raccords, mais le papier qu'ils obtiennent mentionne les degrés 1P à 8P.

Le commissaire aimerait comprendre si la spécialisation, 1P à 4P ou 5P à 8P, interdit aux futurs enseignants d'aller enseigner dans les degrés pour lesquels ils ne se sont pas spécialisés.

M. Pahud répond que cela dépend de l'établissement. En effet, pour les degrés 5P à 8P, il y a des options spécifiques à choix (anglais, musique, arts visuels et sports). Les établissements peuvent ainsi choisir de ne pas prendre des enseignants spécialisés dans les degrés 1P à 4P pour enseigner dans ces branches sans qu'ils aient fait un cours supplémentaire à la HEP. Cela étant, les établissements n'embêtent en général pas ces personnes qui peuvent enseigner sans problème.

Le député aimerait savoir quelle serait la durée de ce cours complémentaire – peut-être une vingtaine de crédits – s'il fallait en faire un, et s'il serait possible de le faire en cours d'emploi.

On lui répond que ce complément, réalisable en cours d'emploi, représenterait moins de 20 crédits, vu que ces options spécifiques n'existent que sur un semestre.

Un député (MCG) note qu'il n'est effectivement pas possible pour un étudiant genevois ayant fait sa formation à l'ECG de se former comme enseignant à Genève. En revanche, c'est une possibilité qui existe à Lausanne. M. Pahud confirme que ces étudiants peuvent aller se former à la HEP Vaud. Mme Bektashi précise que, après 3 années de formation dans l'équivalent de l'ECG, il est possible dans le canton de Vaud de faire une maturité spécialisée option pédagogie. Ce titre ne permet alors que d'accéder à la HEP.

Le commissaire (MCG) aimerait savoir si un étudiant ayant fini sa formation a l'impression d'être apte à enseigner dans une classe à part entière à Genève ou dans le canton de Vaud.

M. Pahud fait savoir qu'il a, en ce moment, un stage à 50% en même temps que ses études avec quatorze périodes par semaine où il enseigne déjà. Dès lors, si un étudiant n'arrive pas à suivre à la fois le stage et les cours, il sait déjà qu'il n'arrivera pas à enseigner. Il peut alors déjà décider s'il sera fait pour l'enseignement ou non.

Un député (EAG) aimerait que M. Pahud précise s'il enseigne seul ou s'il est accompagné par quelqu'un en classe.

C'est à choix. M. Pahud a choisi d'être suivi par une praticienne formatrice, mais il enseigne toutes les périodes. Il aurait également pu choisir le stage B où l'étudiant est tout seul, mais avec quelques contrôles ponctuels. M. Pahud a préféré le stage A pour bénéficier d'un point de vue externe. Cela lui permet de se corriger en cas de faute.

Le MCG trouve intéressant d'entendre que **les étudiants ont la possibilité de prendre la direction d'une classe en troisième année dans les conditions qu'ils retrouveront une fois titulaires.**

M. Pahud fait remarquer que les enseignants ne les considèrent pas comme des stagiaires, mais comme des enseignants. Par exemple, lors de la réunion des parents, la praticienne formatrice ou le praticien formateur les présente comme enseignants de la classe. D'ailleurs, les étudiants sont chargés de l'évaluation des élèves et de la relation avec les parents.

Un député (PLR) signale qu'il y a un nombre de places déterminé pour accéder à la deuxième année de formation des enseignants du primaire à Genève. Il aimerait savoir si les Genevois qui sont venus à la HEP Vaud l'ont fait parce qu'ils n'ont pas réussi à Genève. Par ailleurs, il aimerait savoir si la HEP Vaud a également comme prérequis le niveau B2 en allemand et en anglais.

Mme Bektashi répond qu'il y a également l'exigence du niveau B2 en allemand. En revanche, ce n'est pas obligatoire en anglais puisque cela ne concerne que les degrés 5P ou 8P. M. Pahud ajoute qu'un séjour de six semaines dans un pays germanophone est également requis.

Le député (PLR) fait remarquer que dans les pays où les enseignants sont les mieux considérés par la population, par exemple en Corée du Sud ou en Finlande, ceux-ci ont suivi des formations longues. Il aimerait savoir si les audités trouvent qu'une formation de 3 ans paraît adéquate pour les enseignants du primaire. En d'autres termes, il souhaite savoir si une formation en 4 ans à la HEP Vaud serait un facteur les poussant à ne pas considérer cette formation.

M. Pahud ne le pense pas. Mme Bektashi ajoute que l'avantage de la HEP est de commencer la formation par un stage. Plus précisément, après une semaine d'introduction à la HEP, les étudiants sont complètement en stage durant deux semaines avec une praticienne formatrice. Ensuite, les cours commencent autour du 15 septembre et les étudiants sont tous les mardis matin en stage dans la même classe. Ce suivi de stage est intéressant parce qu'il permet de jongler entre ce que les étudiants ont vu en théorie et la pratique. M. Pahud précise que les stages vont aller crescendo. En première année, il y a des stages blocs d'une ou deux semaines puis des stages tous les mardis matin durant le reste de l'année. En deuxième, il y a de nouveau des stages blocs de temps en temps et après c'est tous les jeudis. Enfin, en troisième année, les étudiants peuvent être en stage de 30% à 50% plus les stages blocs de temps en temps. Il faut également savoir que, pour les cours,

les étudiants ont des travaux à faire durant les stages afin d'appliquer directement la théorie qui est donnée.

Une députée (MCG) indique que l'on pourrait dire que les Genevois qui partent se former à Lausanne sont ceux qui n'ont pas pu entrer à l'université, éventuellement par défaut. Elle aimerait savoir si c'est par exemple un choix pédagogique qui est fait par ce biais ou si cela vient de la durée plus courte de la formation. Par ailleurs, elle revient sur le stage. Les commissaires ont compris que les étudiants de la HEP Vaud partaient tout de suite en stage en première année. Elle pense qu'il doit s'agir d'un stage d'observation. Concernant l'alternative entre études et stages, la députée comprend que les étudiants ont une matinée de stage par semaine en première année. Enfin, M. Pahud a dit que les étudiants peuvent tout de suite expérimenter la mise en pratique de la théorie. Elle aimerait savoir si cette théorie est surtout liée aux moyens d'apprendre et à la didactique en première année.

Les Genevois sont plutôt venus pour une motivation spécifique. D'ailleurs, le fait qu'il y ait un stage dès le début fait que les étudiants vont directement partir si cela ne leur convient pas. Mme Bektashi confirme que c'est en grande partie de la didactique. En première année il y a notamment des cours d'enseignement, de mathématiques, de français, d'allemand, de sciences humaines et naturelles et d'intégration. M. Pahud précise que le contenu de la théorie de l'enseignement dépend du formateur. En première année, il y a beaucoup de théorie de l'apprentissage au premier semestre et ensuite sur la variation et la différenciation au deuxième semestre.

Mme Bektashi dit que, pour sa volée, il y avait déjà une forme d'entrée libre, les seules conditions étant d'avoir le niveau B2 en allemand et d'avoir effectué un stage de six semaines dans un pays germanophone. Du coup, il y avait 370 étudiants dans sa volée, notamment par le fait que des étudiants n'ayant pas été retenus l'année précédente sont revenus, alors qu'il doit y avoir 300 étudiants maintenant.

Un député (PDC) aimerait savoir si les audités ont eu connaissance de situations d'engagement où une formation en 4 ans à l'université serait privilégiée par rapport à une formation de 3 ans en HEP.

M. Pahud n'a pas connaissance d'une telle situation. D'ailleurs, si le stage se passe bien, c'est déjà un bon signe dans l'hypothèse d'être intégré à l'école en tant qu'enseignant.

Un député (S) désire savoir comment se passe la sélection pour entrer dans la formation et, à la fin de celle-ci, pour postuler dans une école.

Mme Bektashi répète qu'il faut avoir fait un stage de six semaines dans un pays germanophone et avoir le niveau B2 en allemand pour accéder à la

formation. Quant au niveau B2 en anglais, il est nécessaire pour les étudiants qui souhaitent faire, en deuxième année, l'option anglais pour les degrés 5P à 8P. M. Pahud explique également que, dès janvier de la troisième année, les étudiants doivent envoyer leur curriculum vitae dans les établissements qui les intéressent. En général, quand les étudiants ont bien travaillé dans un établissement pendant le stage à 50%, ils ont de bonnes chances d'y trouver une place.

Le commissaire (S) se demande combien de personnes restent sur le carreau à la fin des 3 années de formation. Mais l'association auditionnée n'a pas accès à ces données.

Le PS aimerait savoir si le fait d'être enseignant spécialisé suppose d'avoir un master. M. Pahud confirme qu'il faut suivre un master à l'université. Mme Bektashi précise que, avec un bachelor en préscolaire-primaire, il est possible d'accéder au master pour la pédagogie spécialisée.

Le député (S) demande aux audités s'ils savaient que la formation genevoise en 4 ans permettait ensuite d'obtenir un master en une année.

Ce n'est pas le cas mais M. Pahud ajoute que la plupart des gens qui font le bachelor le font parce qu'ils veulent directement enseigner aux petits. Pour enseigner aux degrés plus hauts, ils vont directement à l'université.

Insistant, le PS souhaite savoir si les audités considèrent que le programme en 3 ans est très, ou trop, chargé.

M. Pahud estime que la formation est chargée dans le sens où les cours donnent du travail à la maison (beaucoup de lectures à faire, de dossiers à rendre, de recherches à effectuer, de choses à tester en stage, etc.).

Une députée (S) se demande quel est le nombre de crédits réservés pour les stages en responsabilité.

Mme Bektashi remarque que, en première année, il arrive que certains étudiants soient testés sur une ou deux périodes par-ci par-là. Il est vrai qu'il peut être un peu embêtant de ne faire que de l'observation durant une année. M. Pahud ajoute qu'il y a neuf crédits pour le stage en première année, douze crédits en deuxième année et quinze crédits en troisième année sur cent quatre-vingts crédits en tout pour la formation entière.

La députée (S) souhaite connaître les motivations qui conduisent certains étudiants à choisir l'option d'être seuls devant la classe durant les stages en troisième année.

M. Pahud indique qu'une première raison est d'être davantage payé. Par ailleurs, il y a des étudiants qui se sentent prêts et qui veulent se lancer à fond dans la pratique. Cela étant, il faut souligner que l'étudiant n'est pas

totallement livré à lui-même. Le directeur de l'établissement vient quand même quatre fois et il y a également des visites ponctuelles de représentants de la HEP. Sur un semestre, il y a ainsi six journées où quelqu'un vient observer l'étudiant qui a choisi ce type de stage. M. Pahud fait également savoir que ce stage à 50% permet d'obtenir 15 crédits. Il confirme que les étudiants touchent un salaire, mais uniquement pour leur stage de troisième année.

Un député (Ve) souhaite obtenir des précisions sur le cours en deuxième année pour les élèves à besoins spécifiques.

M. Pahud explique qu'il s'agit d'un cours *ex cathedra* d'une heure et demie par semaine. Mme Bektashi ajoute que ce cours aborde également la question de l'inclusion scolaire.

Au député (Ve) qui se demande, dans le cas d'élèves à besoins spécifiques, si les étudiants peuvent mettre en lien la théorie et la pratique, Mme Bektashi répond que oui.

Le député désire connaître ensuite le titre exact obtenu par les enseignants formés en HEP. M. Pahud répond que c'est un bachelor enseignement.

Le député a compris que les étudiants qui choisissent cette option se forment en anglais en deuxième année. Il aimerait savoir s'il est possible d'acquérir la didactique en anglais en un semestre.

M. Pahud répond qu'il y a 1 semestre en deuxième année et 1 semestre en troisième année pour l'anglais. Il s'agit de cours et de séminaires. Mme Bektashi ajoute que, pour l'allemand, il y a 1 semestre en première année, 1 semestre en deuxième année et 1 semestre en troisième année. Il s'agit également de cours et de séminaires. A cela, l'étudiant peut encore ajouter un approfondissement (qui est juste un séminaire).

Un député (MCG) aimerait savoir si, pour postuler dans les établissements, les candidats doivent présenter les résultats obtenus durant leurs études.

Mme Bektashi fait savoir qu'on lui a dit que certains directeurs demandent aussi la note des stages, ceux-ci étant notés chaque année. M. Pahud précise que, en général, les directeurs ne demandent pas cela parce que les étudiants restent dans l'établissement dans lequel ils ont fait leur stage. Dès qu'il y a des petits problèmes dans le stage, quelqu'un de la HEP vient observer s'il y a un souci quelconque du côté de l'étudiant ou du praticien formateur.

6. Audition de M. Olivier Maradan, secrétaire général de la CIIP

M. Maradan précise d'emblée qu'il n'a pas à se prononcer sur la M 2194 et la P 1900. Dans sa fonction, il n'a pas à donner un avis sur les choix de la commission. Par contre, il répond volontiers aux questions des commissaires.

Il était déjà venu à la commission qui s'occupait alors de la loi sur l'IUFE. Par contre, il n'avait pas les mêmes fonctions à l'époque. Il était alors secrétaire général adjoint de la CDIP, où il s'occupait surtout de l'école obligatoire. Maintenant, il est secrétaire général de la CIIP (conférence latine de la CDIP suisse) depuis quatre ans. Il faut souligner que les questions de formation des enseignants et les règlements de reconnaissance sont de la compétence de la CDIP.

Un député (PLR) note que la formation des enseignants du primaire dure 4 ans à Genève alors qu'elle est de 3 ans en HEP ailleurs en Suisse. L'idée des motionnaires est de demander pourquoi le canton de Genève ne s'alignerait pas sur la durée de formation des autres cantons. Il aimerait savoir si la CDIP reconnaît tous les diplômes délivrés par l'IUFE ou par les HEP et si, une fois cette reconnaissance obtenue, toutes les personnes ayant ces diplômes peuvent enseigner partout en Suisse sans restriction. Par ailleurs, il faut constater que c'est le fait de mettre l'accent sur la pratique qui fait qu'un maître peut se trouver à son aise. Il faut qu'il puisse régler seul, sans nécessairement avoir un chaperon tout le temps, les problèmes des maîtres du primaire (organiser l'enseignement, faire face à la classe, faire la discipline, rencontrer les parents, remplir les carnets, etc.). Il a semblé que, dans certaines HEP, l'accent mis sur la pratique est supérieur à ce qui se fait à Genève. La commission a ainsi appris que les étudiants à la HEP Vaud s'occupent d'une classe à mi-temps en troisième année de formation. De plus, ils peuvent choisir d'être suivis par un mentor ou de se trouver seuls face à leur classe. A Genève, l'étudiant n'est presque jamais seul face à sa classe et il peut l'être pour neuf jours au maximum sur les deux dernières années et à condition que le maître titulaire soit absent pour cause de formation continue ou de maladie. Il aimerait savoir comment M. Maradan voit cette différence au niveau de la pratique.

M. Maradan explique que, lorsqu'il a été décidé, dans les années 90, de généraliser la formation des enseignants en Suisse au niveau tertiaire – Genève formait déjà les enseignants au niveau tertiaire –, un cadre juridique a été fixé (après 20 ans de discussions). Il repose sur un acte juridique qui est la ratification, en 1993, par les parlements cantonaux d'un accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes. C'est d'ailleurs un accord que les cantons auraient été de toute façon obligés de faire aujourd'hui puisque cela fait partie de la modification de la Constitution votée en 2006 (la

reconnaissance des diplômes est un des éléments sur lesquels les cantons doivent s'entendre). Cet acte de 1993 a donc ouvert la voie à deux mécanismes très importants, d'une part le fait de fixer des conditions-cadres pour reconnaître des diplômes et ne plus imposer au titulaire d'un diplôme de déposer chaque fois une demande de reconnaissance, d'autre part de permettre une libre circulation avec des accords financiers (si un candidat va étudier dans un autre canton, automatiquement et sans remettre en cause son choix, il y a un forfait financier proportionnel aux études payé par le canton de domicile au canton hôte). Ces mécanismes se sont mis en place depuis 1995. Dans ce droit fil, il a été possible de mettre en place la formation des enseignants dans une forme harmonisée. Entre 1998 et 1999 (puis avec des révisions successives), des règlements de reconnaissance de diplômes ont donc été adoptés. Il s'agit ainsi d'une entente au niveau des directeurs de l'instruction publique, et non au niveau de la Confédération, pour la formation des enseignants.

Il précise que ce cadre général a été fixé avec un certain nombre d'éléments tels que le volume de la formulation, le volume de la pratique, la qualification des formateurs en institution et sur le terrain, les conditions d'admission, les titres (puisque'ils sont protégés) et la mention sur le diplôme. Il souligne que ces règlements sont des conditions minimales. Cela veut dire que, si l'autorité politique de tutelle veut que le titre soit reconnu, elle doit faire en sorte que l'institution réponde au moins aux critères minimaux. Par contre, il est toujours possible d'aller au-delà de ceux-ci. Si la durée minimale de la formation est de 3 ans (180 crédits ECTS), rien n'empêche un canton de proposer une formation en 10 ans ou en 4 ans. Ce sont ensuite des questions de choix politique, de dispositif de formation, de priorité, de profil d'enseignants, etc. qui appartiennent à l'autorité responsable. Il faut également comprendre que la reconnaissance n'est pas celle des diplômes eux-mêmes, mais de l'institution comme étant apte à attribuer ceux-ci. Si une institution dépose son dossier, il va être examiné. Au moment où la CDIP va reconnaître l'institution comme apte à former cette catégorie, cela va durer longtemps, mais il y a un automatisme qui se fait sur la base de ce concordat de 1993. Ainsi, ce diplôme permet au titulaire de faire valoir un titre protégé et automatiquement de pouvoir déposer sa candidature partout en Suisse et en Europe. Par contre, cela ne lui garantit pas d'être engagé. Effectivement, il y a la possibilité pour n'importe quel candidat genevois d'aller postuler ailleurs. De même, tous ceux dont les diplômes sont reconnus, peuvent également postuler à Genève. Ensuite, c'est le critère de la mise au concours qui sera déterminant pour l'autorité qui va engager (un chef d'établissement

ou un département). En résumé, on peut aller enseigner partout en Suisse avec des titres délivrés par des établissements reconnus.

Le député (PLR) veut savoir si un canton serait autorisé à demander un examen complémentaire à un enseignant formé en HEP parce qu'il ne serait pas tout à fait satisfait du diplôme délivré.

M. Maradan répond que **c'est exclu. Le diplôme lui donne le droit au poste.** Ensuite, cela dépend de la fonction. Si vous voulez que la personne enseigne l'anglais, il faut voir si la personne a été formée correctement pour cette discipline. Il peut ainsi y avoir une vérification à l'intérieur du profil, mais il ne pourrait en aucun cas y avoir une contestation du diplôme lui-même. En effet, le règlement fait que c'est justiciable et que le titulaire qui verrait son titre refusé pourrait le contester jusqu'au Tribunal fédéral. Par contre, cela ne donne pas droit au poste et on sait que les chefs d'établissement engagent plutôt des candidats locaux. Toutefois, en raison de la situation de pénurie, cela oblige pratiquement tous les cantons à engager quelques externes, qu'ils soient suisses ou européens.

Les règlements sont brefs en ce qui concerne la pratique. Ils donnent néanmoins une fourchette pour la part de pratique dans la formation. Pour l'enseignement primaire, cette proposition est de 36 à 54 crédits, soit 20 à 30% de la formation. Toutes les HEP ainsi que l'IUFE respectent ainsi ces pourcentages et l'IUFE est plutôt dans la partie supérieure. Par contre, rien n'est dit sur la forme de la pratique et la formation pratique peut recouvrir autre chose que des stages. D'ailleurs, cette combinaison est complètement hétérogène entre les HEP. Cela tient à beaucoup de raisons, notamment la tradition de formation qui a existé dans les cantons ou la taille de ceux-ci. Selon M. Maradan, il y a de nombreuses conditions qui font que l'on ne pourrait pas harmoniser le système à ce niveau.

Le commissaire (PLR) prend l'exemple de quelqu'un qui viendrait de BEJUNE où il a suivi la formation spécifique pour les degrés 1P à 4P et dont on aurait besoin pour enseigner aux degrés 5P à 8P à Genève, il aimerait savoir si le canton de Genève serait à même de dire qu'il ne peut *de facto* enseigner avec son niveau à moins de suivre une formation complémentaire ou si le canton devrait se débrouiller pour lui donner ce complément de formation après son engagement.

M. Maradan fait remarquer que c'est **du pur pragmatisme.** Un canton a des besoins à remplir et il ne trouve peut-être pas assez de candidats chez lui. Ensuite, il va prendre les candidats les plus appropriés pour le travail à leur donner. Si un candidat a des manques, il faut se demander comment les pallier. Selon les profils, dans la plupart des cantons avec des HEP en 3 ans,

il y a un choix préférentiel du candidat pour le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement primaire. Cela étant, le diplôme concerne les degrés 1P à 8P, ce qui figure dans le règlement. Il y a tout de même un choix préférentiel qui a été fait par l'étudiant en fonction du fait d'avoir du feeling avec les plus jeunes ou les moins jeunes ou par rapport aux conditions de maîtrise des langues étrangères. Cela étant, il peut ne pas y avoir assez de travail dans ces degrés ou quelqu'un peut avoir envie de changer et il existe des offres dans la formation continue. Le fait d'en faire une contrainte, c'est le fait de savoir si on a un candidat vraiment adapté au travail qu'on lui propose ou si on estime qu'il faut encore donner un tour de boulon et, à ce moment-là, cela se négocie. Un canton ne peut pas contester le diplôme, mais le fait que son titulaire n'a peut-être pas toutes les compétences requises. En principe, il y a toujours des offres et l'employeur peut poser des conditions comme celle d'avoir telle offre de formation continue dans un délai de deux ans. Par contre, cela se fait sous l'angle du pragmatisme et non sous l'angle du juridisme.

Un autre député (PLR) a relu l'audition de M. Maradan lors du projet de loi sur l'instruction publique. Il disait que la tendance européenne était à l'augmentation de la durée de la formation, mais à des vitesses différentes selon les pays. Lors de cette audition, il avait aussi été beaucoup question de la problématique de l'enseignement primaire généraliste. M. Maradan avait alors expliqué qu'avoir un enseignant généraliste de top niveau dans l'enseignement primaire n'était pas réaliste et **que les langues étaient l'élément qui faisait déborder le vase**. Le député fait remarquer que le canton de Genève a décidé de former ses enseignants du primaire en 4 ans pour leur permettre d'enseigner du degré 1P à 8P. Les exigences en allemand et en anglais sont ainsi assez élevées. C'est d'ailleurs pour cette raison que le DIP défend une durée de formation de 4 ans à Genève.

Le député aimerait savoir quelle est l'impression de M. Maradan sur la possibilité de donner en 3 ans le même niveau de formation en gardant cette formule généraliste. Il se demande s'il ne faudrait pas alors **scinder la formation entre les degrés 1P à 4P et les degrés 5P à 8P** ou trouver encore une autre solution. Un député (MCG) disait, la veille en Commission de l'enseignement, que les exigences linguistiques demandées pour entrer à l'IUFE peuvent conduire à se priver de candidats qui pourraient enseigner dans les degrés 1P à 4P. L'Université de Genève pourrait-elle délivrer un diplôme d'enseignant après 3 ans, permettant d'enseigner aux degrés 1P à 4P, et un diplôme en 4 ans, permettant d'enseigner aux degrés 1P à 8P, mais qui ne serait accessible que pour les gens avec un niveau linguistique suffisant et qui feraient une formation approfondie ?

M. Maradan répond que, **au niveau de la CDIP, il n'y aurait rien à dire du moment où les conditions minimales sont respectées**. Par contre, il y aurait un tir de barrage au cas où le canton de Genève irait en dessous du cadre minimal. Cela serait tout de même possible, mais les enseignants formés à Genève ne pourraient travailler que dans le canton de Genève et pas ailleurs. Par rapport aux propos qu'il a tenus en 2008, il ne retire rien. La tendance est toujours la même avec une volonté d'augmenter la durée de la formation initiale. Pour contre, la situation ne bouge pas beaucoup, car les finances ne le permettent pas. En revanche, personne ne va vers une diminution. M. Maradan aborde la notion de généraliste. Elle est au cœur de la discussion depuis vingt-cinq ans au plan suisse. Pour les règlements suisses, il aurait été envisageable d'avoir des généralistes pour le premier cycle, des semi-généralistes pour un second cycle, des semi-spécialistes pour le secondaire I et des vrais spécialistes pour le secondaire II. Cela voudrait également dire qu'il faudrait notamment une politique salariale qui motive les gens. Il se trouve qu'il y avait des traditions. Il faut d'ailleurs dire que le règlement de reconnaissance autoriserait encore à avoir un diplôme (c'est le cas dans deux ou trois cantons suisses alémaniques) uniquement pour le préscolaire, puis pour les six années du primaire. Dans des cantons catholiques, il y avait également des écoles normales qui ne formaient que pour les travaux à l'aiguille et les travaux ménagers uniquement pour l'école enfantine et pour l'école primaire. Lorsqu'il a fallu qu'ils adaptent leurs formations, les cantons se sont inscrits dans leur propre tradition, par exemple celle d'avoir des généralistes formés au tertiaire à l'université à Genève. En résumé, la question est de savoir quel type de généraliste et quel type de mobilité sont voulus. Il n'a pas de réponse à donner à ces questions qui relèvent du politique. C'est à eux de décider s'ils veulent donner beaucoup de souplesse au système en permettant aux enseignants d'évoluer dans leur carrière.

On constate actuellement un débat important sur la place des langues nationales et de l'anglais dans l'enseignement. Il sort de l'assemblée plénière de la CDIP où un bilan des recommandations promulguées à la fin octobre 2014 a été fait. Il est clair que tous les cantons romands confirment qu'il n'y a pas une stratégie meilleure que celle qui a été décidée en 2004, c'est-à-dire une langue nationale et l'anglais au deuxième cycle de l'enseignement primaire. Il faut également noter que l'un des principaux freins à la qualité de l'enseignement des langues et à la réalisation de cette stratégie est lié à la compétence des enseignants. Ensuite, chaque canton choisit selon ses schémas. Il faut ainsi tenir compte des enseignants déjà sur le terrain et qui n'auraient pas eu la formation suffisante et pour lesquels il

faut savoir ce qui va leur être proposé. Ensuite, il y a les futurs enseignants. La réponse n'est certainement pas la même et elle peut également différer selon les cantons. Il s'agit de savoir si l'on veut avoir un large choix pour le travail des enseignants dans le futur avec ceux qui entrent maintenant en formation. En attendant, il faut quand même remplir les conditions et il faut donc savoir ce qu'il faut faire avec les enseignants déjà en place. Par ailleurs, si le niveau B2 est le niveau minimal actuel, on parle d'introduire le niveau C1 (ce qui est déjà le cas à Fribourg). Quant aux profils, c'est effectivement le système qui existe déjà dans les autres cantons avec davantage d'exigences dans certaines disciplines. Ensuite, les enseignants ont le même diplôme, mais ils ne sont plus interchangeables. Enfin, M. Maradan signale qu'il ne connaît pas de canton romand qui ferait une différence salariale selon que l'on ait choisi le premier ou le deuxième cycle. Ce sont plutôt des responsabilités dans le travail dans l'établissement qui amèneraient des corrections salariales.

Le député (PLR) aimerait savoir si les étudiants sortant de la HEP Fribourg sont capables d'enseigner des degrés 1P à 8P avec la maîtrise nécessaire de deux langues étrangères.

M. Maradan répond qu'il n'y a pas une réponse officielle. Il peut toutefois confirmer **qu'il est impossible de former des généralistes parfaitement polyvalents en 3 ans**. Il ne sait d'ailleurs pas si statistiquement les étudiants arrivent à faire tout cela en 3 ans, y compris le stage linguistique et un travail à côté pour payer les études. Il faut par exemple savoir que les stages ne sont pas payés à Fribourg.

Un député (S) comprend qu'il n'y a pas de raison juridique qu'un canton refuse d'engager quelqu'un qui s'est spécialisé pour les degrés 1P à 4P ou 5P à 8P. Il aimerait toutefois savoir ce qu'il en est au niveau pratique. Des compléments pourraient en effet être exigés pour être aux niveaux 5P à 8P.

M. Maradan estime que c'est le pragmatisme qui fonctionne. En effet, il n'est pas possible d'avoir une classe sans titulaire. Dès lors, en situation de pénurie, il faut trouver les meilleurs candidats possibles et, parfois, il faut engager quelqu'un qui n'a pas tous les diplômes. C'est une situation assez fréquente au secondaire, mais au primaire il y a aussi quelques cas.

Le député (S) relève que M. Maradan a dit que la tendance générale est à l'augmentation de la durée de la formation. Il souhaite savoir si des cantons l'envisagent sérieusement.

M. Maradan fait savoir que, lors de la conférence de presse de la rentrée de la HEP Vaud, les autorités concernées ont été dans la tendance de dire que la formation de base est en 3 ans, mais en envisageant une forme de master,

d'une part pour compléter ce qu'il n'est pas possible de faire en 3 ans et d'autre part pour permettre une spécialisation. Ce n'est pas encore réalisé, mais l'idée d'un tel scénario se développe. Dans d'autres cantons, on s'oriente vers l'idée d'un master pour certaines spécialisations. Il rend toutefois attentifs les commissaires au fait qu'il n'y a pas de statistique sur le nombre d'années prises par les étudiants pour se former en bachelor (dont la durée théorique de formation est de 3 ans). En effet, il n'est pas certain qu'ils le fassent en 3 ans.

A la question du commissaire sur des formations qui demandent plus de 180 crédits pour accéder à ce certificat, M. Maradan répond qu'il n'y a pas de formations qui exigent plus de 180 crédits. Par contre, il est possible d'en faire davantage. Il existe une certaine souplesse au niveau des options et des modules, d'autant plus lorsque l'institution est grande. Le problème derrière, c'est Bologne. Dès le moment où l'on calcule en crédits, il est possible d'en faire plus. Ensuite, ce n'est pas sûr que cela soit reconnu au niveau salarial. Il ajoute que les formations pour le secondaire peuvent connaître davantage de variation au niveau du nombre de crédits en fonction du nombre de disciplines. Dans un tel cas, il est possible d'exiger davantage que le minimum.

Un député (MCG) aimerait savoir s'il y a partout le prérequis du **niveau B2** en allemand et en anglais avant de pouvoir s'inscrire dans une HEP ou à l'IUFE.

M. Maradan confirme que la norme minimale demande d'avoir le niveau B2 au moment de l'obtention du diplôme de HEP. Par ailleurs, l'objectif est de demander par la suite le niveau C2. Cela étant, le moment où l'étudiant doit prouver qu'il a atteint ce niveau n'est pas situé au même moment selon les cantons (à l'entrée ou après une année, mais rarement plus tard).

Mme Marchesini ajoute que, à Genève, c'est un prérequis pour entrer en deuxième année de formation.

Le commissaire (MCG) demande s'il y a d'autres exigences, par exemple de savoir nager. Il pose également la question d'un étudiant qui aurait un handicap physique.

M. Maradan pense qu'il risque de ne plus y avoir beaucoup d'enseignants si on entre dans un tel jeu. Il rappelle que le conseil suisse de la musique a déposé une initiative qui a fini par atteindre ses buts dans la mesure où le Conseil fédéral a proposé un contre-projet qui a été accepté par les Chambres et sur lequel le peuple s'est prononcé il y a un an et demi. Le but pour le conseil suisse de la musique était de dire que le sport était une vache sacrée

avec trois heures d'enseignement garanties dans les grilles horaires et qu'il fallait également un minimum pour la musique. Il y a donc eu un renforcement de la place de la musique grâce à cet article constitutionnel, mais un grief demeure dans la mesure où cela ne garantit pas que les enseignants généralistes du primaire maîtrisent suffisamment le chant, un instrument et la didactique pour enseigner la musique comme on serait en droit de l'attendre. Si on part du principe que l'on n'accepte pas en formation des gens qui n'ont pas un niveau suffisant en musique, il risque de ne pas y avoir assez d'enseignants. Cela faisait partie de la réponse qu'il a donnée en disant que, en 3 ans de formation, il n'y aura jamais un enseignant polyvalent capable de remplir toutes ces exigences. A Fribourg, il y a eu jusqu'à l'année dernière des examens de sport éliminatoires, mais cette exigence a été enlevée, tout en continuant à avoir une formation pour le sport. Quant au handicap, il serait possible de contester un refus jusqu'à Strasbourg sur la base d'une convention de l'ONU ratifiée l'an passé par la Suisse. Il faut d'ailleurs savoir que le conseiller d'Etat tessinois Manuele Bertoli a perdu la vue à 24 ans. Il avait fait l'école normale et on lui avait refusé d'enseigner dans une classe. L'ironie de l'histoire fait qu'il est maintenant directeur de l'instruction publique.

Le député (MCG) se demande pourquoi on ne tient pas le même raisonnement pour **le niveau minimal B2 en anglais ou allemand alors que pour les degrés 1P à 4P il est inutile d'avoir un tel niveau.**

M. Maradan relève que c'est un choix politique de poser ces exigences. Deuxièmement, il y a la question de la dotation horaire. L'enseignement de la natation ne représente pas beaucoup d'heures et il y a des spécialistes pour le faire. Par contre, l'enseignement des langues étrangères a une dotation qui nécessite que les généralistes s'y mettent. Ensuite, avec des profils, il est possible d'avoir un profil moins exigeant au niveau des langues, mais cela réduit la mobilité professionnelle des enseignants.

Le MCG note que, s'il existe une tendance à allonger la durée de la formation, dans la pratique, certaines formations sont même plus courtes que 3 ans puisque certains étudiants peuvent prendre la tête d'une classe durant leur dernière année de formation (cela a été le cas à Neuchâtel). Il demande aussi la confirmation qu'il ne faut faire qu'une année de formation supplémentaire pour obtenir un master à Genève.

M. Maradan relève que ce n'est pas un raccourcissement de la durée des études, ni à BEJUNE, ni dans le canton de Vaud. Pour le canton du Jura, il s'agissait même d'une solution trouvée pour pallier la pénurie. Pour autant, ces gens sont encadrés et ils ne sont pas livrés à eux-mêmes comme le serait un titulaire. Cela fait donc partie intégrante des stages. Si un candidat a été en

échec dans cette situation, cela veut dire qu'il n'aurait pas son diplôme à la fin de la formation. Cela ne réduit donc pas la durée des étudiants, c'est la partie de stages en responsabilité qui est intégrée aux études. Quant à la notion de master, elle n'est pas encore réalisée dans le canton de Vaud. Par contre, c'est un des scénarios préférentiels dans le développement de la HEP.

Un député (PLR) relève qu'un prérequis de la HEP Vaud est un stage linguistique de six semaines, dont quatre consécutives. Il demande si M. Maradan pense que cela serait de nature à élever le niveau à B2 ou si cela est folklorique.

M. Maradan considère que cela n'a rien de folklorique. Entre le fait de mettre cette exigence dans les textes ou le fait de considérer que cela relève de la responsabilité de l'étudiant, le résultat est à peu près pareil. Quelqu'un qui « végète » à un niveau B1 ne s'en sortira pas et il n'aura pas son diplôme quel que soit le canton. Que l'on pose l'exigence ou que l'on laisse la responsabilité à l'étudiant, on sait que c'est l'immersion qui permettra d'avoir le niveau nécessaire. En pratique, on sait que c'est un stage de quatre à six semaines qu'il faut au minimum pour passer du niveau B1 à B2 et un stage de trois mois au minimum pour passer au niveau C1.

L'enseignement d'une deuxième langue nationale a été introduit, entre 1978 et 1985, suite à une décision en 1975. Depuis lors, il y a l'obligation de l'enseigner sur les deux dernières années du primaire (maintenant durant les quatre dernières années). Il faut ainsi se demander combien d'enseignants de la génération de M. Maradan et de la suivante ont eu une formation de base avec l'exigence d'aller se former en langue dans un autre pays. Il n'y en a de loin pas assez et c'est une des raisons qui expliquent le résultat dans l'enseignement des langues. En d'autres termes, une forte majorité d'étudiants, que cela soit exigé ou non, iront faire des stages linguistiques s'ils veulent se destiner à l'enseignement.

M. Maradan fait une dernière intervention avant de quitter la Commission de l'enseignement supérieur : la loi sur les hautes écoles entrera en vigueur au premier janvier 2015. Pour autant, le système de financement ne se modifie pas. Les HEP sont des hautes écoles strictement cantonales et il n'y aura pas d'argent qui va venir vers les HEP comme il va continuer à en venir vers les hautes écoles universitaires. **Les HEP ne recevront pas d'argent pour les étudiants de la part de la Confédération.** Le seul endroit où les HEP pourront recevoir de l'argent sur la base de la nouvelle loi, c'est dans les projets d'aide à la recherche et dans des sommes gérées par la Conférence des hautes écoles sur le plan suisse pour des fonds de projets. Une HEP pourrait concourir à un vaste domaine de recherche et bénéficiaire de fonds de

recherche et développement à ce titre. En d'autres termes, il ne faut pas penser que le canton de Genève pourra avoir le beurre et l'argent du beurre.

Le PLR souligne que **la motion 2194 ne remet pas en cause le caractère universitaire de la formation des maîtres du primaire.**

7. Audition de Mme Romane Schaffter, étudiante genevoise formée dans la HEP Vaud

Mme Schaffter a 20 ans et elle étudie à la HEP Vaud. Elle a suivi toute sa scolarité à Genève, notamment au collège de Saussure. Elle a toujours voulu être enseignante, et elle est partie dans le canton de Vaud pour entrer à la HEP plutôt qu'en sciences de l'éducation à l'Université de Genève.

Elle souhaite dans un premier temps expliquer les raisons pour lesquelles elle a choisi d'aller se former à la HEP. Tout d'abord, un aspect très positif de la HEP est qu'il s'agit d'**un système dual** mêlant cours et stages durant la même semaine. Ainsi, tous les mardis matin, elle a un stage organisé et trouvé par la HEP. Durant toute sa première année, elle sera ainsi dans la même classe de troisième année HarmoS. En deuxième année, elle aura un stage d'un jour et demi par semaine. Enfin, en troisième année, le stage durera deux jours et demi avec la possibilité de choisir de le faire en responsabilité complète. Maintenant, Elle fait un stage en inversion. Cela consiste à aller dans une classe de l'autre profil de formation (5P à 8P) alors qu'elle a choisi le profil 1P à 4P. Elle est ainsi dans une classe de cinquième HarmoS depuis la fin des vacances d'automne et elle y restera jusqu'aux vacances de Noël.

Mme Schaffter signale qu'il y a également **un stage bloc au début de chaque semestre.** Cela correspond à deux semaines de stage à 100%. Ces stages sont un point très positif. Elle considère en effet que la pratique permet d'apprendre plus rapidement. C'est également un très bon point que cela soit organisé par la HEP qui tient compte du lieu de logement et des moyens de locomotion à disposition de l'étudiant.

Mme Schaffter indique qu'un deuxième argument en faveur de la formation à la HEP est la durée de la **formation en 3 ans au lieu de 4.** Pour elle, les étudiants ne sont pas moins bien formés avec une année de moins, notamment par le fait que la formation est davantage axée sur la pratique. De plus, il y a le système de profils. Personnellement, elle est en profil 1-4. Cela ne veut toutefois pas dire qu'elle n'enseignera que les degrés 1P à 4P. Son diplôme de bachelor en enseignement primaire permet d'enseigner des degrés 1P à 8P HarmoS. Le fait de choisir un profil permet aux étudiants d'être davantage formés pour le profil choisi. Un étudiant sait en effet très

bien s'il veut s'occuper plutôt des petits ou des grands. Pour elle, cela a toujours été les plus petits. Du coup, elle sera beaucoup mieux formée pour tout ce qui est lecture et écriture émergente. C'est un grand point positif. Elle estime que, en 3 ans, cela ne pose pas de problème. Les étudiants arrivent bien à être formés comme il faut. De toute façon, les étudiants auront les bases pour enseigner aux degrés de 5P à 8P.

Mme Schaffter signale qu'un troisième argument en faveur de la HEP est la **sélection effectuée dès le départ**. Elle ne voulait pas faire une première année de formation à Genève et ne pas être sûre de pouvoir continuer sa formation à la fin de la première année. Cela étant, les conditions sont très strictes à la HEP Vaud qui demande un niveau B2 en allemand. Au passage, il faut signaler que les cantons du Jura, de Fribourg ou du Valais ne considèrent pas une note de 4 à la maturité comme étant un équivalent du niveau B2. Personnellement, elle ne pense pas qu'un 4 atteste réellement du niveau B2 en allemand. Cela dépend de beaucoup d'éléments, notamment du professeur. Dès lors, elle a quand même décidé de passer le test Goethe. Dès lors, c'était plus simple pour entrer à Lausanne, sinon elle aurait dû fournir une attestation de son établissement scolaire confirmant que son 4 valait bien un niveau B2.

Mme Schaffter fait remarquer qu'un autre point très strict est l'exigence d'avoir fait **six semaines de séjour linguistique** dans un pays entièrement germanophone, dont quatre semaines consécutives, et d'une validité de moins de deux ans. L'exigence est la même pour l'anglais à la différence que cela concerne uniquement le profil 5 à 8. Elle relève qu'il faut quand même placer ces six semaines de séjour. Elle trouve que cela a été très bénéfique pour elle. Cela permet de nombreux échanges avec les autres étudiants. Elle reconnaît d'ailleurs qu'elle n'aurait certainement pas fait un tel séjour autrement. Cela permet aussi d'être mieux formé. Elle connaît en effet pas mal de gens qui ont eu un 4 à la maturité, mais qui sont incapables d'aligner deux phrases en allemand.

Mme Schaffter présente un dernier aspect favorable à la formation à la HEP Vaud. Il s'agit du fait ne pas avoir besoin d'attendre une année. En résumé, ce sont des points qui montrent que l'on peut être mieux formé et qui l'ont poussée à aller se former à Lausanne.

Un député (UDC) note que Mme Schaffter a choisi le profil 1P à 4P. Il veut savoir ce qu'elle devra faire si elle souhaite enseigner aux degrés 5P à 8P plus tard durant sa carrière.

L'étudiante fait tout d'abord remarquer que, déjà en sortant de la HEP, elle devra accepter une classe en 5^e ou en 6^e si c'est ce qu'on lui propose.

Pour autant, **il n'y a aucun complément à faire**. On peut même dire que les étudiants ayant choisi le profil 1 à 4 sont davantage formés que ceux ayant choisi l'autre profil. En effet, ils doivent obligatoirement valider les ateliers disciplinaires en musique, en dessin, en travaux manuels et en gymnastique alors que les étudiants en profil 5 à 8 ne doivent en valider que deux. En résumé, elle n'aurait aucun souci pour passer aux degrés 5P à 8P. D'ailleurs, il n'y a aucun problème non plus de passer dans l'autre profil durant la formation.

Le député se demande ce qui se passerait si elle voulait enseigner à Genève.

Mme Schaffter pense que les étudiants à la HEP obtiennent un bachelor qui devrait être équivalent. Elle devra peut-être faire des compléments, mais qui peuvent être faits en formation continue.

Le commissaire (UDC) demande si elle peut préciser l'investissement financier qu'a représenté le fait d'aller étudier à Lausanne.

Elle mentionne la chance qu'elle a eue de passer par une association de cohabitation intergénérationnelle. Elle ne doit donc payer qu'un loyer de 250 F, montant qu'elle peut faire réduire en fonction du nombre d'heures de baby-sitting pour les enfants de la famille qui l'héberge (dans un studio indépendant). Elle a également pris un abonnement pour les TL. Enfin, elle doit s'acquitter des coûts de formation. Le coût de base est de 450 F par semestre, mais elle n'a dû payer que 350 F puisqu'elle vient d'une famille nombreuse. Mme Schaffter estime que faire la formation à Genève lui serait revenu un peu moins cher, puisqu'elle doit payer un logement à Lausanne.

Une députée (S) aimerait savoir quel est le pourcentage des heures de stages qui sont passées dans la même classe.

Mme Schaffter répond qu'elle passe une demi-journée par semaine dans la même classe. En revanche, les stages en bloc, qui ont lieu durant les deux premières semaines de chaque semestre sont à 100%. En l'occurrence, elle était effectivement dans la même classe. Le fait de rester dans la même classe est lié à l'organisation des stages. Cela est relativement compliqué vu la présence de 350 étudiants en bachelor primaire. Pour autant, alors qu'elle était censée rester toute l'année dans la même classe, elle ne pourra pas rester dans la même classe en janvier parce que sa praticienne formatrice est enceinte et sera absente.

La députée (S) souhaite savoir si Mme Schaffter a la possibilité, dans le profil 1P à 4P, de faire des stages dans une classe spécialisée ou dans les degrés de l'autre profil.

Il existe, répond l'auditionnée, **un stage en inversion** précisément pour aller en stage dans un degré de l'autre profil. Par ailleurs, elle a pu faire un stage en classe de développement (enseignement spécialisé). Elle a toutefois fait une démarche personnelle afin de pouvoir le faire. Cela dépend donc aussi de l'étudiant de demander un tel stage.

La commissaire lui demande si elle a choisi la HEP Vaud avec la volonté d'enseigner dans le canton de Vaud ou si elle pense revenir enseigner à Genève.

Mme Schaffter estime que, si un canton forme un étudiant, la moindre des choses est de rester un moment dans ce canton. Elle verra donc par la suite, d'ici cinq ou six ans, si elle reviendra à Genève.

A la députée qui se demande pourquoi l'exigence de six semaines ne vaut pas pour les deux langues, anglais et allemand, Mme Schaffter indique que le niveau B2 est obligatoire pour les deux langues. Par contre, comme elle a choisi le profil 1P à 4P, elle ne devra pas enseigner l'anglais. Toutefois, elle pourra décider de **prendre anglais en formation continue à la fin de ses études.**

Un député (PLR) relève que la raison principale pour laquelle le canton de Genève défend une formation en 4 ans c'est d'avoir des enseignants avec un profil généraliste. Il aimerait donc savoir si Mme Schaffter pense qu'il est possible de garder un profil généraliste avec une formation en 3 ans.

Elle répond que c'est faisable. Elle a en effet une journée de libre par semaine actuellement. Dès lors, cela suffira entièrement, avec une journée de cours. Ensuite, il faut préciser que les deux premières années de formation se font en commun, à part les séminaires spécifiques.

Le député (PLR) note qu'il est question de développer la formation de la HEP Vaud vers le master. Il aimerait savoir si c'est un sujet qui est abordé avec les autres étudiants. L'auditionnée confirme que cela a été évoqué, mais tout en disant que cela ne viendrait pas avant un horizon de cinq à six ans.

Un député (S) aimerait comprendre le processus qui a conduit Mme Schaffter à choisir la HEP Vaud. Il aimerait également savoir quelles sont les informations données aux collégiens par rapport à cette possibilité de choix et quelle est la réputation qu'avait la formation des enseignants à l'Université de Genève.

Mme Schaffter a eu le temps de réfléchir à sa formation. La plupart des professeurs ne savent pas ce que c'est une HEP. Enfin, ce qui l'a vraiment convaincue c'est **la durée de la formation et le fait qu'il s'agisse d'une formation duale.** Quant à la question de la réputation, elle a des amis qui ont commencé la formation à Genève et qui lui ont dit que, si elle voulait faire

autre chose, il fallait le faire. Elle s'est alors penchée sur ce qui existait ailleurs et elle a pris connaissance de la formation donnée en HEP. Elle a fait le stage boussole d'une semaine à l'Université de Genève en sciences de l'éducation. Cela ne lui avait vraiment pas plu. En revanche, elle a eu l'occasion d'aller durant quatre jours à la HEP et cela lui avait beaucoup plu.

Un député (PLR) aimerait savoir si l'étudiante a l'impression que la question de la durée des études est un élément déterminant pour la plupart de ses camarades.

Mme Schaffter confirme que plusieurs de ses collègues ont dit que **la durée de la formation entraine en ligne de compte**. La moyenne d'âge est de 25 ans à la HEP. Un certain nombre d'entre eux sont en reconversion et beaucoup de gens ne veulent pas faire une formation en 3 ans.

Un député (MCG) aimerait connaître le nombre de Genevois dans sa volée.

Mme Schaffter n'a pas de chiffre exact à fournir. Elle peut toutefois dire qu'il y a déjà quinze étudiants venant du collège de Saussure. Vraisemblablement, il doit y avoir près d'une centaine de Genevois sur les 350 étudiants. En effet, il y a deux séminaires de 25 étudiants où il n'y a que des Genevois, semble-t-il.

Elle ne comprend en effet pas vraiment le système où il faut faire une première année de formation avant de pouvoir éventuellement continuer comme c'est le cas à Genève. Elle a par exemple deux connaissances qui ont raté l'année passée et qui sont en suspens cette année et elle ne voulait pas se retrouver dans cette situation. Pour elle, il était primordial qu'il y ait la sélection dès le départ.

Le commissaire (MCG) aimerait savoir si la HEP Vaud met davantage l'accent sur la pratique plutôt que sur l'aspect théorique et si cela se retrouve au niveau des évaluations.

L'étudiante indique que cela correspond complètement à la pratique dans le sens où elle a énormément de travaux à rendre pour son stage pratique. **La formation est très axée sur la pratique** et celle-ci est évaluée au mois de décembre, puis en juin, ce qui est une des conditions pour passer en deuxième année.

Un député (UDC) revient sur le fait qu'une amie a raté son passage en deuxième. Il se demande si on peut réellement parler de ratage puisqu'il s'agit d'une sélection où il n'y a que cent places.

Mme Schaffter signale qu'en l'occurrence son amie a raté l'examen de français. Elle n'a donc pas pu se présenter à l'entretien. A la HEP Vaud, il y a

également une sélection qui est effectuée pour sélectionner les 350 étudiants parmi les 450 dossiers. Elle ajoute qu'il y a aussi un examen de français et un autre d'informatique au début de la première année qui sont également éliminatoires à la HEP Vaud. Il y a trois essais pour les réussir, mais si l'étudiant ne les valide pas, il est éliminé de la HEP.

Le député (UDC) revient également sur la volonté de prolonger la formation vers le master dans le canton de Vaud. Il se demande s'il s'agit de la volonté politique de la magistrate chargée du DIP ou s'il y a une demande de la part des étudiants.

L'étudiante répond qu'il n'y a pas du tout de demande, ni de la part des étudiants ni de celle des enseignants.

L'UDC en déduit qu'il s'agit plutôt d'une volonté politique qui peut évoluer en même temps que les majorités politiques.

Un député (PLR) a compris qu'il y a deux séminaires avec 25 étudiants genevois. Il aimerait savoir si l'étudiante a le sentiment que tous ont quitté Genève pour les mêmes raisons qu'elle, ou si certains sont allés à la HEP parce qu'ils n'avaient pas un assez bon niveau pour suivre la formation à Genève.

Mme Schaffter estime que le point qui ressort davantage ce sont les stages. Elle a fait connaissance d'une camarade genevoise **qui avait décidé d'arrêter la formation à Genève parce qu'elle était trop théorique.** Mme Schaffter estime **qu'il y a beaucoup de Genevois en première année de la HEP Vaud.** D'ailleurs, beaucoup d'entre eux font des allers-retours tous les jours, ce qui peut être pesant, et elle en connaît au moins deux qui ont arrêté à cause de cela.

Les commissaires demandent, après le départ de Mme Schaffter, que **des chiffres précis soient fournis** dès que possible à propos des étudiants genevois inscrits dans des HEP romandes.

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

M. Clivaz s'est demandé comment entrer dans une discussion interactive pour ne pas trop assommer les commissaires avec des théories. Il propose ainsi quelques éléments brefs pour poser le cadre sur la base des documents qu'il a lus et en ayant réfléchi à cette problématique qui occupe le Grand Conseil genevois, mais aussi l'ensemble de la Suisse.

La HEP a le privilège d'être en relation constante avec la Suisse alémanique puisqu'il y a deux langues et les deux cultures sous la même

autorité politique. En tant que directeur, il passe ainsi sans arrêt d'une langue à l'autre en allant de Saint-Maurice à Brigue.

Historiquement, Genève est une place avec laquelle le Valais a beaucoup de relations qui sont excellentes, notamment dans le cadre de la CDIP. Il y a aussi l'exemple de l'enseignement secondaire avec le programme DIDRO (didactique romande) avec la mise en commun des énergies pour les branches rares. Par exemple, pour le latin, au secondaire II où il peut y avoir 6 ou 10 personnes par année. Il y a aussi le modèle intercantonal romand PIRACEF pour l'économie familiale et les activités créatrices auquel tous les cantons participent, sauf le canton de Genève. Il s'agit d'une formation en 40 crédits mise en commun patiemment avec le principe de la rotation géographique. Cela veut dire que les étudiants et les professeurs se déplacent. Il n'y a pas de Vorort absolu dans un endroit. En effet, avec le système AZUR, il est préférable de financer le déplacement de l'étudiant plutôt qu'un canton propose la formation lui-même. Pour arriver à collaborer au plan de la Romandie, il a fallu trouver les bons jours. Il fait d'ailleurs remarquer que c'est l'identité partagée, qui est un élément fort du débat de la Commission de l'enseignement supérieur. Ainsi, pour collaborer, il faut avoir des structures de bases identiques. Pour DIDRO, le grand débat a été de trouver le jour adéquat. Après 3 ans, les cantons sont tombés d'accord sur le vendredi. Ensuite, tout a découlé de ce choix et les cantons ont fait en sorte que les professeurs soient libérés ce jour et puissent se déplacer selon le principe de rotation mis au point.

En fonction à la HEP Valais depuis dix années durant lesquelles il a collaboré avec ses homologues genevois, le recteur a également eu l'occasion de participer à des séances de la commission interparlementaire. Enfin, il est déjà venu au Grand Conseil il y a six ou sept ans pour parler de la création de l'IUFE.

Une notion centrale dans la formation des enseignants en Valais est de savoir à partir de quel moment on peut dire que le seuil de professionnalisme est atteint et que l'on peut « lâcher » l'enseignant sur le terrain sans qu'il y ait trop de dégâts. Le Valais a moins tendance à jongler avec ces discussions sympathiques sur tous les doctorats que l'on peut avoir à son patrimoine. En effet, il n'y a pas la même facilité d'avoir des gens qui sont à l'université comme à Genève et qui vont avoir une activité d'enseignement à côté dans une école. Le Valais est trop loin, physiquement, du monde universitaire et il a donc dû développer d'autres modèles, ce qui rend la formation plutôt proche du terrain. Ce n'est pas automatiquement des choix, mais aussi des réalités géographiques, qui font que le Valais ne peut en profiter de la même

manière. De plus, l'approche valaisanne valorise d'abord ce qui vient de la pratique que l'on couronne au niveau théorique.

M. Clivaz présente quelques éléments illustratifs en diapositives. Si la première idée est celle de savoir quelle est la notion de professionnalisation, la deuxième idée est de savoir quelle est le postulat de formation idéale. Bien sûr, on peut toujours faire plus et mieux. On peut toujours imaginer que pour être le meilleur dans l'enseignement, plus on a de bases et d'études, mieux c'est. Ce principe est compréhensible, mais il faut trouver le bon équilibre. L'équilibre trouvé maintenant pour la formation postgymnasiale est bon. Auparavant, on était lancé dans le métier à 19 ou 20 ans. Maintenant, c'est à 22 ou 23 ans. On trouve que ça va et il ne faut pas que cela soit ni plus court ni plus long. La discussion a plutôt lieu en Valais autour de la durée du gymnase qui est de 5 ans. Plusieurs partis politiques ont ouvert les feux, à gauche et à droite, pour dire que le Valais est parmi les deniers à avoir un gymnase avec cette durée. Cela étant, cela a également des effets positifs. Les gens qui sortent du Valais pour aller dans les universités coûtent un peu moins cher, car ils réussissent plus vite.

Quant au débat sur les stages, on retrouve, dans les documents genevois, l'idée qu'il faudrait entrer très rapidement dans les stages. On le fait en Valais et ailleurs. On peut très bien former un enseignant en commençant par une bonne base théorique et faisant le stage plus tard. Il n'y a pas de vérité absolue. Cela étant, ce qui paraît important pour la perception des jeunes qui viennent à la HEP Valais, c'est que **ces gens sont en appétit d'aller au front**.

Le canton de Genève a choisi un système universitaire, très habile au niveau du financement. La Confédération participe en effet un peu pour la formation des enseignants du primaire, tandis qu'elle ne donne pas un franc pour les enseignants formés en Valais. D'ailleurs, il pourrait y avoir une rébellion de tous les autres cantons se demandant ce que font les Genevois qui profitent ainsi de la Confédération.

M. Clivaz note que **la pétition 1900 indique que les HEP envient la formation universitaire. Ce n'est pas du tout le cas**. Le recteur est vice-président suisse des HEP et il peut dire que les HEP n'envient pas les formations universitaires. Les universités amènent du savoir, de la puissance intellectuelle et des traditions, mais respectées elles ne sont pas enviées.

Revenant sur l'argument du choix figurant dans la pétition, le recteur peut dire que le modèle valaisan permet de ne pas avoir à faire ces choix. La HEP Valais forme des enseignants « totaux ». Quand ils enseignent dans un village à 1 400 mètres, il n'est pas possible que quelqu'un vienne donner un morceau

de cours l'après-midi en plein hiver. La spécificité géographique du Valais fait que les enseignants ont développé cette capacité de tout faire. Cela n'exclut toutefois pas qu'au bout d'un certain nombre d'années lorsque quelqu'un a mal au dos, un collègue reprenne l'enseignement du sport. Il faut avoir du pragmatisme à ce niveau.

M. Clivaz constate que la motion traite de BEJUNE. Il faut savoir que les cantons de Vaud, du Valais et BEJUNE ont des modèles qui se rapprochent assez fortement sur la conception de la formation, **notamment avec un départ rapide en stage.**

Il y a tout d'abord un semestre probatoire qui permet, le cas échéant, de dire aux étudiants que cela ne va pas aller. Durant le deuxième semestre, les étudiants peuvent choisir de partir se former une année en allemand à Brigue. Le grand débat en Valais c'est de dire que l'on envoie les étudiants faire leur didactique de mathématiques en allemand et qu'ils vont alors perdre leur essence basique de francophone. On se rend toutefois compte que pour faire un master en anglais on ne pose pas tellement cette question et on ne craint pas tellement de perdre l'essence de base. Certes, on se rend compte qu'il faut aller un peu moins vite, mais ce qui compte c'est que le futur enseignant découvre sa capacité à découvrir son incapacité. Quand vous devez enseigner dans une deuxième langue, il n'est pas possible de tricher.

La HEP Valais veut former des élèves qui sont bien dans leur classe. Il y a la relation avec un maître général qui fait tout. On part du principe qu'il n'y a pas trop besoin de les retenir avant de les envoyer sur le terrain.

Un député (PLR) aimerait des précisions sur la motion UDC valaisanne demandant de raccourcir le cursus.

Cette motion, lui répond le recteur, touchait essentiellement le secondaire et pas le primaire. Il faut savoir que le Valais a une systématique différente puisqu'il propose une formation en emploi. Les 60 crédits qu'il faut faire, selon les normes CDIP, sont dilués sur deux ans en Valais et les personnes ont un emploi dans un collège, dans une école de commerce, etc. La motionnaire voulait raccourcir cela, mais ce n'est pas la HEP Valais qui va le faire. C'est le chef du DIP qui devrait aller à la CDIP pour éventuellement raccourcir ce qui est possible. Les différents partis se sont rendu compte que la motion se dirigeait à la mauvaise adresse, ce qui a conduit au retrait de celle-ci.

Le député souligne que la motion 2194 ne remet pas en question le statut universitaire de la formation. Il est ainsi hors de question de se priver de cette manne, à moins qu'il y ait une attaque en masse contre cette particularité genevoise. Il note que le Valais forme des élèves et des étudiants solides,

mais il aimerait savoir d'où cela provient. M. Clivaz a montré qu'il était proche du terrain avec la pratique au centre des préoccupations. Ce que veulent les motionnaires genevois, ce sont des instituteurs proches du terrain et de la pratique. Maintenant, quelle est la conception de la pratique à la HEP Valais ? Parce que, si le terme est le même, sa mise en œuvre n'est pas forcément la même.

Les gens qui surveillent, qui accueillent et qui gèrent la pratique ce sont les enseignants de cinquième, sixième ou troisième primaire. Ils ont fait une formation à la HEP d'une dizaine de jours, surtout pour apprendre à gérer les cas lorsque cela va mal. La difficulté des maîtres formateurs, ce n'est pas quand cela va bien. C'est quand il faut dire à un futur collègue qui a 22 ans que cela n'ira pas. Ensuite, les stagiaires ne vont pas tout faire le premier jour du stage. C'est très progressif et c'est très proche de ce qui se fait à Genève. Peut-être que cela se fait un peu plus tard à Genève, mais il n'y a pas de vérité sur ce point.

Le député (PLR) relève que la première année de formation est très intéressante à Genève, mais elle est théorique. Il se demande s'il ne serait pas plus intéressant d'être confronté rapidement au terrain.

M. Clivaz note que **les jeunes veulent être enseignants parce qu'ils ont un amour de la relation et du métier**, mais certains ont presque peur face aux élèves. Dès lors, il faut **tester le plus tôt possible si la personne aura la capacité physique, du geste, de la voix, du regard et de la personnalité**. Cela se révèle assez rapidement lors des stages. Avec une année dans un auditoire, il y a des gens qui auront appris beaucoup de choses théoriques. Cela étant, il serait tout à fait possible de corriger le système à Genève, si tant est que la décision soit prise de le faire.

Un autre député (PLR) estime que l'on peut être admiratif des élèves qui sortent du système éducatif valaisan. Cela étant, il aimerait savoir quel est le pourcentage d'échecs après le semestre probatoire à la HEP Valais.

M. Clivaz répond qu'il y a au départ une centaine d'étudiants par volée. A la fin du premier semestre, 3% à 4% s'en vont. D'ailleurs, la HEP essaye toujours de leur faire comprendre qu'ils ont intérêt à s'en aller plutôt qu'à sanctionner leur départ et cela se passe bien de ce point de vue. Enfin, environ 87 % de la volée termine sa formation.

Le commissaire aimerait savoir **si les tests de langue, qui ont lieu avant le semestre probatoire, sont éliminatoires**.

M. le recteur estime que le discours global sur les langues en Suisse est toujours un peu tronqué. On entend toujours parler du niveau C1, notamment dans le discours de la CDIP. Le canton du Valais qui se vend comme assez

efficace dans le domaine des langues est beaucoup plus modeste. Il faut que les enseignants sortent à 95% avec un bon niveau B2. Il ne s'agit pas d'un « B2 marketing international », mais d'un B2 où ils doivent savoir dire les éléments de l'école en allemand. Certains passent quand même au travers des mailles du filet, mais cela figure dans leur portfolio de fin d'études et les commissions scolaires savent cela. C'est ainsi un désavantage concurrentiel sur le marché de la postulation et cela marche assez bien.

Un député (Ve) constate que le modèle valaisan a apparemment davantage de distance par rapport aux universités. Par ailleurs, d'autres éléments ne sont pas totalement comparables. Il pense à la population des élèves et des candidats à l'enseignement. La HEP a cinq ou six domaines majeurs d'études alors qu'il y en a une douzaine à l'IUFE, comme celui qui consiste à prendre en compte la diversité des élèves. Avec une population genevoise ayant 40% d'allophones, c'est un sacré boulot et qui n'est peut-être pas de la même ampleur qu'en Valais où la question ne se pose pas exactement dans les mêmes termes. Une autre compétence que l'IUFE cherche à développer est d'assumer **la dimension éducative de l'enseignement**. Culturellement, il y a davantage de problématiques à Genève qu'en Valais. Il demande si M. Clivaz peut faire une simulation intellectuelle pour savoir si on peut former des maîtres « frisch et enthousiamich » en 3 ans. Il voit quand même une formation un peu différente qui demande plus de théorie et de temps de formation.

M. Patrice Clivaz estime qu'il y a toujours une grande marge pour nourrir les esprits, les cœurs et les pratiques des étudiants en faisant plus. Cela étant, à un moment, il faut couper et fixer une limite. Le recteur a le sentiment que les jeunes enseignants à Genève viennent en majorité de Genève. Ils ont donc déjà grandi vingt ans avec ces diversités et cette richesse genevoise. S'ils l'ont toujours connue, il n'y a pas de raison que ces adultes confirmés ne soient pas capables de gérer cette difficulté additionnelle (qu'il veut bien admettre, par rapport au Valais) en 3 ans. Peut-être qu'un Valaisan venant enseigner à Genève aura besoin d'un peu de temps pour s'adapter. Cela étant, il est vrai que c'est plus calme si on est enseignant à Trient ou à Evolène.

Un député (S) signale que la commission a auditionné M. Maradan. Celui-ci s'imaginait difficilement comment on pouvait former des généralistes en 3 ans avec un niveau B2 en anglais et en allemand. Il y aurait ainsi une tendance à aller vers des formations plus longues, surtout si les finances le permettaient. M. Clivaz a plutôt fait un plaidoyer allant dans l'autre sens.

M. Clivaz a quand même dit qu'il était minorisé depuis 10 ans. Il est également vrai que la plupart des HEP, notamment celle de taille supérieure

(Berne ou Zurich) ont tendance à dire qu'elles n'arrivent pas à former les enseignants en 3 ans. Dans cette vision de dire que l'on peut le faire en 3 ans, les spécialistes et les professionnels vont dire que, pour beaucoup de raisons, ce n'est pas possible en 3 ans. L'une de ces raisons est la formation en musique ou en sports. M. Clivaz a personnellement appris la didactique du chant vers 14 ou 15 ans lorsqu'il a commencé. Pendant cinq ans, on l'a fait chanter tous les trois jours. Maintenant, on peut passer tout le gymnase sans avoir chanté, même en ayant une note de 5,5 en culture musicale. Tout d'un coup on va dire à un enseignant qu'il doit chanter face à la classe, il semble difficile d'y arriver en 3 ans. M. le recteur reconnaît volontiers qu'il y a ces problèmes. Cela étant, il est persuadé que, par rapport à celui qui n'a pas ce feu d'être sur toutes les branches, il vaut mieux lui dire d'aller au secondaire I où il pourra choisir trois branches. C'est ainsi un profil de métier qui demande une prédisposition à être un peu chanteur et un peu sportif (avec les réserves qu'il a mentionnées, consistant par exemple à trouver des solutions à un enseignant ayant des problèmes de dos à 40 ans). On entend par contre moins ces critiques sur les mathématiques ou sur la géographie puisque les généralistes arrivent à le faire.

Le PS retient quand même que la tendance est plutôt d'aller vers un allongement de la durée de la formation. Par ailleurs, M. Clivaz a parlé de généraliste, mais il a vu que les étudiants à la HEP Vaud, doivent faire un choix entre deux mentions, élémentaire ou moyen. Il aimerait savoir quelle est la conséquence de ce choix.

M. Clivaz explique que le diplôme décerné permet d'enseigner des degrés 1 à 8. Cela étant, dès la fin de la première année, les étudiants font un choix de profil entre le cycle élémentaire ou le cycle moyen. Toutefois, les commissions scolaires peuvent les engager. On s'est rendu compte que le plan de carrière des gens est très important. Des gens sont en troisième ou quatrième primaire et, tout d'un coup, il y a moins d'élèves et il faut qu'ils passent aux degrés supérieurs. On veut donc **un diplôme qui permet cette souplesse**. Cela dit, on voit que les petits degrés sont beaucoup plus axés sur les apprentissages fondamentaux et que le cycle moyen est plus axé sur la didactique de l'anglais. On se rend compte que s'il faut changer un maître expérimenté, il se met un peu à l'anglais et il arrive à le faire. Si cela ne va pas, il faut faire preuve de pragmatisme. L'inspection va le signaler et il sera formé durant l'été à la HEP, mais cela ne concerne que quelques cas par année.

Un commissaire (UDC), revenant sur la remarque du député (Ve), souhaite quelques chiffres sur les allophones en Valais.

M. Clivaz prend le cas de Zermatt où la première langue est le portugais, puis le serbo-croate, l'allemand, etc. Idem à Cran-Montana. Cela existe, mais c'est moins marqué en Valais qu'à Genève. Le cas de Zermatt est symptomatique parce qu'il faut trouver des enseignants qui sont prêts à payer le prix des habitations et qui sont d'accord de rester là-haut. Il y a ainsi souvent des jeunes d'origine portugaise qui vont là-bas. Pour eux c'est un extraordinaire accomplissement de ce qu'ils sont, c'est-à-dire multiculturels. Ce système revient d'ailleurs à casser les frontières culturelles strictes du Valais. La HEP perturbe en effet un peu la tranquillité ronronnante du Valais.

L'UDC revient sur cette tendance à une formation en 4 ans. Une étudiante à la HEP Vaud auditionnée par la commission a répondu que, selon elle, cette demande venait du politique et pas des étudiants. Est-ce la même chose en Valais ?

M. Clivaz ne sent pas cela comme une demande provenant des étudiants. Par contre, il sent que c'est une demande du politique. Cela vient aussi du débat international. Partant aussi du principe qu'un bac français et un gymnase valaisan ne sont pas tout à fait dans la même catégorie. Celui qui part d'un bac français, il doit être formé plus longtemps pour arriver à un niveau comparable. M. Clivaz ajoute que, en Valais, on a tendance à dire que le niveau international peut faire ce qu'il veut.

Un député (MCG) aimerait savoir s'il y a une sélection au début de la formation et quel est le taux d'échec après la fin du premier semestre.

Le recteur valaisan répond que le nombre d'étudiants passe de 100 à 97 à la fin du premier semestre et à 84 en fin de formation. Cela n'est ni mieux, ni pire qu'ailleurs.

Le MCG constate qu'il y a une tendance à pousser à un allongement de la formation, mais dans la pratique on se rend compte que Neuchâtel a par exemple engagé des jeunes pour prendre une classe après deux ans de formation. C'est un cas exceptionnel, mais qui a été mis en œuvre vu la pénurie d'enseignants du primaire qui existait dans ce canton. Y a-t-il, en Valais, des étudiants francophones qui vont ensuite enseigner dans les régions germanophones.

C'est une situation conjoncturelle. Pour autant, ce n'est pas une bonne solution. D'ailleurs, il faut se rendre compte que tous les départements de l'instruction du monde entier ont un article de loi qui dit qu'il faut se débrouiller lorsqu'il n'y a pas d'autre solution. Il faut prendre le candidat qui est le plus proche du profil recherché, par exemple celui qui a presque fini sa formation. Pour autant, ce n'est pas une solution et le recteur ne défendrait pas celle-ci. Concernant le bilinguisme, il y a 1 à 2% des gens qui arrivent à

être parfaitement bien sur les deux aires linguistiques. Cela suffit pour les classes bilingues qu'il y a à Sierre et à Sion. Il n'y a pas besoin de ces gens ailleurs. Souvent, ce sont déjà des gens qui sont bilingues à la base, sinon ce n'est pas possible. Il faut en effet avoir une double compétence totale en écriture, en conversation, etc. M. Clivaz ne le prône donc pas du tout pour ailleurs que dans les zones comme Bienne, Fribourg ou Sierre.

Un député (PLR) note que, comme le faisait remarquer le député (Ve), le canton de Genève n'a pas la même population que le Valais, mais que cela nécessiterait une année de formation des enseignants en plus parce qu'elle est plus hétéroclite. Le canton de Vaud, qui forme ses enseignants en 3 ans, a pourtant des villes comme Yverdon-les-Bains, qui ne semblent pas être une bourgade tranquille du Gros-de-Vaud, ou Lausanne avec une population assez comparable à celle de Genève. Ce n'est pas la longueur de la formation ni le diplôme qui font un bon professeur. On peut prévoir une formation en 10 ans, mais cela ne va pas changer la volonté de transmettre de celui qui la suit. Les résultats PISA montrent que la Suisse est en neuvième position (pas grâce à Genève, mais à d'autres cantons comme Fribourg ou le Valais). Tous ceux qui ont eu de moins bons résultats, notamment la Finlande que l'on agitait comme le nec plus ultra, peuvent bien imaginer qu'une année supplémentaire permettrait de grimper dans le classement. Cela peut former intellectuellement mieux (et ce n'est pas certain), mais, comme pour le permis de conduire, c'est après l'avoir obtenu que vous développez votre capacité à conduire grâce à l'expérience. C'est la pratique qui fait éviter les erreurs et c'est grâce à elle que des ajustements sont efficaces.

M. Patrice Clivaz considère que **l'acte de communication est fondamental dans le métier de l'enseignement. Il faut naître un peu communicateur.** C'est sur cette base qu'il faut **construire les compétences.** Concernant la durée, dans le jeu entre le fait d'aller au pinacle de qu'il faudrait faire et ne pas brader la formation, le Valais a trouvé un compromis, tout helvétique, qui peut tenir la route. Maintenant, si le canton de Genève décide d'avoir une formation plus longue, la CDIP le permet puisqu'elle fixe uniquement des critères minimaux. Le seul élément qui pose un peu problème c'est dans les collaborations qui sont un peu plus difficiles en raison des spécificités genevoises.

Un député (PDC) fait savoir que les commissaires ont reçu aujourd'hui une prise de position du président de la société pédagogique genevoise qui donne son avis sur cette motion en disant qu'elle réveille la rivalité éculée entre la pratique et la théorie. Elle dit également qu'une solide formation permet de durer dans le métier parce que les enseignants ont ainsi la capacité réflexive nécessaire pour rebondir dans les situations complexes. Le député

est interpellé par cette affirmation puisque, dans le modèle valaisan, les enseignants peuvent apparemment faire un *break* pour se ressourcer et acquérir des compétences.

Le recteur valaisan précise que la HEP Valais est une jeune école. Le *break* est un concept qu'elle essaie de faire passer au niveau du département avec un succès mitigé vu les circonstances financières. Cela étant, ce concept consiste à avoir une formation pas trop longue, qui est ensuite bien suivie par la formation continue à travers une structure d'accompagnement. Dans la prestation de la HEP, il y a aussi les animateurs pédagogiques qui sont des enseignants de cinquième primaire qui ont 20% ou 30% de leur temps à la HEP pour aller voir leurs collègues et les aider. Cette théorie de **l'accompagnement long life** est très importante et elle se fait déjà. Concernant les congés sabbatiques, c'est encore du rêve. Il n'y en a pratiquement pas. Quant à la durabilité, il s'agit de faire en sorte que les enseignants se posent la question de savoir, chaque fois, comment vaincre les différentes étapes de leur carrière, les nouvelles technologies qui arrivent, etc. Parfois, la HEP Valais est en confrontation avec le DIP qui dit que les enseignants ne connaissent pas assez bien le plan d'études. Elle lui répond que le plan d'études est casuel. Il dure cinq ans et il y en aura un autre dans dix ans. Il s'agit ainsi d'avoir des enseignants qui soient capables de digérer quatre ou cinq plans d'études dans leur carrière. Il ne s'agit pas d'avoir des professionnels du plan d'études actuel. La HEP leur donne les outils pour qu'ils soient capables de trouver quelque chose de neuf au niveau conceptuel ou technologique. On a ce débat interne où l'on dit que la HEP n'est pas assez insérée dans le moment et la HEP lutte pour ne pas se laisser insérer uniquement dans le moment, mais pour former sur la capacité de se projeter.

Un député (PLR) aimerait savoir si on peut imaginer deux types de formation pour les enseignants du primaire. On peut considérer que la pratique est très importante pour les degrés 1P à 4P, tandis que le problème des langues ne se pose pas dans ces degrés. Dès lors, une formation en 3 ans pourrait être envisagée, même sur Genève. En revanche, dans un canton urbain avec ses spécificités, on peut imaginer qu'une formation plus longue, de 4 ans, soit nécessaire pour acquérir les bases pour enseigner très correctement l'anglais et l'allemand.

M. Clivaz considère que c'est tout sauf saugrenu, d'autant que c'est prévu par la CDIP. Les cantons des Grisons et de Thurgovie ont un tel système. Cela étant, la vision alémanique déplaît à M. Clivaz pour des raisons de sociologie de la profession. Il y a en effet une féminisation très forte de la profession et, avec un tel système, elle risque d'être encore plus forte.

Le commissaire indique que l'idée serait de conserver l'aspect généraliste de cette formation qui durerait 4 ans. Elle serait destinée à ceux qui voudraient avoir une formation généraliste pour les degrés 1P à 8P avec de très bonnes compétences linguistiques.

M. Clivaz ne trouve pas cette idée saugrenue, mais il ne la soutiendrait pas. Il trouve qu'il n'y a rien de plus beau que d'avoir une certaine plasticité personnelle sans avoir besoin de faire des compléments lorsqu'un enseignant change de degré où il enseigne.

Un député (Ve) aimerait savoir sur quelle base théorique réfléchit l'enseignant sortant de la HEP Valais.

M. Clivaz répond que cet enseignant réfléchit surtout au fait qu'il n'est pas dans une action permanente où chaque six mois il va regarder comment ça va, pour se rendre compte qu'il a avancé comme un feu alors qu'il a dix élèves complètement largués. Par contre, il n'a pas besoin de se demander s'il a eu la bonne intonation dans chaque prise de parole. Cela passe aussi beaucoup par la relation avec l'école comme une unité apprenante globale. Cela veut dire qu'il a des collègues, une direction, des lectures à faire etc. Par contre, cela ne doit pas se faire comme une mise à jour d'ordinateur à effectuer toutes les quarante-cinq minutes.

Le commissaire (Ve) n'a pas entendu quelles sont les références. Dans sa représentation, il faut un minimum de concepts issus des sciences, dont il parlait, qui permettent de se référer à des concepts intellectuels comme on établit une pratique. Si on n'a pas ces concepts, cela ne fonctionne que sur le principe de l'essai et de l'erreur jusqu'à trouver ce qui fonctionne, mais ce n'est pas ainsi que l'on enseigne.

M. Clivaz explique, par rapport à la formation et à l'équilibre des branches, que l'examen final repose en partie sur le terrain, sur le bachelor et une partie mettant ensemble les deux éléments précédents. Un collègue d'experts (un maître formateur, un représentant de la HEP et un représentant du DIP) va alors regarder le travail de recherche, la matinée dans la classe et la mise en maillage de tout ceci. On demande à l'étudiant comment il se profile, quels sont ses points faibles, comment il réagit et comment il travaille. Ces trois éléments composent l'examen final ; toutes les HEP suisses ne font pas la même chose. Cela a en effet un coût. Maintenant, au niveau des auteurs de référence, il y a peu de différence par rapport à Genève, d'autant plus qu'une bonne partie des enseignants de la HEP ont été formés à Genève. La chance que la HEP a, c'est qu'elle fait un bel équilibre en les confrontant à ceux qui viennent de Zurich, de Berne ou d'ailleurs. La

formation à Genève est aussi rapide, mais avec une autre approche que les HEP.

9. Audition de M. Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud

Le recteur est à disposition pour répondre aux questions, et un député (UDC) veut savoir combien d'étudiants genevois viennent à la HEP Vaud et pour quelles raisons.

M. Vanhulst avait reçu au préalable la demande pour le nombre d'étudiants provenant de Genève. Il a donc préparé un **mémoire** qu'il distribue aux commissaires (cf. *annexe 5*). Celui-ci présente le nombre d'étudiants pour l'année académique actuelle et les deux précédentes dans les quatre filières d'enseignement de base. La proportion d'étudiants d'origine genevoise est légèrement plus importante en bachelor d'enseignement primaire que dans les autres filières. Comme les commissaires peuvent le constater, le nombre d'étudiants pour le primaire d'origine genevoise a varié entre 36 et 47 durant les 3 années prises en compte. Pour la HEP Vaud, le taux d'étudiants d'origine genevoise reste marginal. Cela étant, ce sont les plus nombreux des étudiants extra-cantonaux, avec les étudiants d'origine valaisanne pour les filières d'enseignement spécialisé. Quant aux raisons de leur venue, le recteur n'a pas de données sérieuses à fournir.

Un député (PLR) constate que le nombre d'étudiants genevois est stable. Il aimerait savoir comment les exigences linguistiques sont gérées pour la formation des enseignants du primaire. Il aimerait savoir s'il y a une sélection qui est appropriée au départ. Il y a notamment des séjours linguistiques qui sont exigés. Cela suffit-il ? Ou alors, pour acquérir des bases suffisantes, faudrait-il un enseignement en 4 ans (s'il était possible à la HEP Vaud) ?

M. Vanhulst répond que, à titre personnel et compte tenu de ce qui est attendu d'un enseignant du primaire, il pense qu'un deuxième cycle universitaire est un minimum. Cela étant, il a lu les procès-verbaux de la commission et il n'est pas un pédagogue solitaire qui rêve. Il sait qu'il faudra encore quelques années avant **d'arriver à maîtriser la formation des enseignants du primaire**. Si, dans le volume des 180 crédits, on arrive à faire quelque chose de bien il faut s'en satisfaire et s'en réjouir. Le problème est de savoir jusqu'à quel niveau de compétences on veut pousser un enseignant dans son parcours de formation. Ce qui a été l'objet d'après débats aux USA dans les années quatre-vingt était de savoir s'il fallait un deuxième cycle universitaire ou non. Avec **une formation en 5 ans**, cela aurait des conséquences sur les finances cantonales et sur la tonalité des échanges au sein des salles des maîtres. Il y a des conséquences trop

importantes pour l'envisager très sereinement, mais cela fait partie des courants d'évolution des institutions scolaires et des institutions de formation. En tout cas, on ne le fera pas décrier la formation en bachelor au nom d'un hypothétique master qui arrivera longtemps après qu'il aura quitté ses fonctions actuelles.

Un député (MCG) aimerait savoir si la France contribue au coût de la formation de ses ressortissants. Le recteur vaudois indique que ce n'est clairement pas le cas. L'étudiant paie sa finance d'inscription, sans différence par rapport à son lieu d'origine, et assume ses charges.

Le commissaire (MCG) souhaite savoir s'il existe un *numerus clausus* pour accéder à la HEP Vaud. M. Vanhulst dit qu'il faut tout d'abord un titre de l'enseignement secondaire (maturité ou titre équivalent), sinon il n'y a pas de *numerus clausus*. Toutefois, en 2012, la HEP Vaud avait obtenu du Conseil d'Etat de pouvoir imposer un *numerus clausus* pour la formation de bachelor en enseignement primaire essentiellement parce que la HEP s'était développée très vite et qu'il lui fallait du temps pour acquérir les compétences et les enseignants nécessaires. Le problème est que 80% des étudiants qui n'avaient pas été retenus en 2012 sont ensuite arrivés en 2013. En d'autres termes, il n'y a pas de conditions et ce n'est pas le moment d'en mettre vu le déficit de personnel qualifié dans les établissements scolaires. Il n'y a pas de situation de pénurie, mais cela pourrait être le cas s'il n'y a pas un nombre suffisant d'enseignants diplômés dans les cinq années qui viennent.

Le député aimerait savoir si l'étudiant qui vient de réussir sa formation a l'obligation de rester un certain nombre d'années dans le canton. Non, il n'y a pas une telle obligation, sauf s'il existe un accord particulier. Il peut éventuellement y avoir des boursiers qui ont des accords avec leur canton d'origine. Le recteur ajoute qu'il y a entre 97 % et 98% d'étudiants qui trouvent un poste. Les seules plaintes qu'il a cru entendre concernaient le fait d'avoir un mi-temps alors les personnes voulaient davantage ou ne se trouvaient dans le niveau d'enseignement auquel ils se destinaient. Il y a en effet l'option à choix, entre le cycle élémentaire et le cycle moyen. Il ne s'agit pas d'une contrainte puisqu'ils peuvent ensuite enseigner sur l'ensemble des degrés 1P à 8P. La formation est ainsi plutôt orientée vers les degrés 1P à 4P ou 5P à 8P, mais le diplôme vaut pour les degrés 1P à 8P. Il peut ainsi passer de l'un à l'autre sans formation complémentaire vu qu'une partie de la formation se fait en commun. La tonalité dominante se retrouve surtout dans les cours de didactique.

Un député (S) note que M. Vanhulst pense que la formation des enseignants du primaire va aller à terme vers le master. Le recteur confirme

ses propos, mais en précisant que cela sera à moyen ou long terme. Cela étant, **il est vrai que la Belgique vient de basculer et la France arrive à une durée identique.**

Le député (S) relève que la formation à Genève est particulière puisqu'elle est plus longue qu'un bachelor et qu'elle permet ensuite d'avoir un master en une année. Apparemment, le canton de Vaud irait aussi vers une prolongation des études. Il aimerait des précisions à ce sujet.

M. Vanhulst explique tout d'abord que, pour arriver à faire entrer dans les 180 crédits une formation d'enseignant primaire, on a permis aux étudiants de faire un choix de manière à réduire le nombre de didactiques et de faire entrer l'ensemble de la formation dans ce volume. Ils choisissent ainsi 2 disciplines parmi 4. Cela veut par exemple dire que des étudiants sont diplômés, mais sans être habilités à enseigner le sport, ce qui peut être un gros handicap. On leur offre alors la possibilité, moyennant 20 crédits (ce qui est gérable en début de carrière), d'obtenir l'habilitation à enseigner les disciplines qui ne figureraient pas au programme initial. Cela allonge le parcours d'une année au total, mais 20 crédits ce n'est pas une année de formation. C'est durant l'entrée dans la carrière qu'ils complètent les disciplines pour lesquels ils sont habilités.

Les HEP ont besoin de formateurs qui doivent avoir des doctorats. Un enseignant primaire avec un bachelor, y compris ce complément éventuel d'une année, ne peut rien faire pour rejoindre la filière des doctorants. Conjointement avec l'UNIL, la HEP a donc mis en place un master de passerelle qui s'adresse à des enseignants (et à des étudiants qui ont fait un premier cycle en sciences sociales et politiques). C'est un master orienté vers la pratique de la science de l'éducation et qui vise à les doter d'un deuxième cycle universitaire à partir duquel ils peuvent rebondir et faire un troisième cycle. Il faut trouver pour ces personnes des solutions qui leur permettent de rejoindre un parcours académique s'ils en ont envie. Cela étant, c'est une toute autre réflexion. Il y a d'un côté le fait d'assumer la formation professionnelle dans un volume un peu contraignant et qui nécessite des aménagements de parcours pour permettre aux gens, aux termes de 3 années de formation, d'avoir un statut plein et entier d'enseignant. D'un autre côté, il s'agit de désenclaver la formation d'enseignant dans la mesure où cette formation ne permettait pas au préalable d'accéder au deuxième cycle universitaire.

Un député (PLR) trouve les chiffres intéressants. En 2014-2015, en tout **82 étudiants d'origine genevoise sont à la HEP Vaud**. Cela signifie que le canton **ne touche pas les subventions fédérales** pour ceux-ci et qu'il doit, **en plus, payer les montants fixés** dans l'accord AHES (et qu'il souhaite

obtenir). Le député demande si le recteur connaît les chiffres de cet exode énorme dans les autres HEP romandes.

M. Vanhulst ne connaît pas le nombre des étudiants genevois ailleurs qu'à la HEP Vaud.

Un député (UDC) constate que le nombre d'étudiants genevois est plutôt faible du point de vue de la HEP Vaud. En revanche, du point de vue genevois, il faut comparer ces 82 étudiants aux 350 étudiants de la formation à l'IUFE. Il s'interroge sur la raison principale d'un tel effectif de Genevois.

M. Vanhulst pense que cela vient peut-être de la simple raison qu'ils n'ont pas été pris à l'IUFE. Ils vont alors où ils peuvent faire la formation qu'ils souhaitent. C'est une explication, mais la réalité est toujours plus complexe. Il y a notamment des éléments opportunistes. Cela étant, il faut prendre en compte que, n'ayant pas établi de numerus clausus, la HEP Vaud est susceptible d'accueillir les étudiants qui auraient été refusés ailleurs.

M. Vanhulst propose de transmettre aux commissaires les chiffres AHES.

10. Discussion et vote de la commission sur les deux objets

Pour le PLR, le premier argument en faveur de la motion est celui de **l'âge**. Il faut savoir que les jeunes obtiennent leur maturité à 19 ans dans trois ou quatre cantons mais à 18 ans déjà dans les autres cantons. Si, en plus d'obtenir leur maturité à 19 ans, il faut encore suivre 4 ans de formation, cela veut dire que l'on ne peut pas devenir enseignant avant 23 ans. En comparaison, dans le canton de Vaud, la maturité est obtenue à 18 ans et la formation d'enseignant du primaire dure 3 ans, ce qui donne la possibilité d'être enseignant à partir de 21 ans. Le PLR estime que plus rapidement les jeunes pourront aller sur le marché du travail mieux ils s'en porteront.

Deuxièmement, **le diplôme de HEP est reconnu par la CDIP et il est valable dans tous cantons** suisses sans restriction pour les degrés de la 1P à la 8P, contrairement à ce qui est affirmé par la pétition. Il y a une spécialité à Genève avec une formation en 4 ans, mais dans les autres cantons, il y a la possibilité de formation continue en emploi pour acquérir ces spécialités.

Un troisième aspect est **l'aspect pratique** qui doit être placé au centre. A la HEP Vaud, il existe des stages accompagnés, rapidement mis en œuvre, qui sont suivis par un stage de six mois, à mi-temps, où l'étudiant peut être seul en classe. A cela s'ajoute la possibilité de remplacements. A Genève, il n'y a pour ainsi dire que des cours théoriques en première année. Ensuite, il y a effectivement des stages accompagnés, mais les stages où le futur enseignant se trouve seul face à la classe, aux parents et à toute la gestion

d'une classe, cela ne représente que neuf jours sur les deux dernières années de formation, et pour autant que le titulaire soit malade ou suive une formation continue. Pour le permis de conduire, on apprend à manœuvrer et c'est seulement avec la pratique et la confrontation à des situations réelles que l'on apprend à conduire aisément. Il en va de même pour la pratique de l'enseignement. La pétition dit que les recteurs de HEP suisses envient la formation genevoise. Le recteur de la HEP Valais a dit que ce n'est pas vrai du tout.

Quatrièmement, la question des **langues étrangères** constitue effectivement un problème. En effet, on a commis l'imprudence d'introduire les langues étrangères très rapidement, d'autant plus qu'une étude récente de l'Université de Zurich dit que ce n'est pas performant. Elle établit qu'il n'y a aucune urgence à commencer une langue étrangère précocement. Pour les langues étrangères, les HEP exigent, avant l'inscription, six semaines de stage linguistique dans des pays qui parlent uniquement la langue étudiée (donc pas en Suisse allemande ni au Canada qui sont bilingues). Cette exigence est difficile pour l'étudiant, notamment pour placer ces semaines de stages, mais cela montre aussi sa détermination. Ensuite, une fois le diplôme obtenu, il est possible au nouvel enseignant formé en HEP de suivre une formation continue en emploi.

Cinquièmement, on constate que **l'IUFE fait fuir les candidats**. C'est une machine à perdre des candidats et de l'argent. Non seulement l'enseignement primaire, mais également l'ensemble des candidats sont touchés par cet exode. Il y a ainsi 4 étudiants genevois à BEJUNE, 47 dans le pays de Vaud pour l'enseignement primaire (et 82 au total dans la HEP Vaud) et 3 en Valais (chiffre qu'il vient d'obtenir par téléphone). Il manque aussi la manne fédérale que la Confédération paie pour chaque étudiant inscrit à l'université. Pour autant, il n'est pas question de faire sortir cet institut du giron universitaire. Cela étant, **non seulement, le canton ne touche pas de subvention pour les étudiants formés ailleurs, mais en plus il doit payer au prix fort le fait qu'ils aillent étudier ailleurs**. Au final, si au moins l'IUFE faisait un travail supérieur à ce qui se fait ailleurs, on pourrait dire que cela vaut le coup d'embêter ces étudiants pendant 4 ans, mais ce n'est pas le cas. Les résultats PISA sont là pour le prouver. En effet, ils sont drastiquement inférieurs à ceux de cantons comme le Valais ou Fribourg.

Sixièmement, le grand argument qui est avancé est celui qui veut que, lorsqu'un enseignant est formé en 4 ans, voire en 5 ans, et pourquoi pas davantage, il maîtrise mieux le métier. Le député (PLR) demande qui peut réellement croire cette sottise. La seule personne à être allée dans ce sens, à

part les étudiants genevois, est le recteur de la HEP Vaud. Il faisait d'ailleurs allusion à son pays d'origine : la Belgique. Mais personne d'autre ne s'est aventuré sur cette voie. Et surtout pas le recteur valaisan, pragmatique, vivant et efficace. Le commissaire pensait, lors de la présentation de la motion, que les recteurs étaient unanimes, or il n'en est rien. Ce n'est plus la rêverie des rêveurs solitaires, mais de **la rêverie d'un recteur solitaire**, le vaudois. Alors soyons clairs : ce qu'il y a derrière la proposition de maintenir la durée de la formation à 4 ans, ce sont essentiellement deux éléments, qui n'ont rien à voir avec la compétence du futur instituteur. D'une part, cela entre dans une machinerie complexe qui consiste à **intellectualiser inutilement les choses**. Plus universitaire, on donne l'illusion d'être plus calé. On est, certes, plus pédant, plus éloigné de la plupart des parents, et on maîtrise un langage complexe qui impressionne les gogos. Cela augmente aussi le côté administratif d'une profession qui se donne comme une science, alors qu'elle est essentiellement un art, au sens d'un artisanat. On veut se bercer de l'illusion d'être un scientifique de la transmission du savoir intellectuel. D'autre part, cela permet **une exigence salariale supérieure**. Ce n'est pas à négliger lorsque l'on sait qu'à Genève le salaire moyen de la fonction publique est de 116 700 F par an, donc de 9 700 F par mois, les enseignants étant en dessus de cette moyenne.

Quant au **niveau B2 en langues**, il est recherché par l'obtention du certificat de maturité. La réponse du CE à la pétition 1875 confirme que c'est le niveau visé par le collège de Genève.

Finalement, le député (PLR) revient sur l'argument le plus médiocre qui ait été présenté. La directrice actuelle de l'IUFE a dit que, avec une formation en 4 ans, il est ensuite très aisé d'obtenir **un master universitaire**, une partie du chemin ayant déjà été effectuée. Or, il faut se demander quel est le pourcentage d'étudiants pour lequel ce cursus se trouve ainsi raccourci. Ce système est avantageux pour 1 à 2% des personnes concernées. Autrement dit, cela signifie qu'il faut retarder 98 à 99% des candidats pour en avantager 1 à 2%. C'est un vrai délire. Il est surréaliste que l'on ose avancer un pareil argument devant la commission.

Le groupe PLR acceptera la motion et demandera le dépôt de la pétition sur le bureau du Grand Conseil.

Le PS estime qu'il faut tout d'abord se demander si la suppression de la quatrième année représenterait une économie. Mme Mili a dit à la commission que cela ne serait pas le cas puisque les cours concernés seraient de toute manière donnés. Ensuite, il faut constater la force de cette pétition qui est quand même importante vu les nombreuses signatures. Quant au

courrier de la SPG, il est aussi clair et vigoureux. Faut-il s'asseoir sur ces différentes prises de position ?

Le canton de Genève a voulu un cursus universitaire pour la formation de ces enseignants du primaire. Les motionnaires disent ne pas vouloir remettre cela en cause, notamment pour des raisons financières. A partir de là, il faut se demander si la formation fait vraiment fuir les étudiants. Le mémorandum remis par le recteur de la HEP Vaud indique que les étudiants concernés par la formation d'enseignant du primaire étaient 36 en 2012-2013, 46 en 2013-2014 et 47 en 2014-2015. Par contre, on ne peut pas simplement additionner tous les étudiants genevois dans les différentes filières de la HEP Vaud et dire qu'ils sont 82 au total en 2014-2015. Ce constat étant fait, il demeure la question de savoir pourquoi ces 47 étudiants sont allés se former à la HEP Vaud en 2014-2015.

Le député (S) rappelle que le canton de Genève est la patrie de Piaget qui a traité des différents stades de l'acquisition des connaissances. Genève est ainsi connu pour ces éléments didactiques et les enseignements donnés dans la droite filière de Piaget et des professeurs qui l'ont suivi. Par rapport à la HEP Valais, dont le recteur est venu mettre en avant la pratique, le canton de **Genève est fier de cet héritage de Piaget** et de cet aspect réflexif de la formation des enseignants. Le député ne pense pas que l'on est né pour être enseignant ni que la formation n'est qu'un petit plus. Un autre argument consiste à dire que, pour 1 à 2% à des étudiants, cette quatrième année leur permet d'aller plus rapidement vers un master. On peut trouver cela « médiocre », mais M. Vanhulst, notamment, a dit à la commission que l'on va vers une masterisation de la formation des enseignants du primaire. Effectivement, c'est un argument qui a son poids et le député ne voit pas pourquoi il faudrait le considérer comme « médiocre ».

Le commissaire (S) conclut en disant « **never change a winning team** ». Quant au nombre de journées de pratique passées auprès des élèves, la proportion à Genève est la plus importante après la HEP Valais. Cela étant, il y a peut-être des choses à améliorer au niveau des stages et du moment où ils interviennent. Toutefois, comme le disait Mme Emery-Torracinta, il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain. En revanche, il faut améliorer cette formation universitaire, dont on est fier avec l'héritage de Piaget, sur 4 ans.

Le commissaire (Ve) va expliquer en cinq points la position de son groupe qui refuse la motion. Tout d'abord, au niveau des économies à considérer. Par rapport aux 150 étudiants concernés, au maintien des cours en cas de suppression de la quatrième année et au risque de la perte de la manne fédérale, cela ne fait pas beaucoup d'économies. De plus, le commissaire n'est pas sûr que la qualification d'universitaire puisse être obtenue pour un

parcours en 3 ans. Surtout, les futurs enseignants du primaire ont du souci à se faire, dans le cas où la formation se dirige vers une HEP ou une sous-université, puisque leur salaire baissera.

Il est vrai que la commission a entendu des étudiants venus de la HEP Vaud qui ont dit ne pas vouloir aller à Genève pour des questions d'absence de pratique durant la première année. De manière générale, on peut dire qu'il y a peu d'étudiants qui ont envie de prolonger une formation pour obtenir un diplôme. S'il est possible de faire un diplôme en 3 ans plutôt qu'en 4 ans, un étudiant va peut-être facilement faire l'économie d'une année. Cela étant, la principale critique des étudiants portait sur la pratique. En tout cas, la situation réelle **ne confirme pas l'exode** qui a été dépeint. Cela reste dans des **proportions raisonnables**. Au niveau de l'opposition entre théorie et pratique, il y avait d'un côté l'enthousiasme et le pragmatisme valaisan, avec un côté très volontariste, voire boyscout, et d'un autre côté le recteur de la HEP Vaud était beaucoup plus à distance et a fourni des chiffres et son expérience professionnelle (pour dire que la tendance allait avec une augmentation de la durée de formation).

Concernant Genève, il faut se pencher sur l'environnement du canton pour savoir s'il y a **besoin d'une plus-value en matière de formation**. On a beaucoup attaqué le canton de Genève pour ses résultats PISA bien inférieurs à ceux du Valais et de Fribourg. Cela étant, il faut quand même considérer que, sur la part des élèves très faibles (niveau 0 ou 1 en lecture), Genève en avait 11%, mais le Valais 8% et Fribourg 7%. Il a des problèmes d'élèves faibles dans tous les cantons et la différence n'est, en fait, pas si grande. Il faut également constater qu'il y a sept cantons suisses ayant davantage d'élèves faibles que le canton de Genève. De plus, ce chiffre des élèves très faibles est en diminution à Genève. On peut quand même faire l'hypothèse qu'il y a une amélioration pour ce type d'élèves. Par ailleurs, tout le monde sait que le canton de **Genève est un canton-ville avec plus de 40% d'allophones**. Cela veut dire que le modèle du col blanc du secteur tertiaire est adopté par la majorité des élèves. Les élèves peu scolaires n'ont pas, comme dans d'autres cantons, des modèles alternatifs du bon boulanger, du bon mécanicien, etc. Ils veulent tous « gagner de la thune » et, si possible, ne pas se salir les mains. Même s'il n'y a pas de lien significatif entre l'immigration et les performances scolaires, la plus forte proportion d'élèves allophones rend inévitablement plus **ardue la tâche de l'enseignant du primaire**, car plus complexe pour amener tous les élèves à un niveau satisfaisant. De plus, il faut ajouter l'arrivée de l'école inclusive. Là aussi, cela demande une formation spécifique qui ne tombe pas du ciel. Dans ce sens, on peut dire que le canton de Genève, avec ses particularités de

population, a quand même besoin d'une formation peut-être plus poussée que dans les cantons où la population scolaire est plus homogène.

C'est une évidence qu'il faut lier la théorie et la pratique dans une profession complexe, puisqu'en relation avec l'humain et sa singularité, la théorie permet de modéliser la pratique afin de se rassurer sur son action, de connaître le pourquoi et de réfléchir au comment. Le modèle de l'enseignement qui est uniquement dans la pratique ne suffit pas. Il n'agit alors que par tâtonnement, ce qui est préjudiciable aux élèves et déstabilisant pour eux. Le débat entre théorie et pratique n'a pas lieu d'être. Il faut les deux. La question essentielle est celle de la notion d'alternance. Dans ce sens, **la critique du manque de pratique en première année de formation à Genève est fondée.** Il faudrait davantage de pratique en première année. Il y a aussi l'introduction de l'anglais et le renforcement de l'allemand au primaire. Les langues demandent des didactiques particulières et qui demandent des allers-retours entre la théorie et la pratique. Si l'enseignant ne le fait pas bien, les élèves vont détester la langue ainsi que l'enseignant. Le débat essentiel porte sur davantage de pratique dans la formation au début de celle-ci. Il estime que la principale conséquence d'une réduction de la formation en 3 ans serait une moins bonne prise en compte des élèves allophones parce que les enseignants auront moins travaillé sur la didactique des langues ou sur les différentes méthodes (par exemple pour les élèves dyslexiques ou qui ont un trouble du spectre autistique). En résumé, le groupe des Verts recommande de refuser la motion tout en invitant le DIP à revoir la part de pratique dans la première année de formation des enseignants du primaire à l'IUFE.

Le MCG rappelle que le principe d'une motion n'est pas de trouver des solutions au moment où elle est présentée, mais de demander au Conseil d'Etat de prendre position sur la question posée. En l'occurrence, il s'agit de la demande de réduire d'une année la formation des enseignants du primaire. Cette motion pose essentiellement la question de savoir si l'on peut former en 3 ans un instituteur au moins pour sa première année d'enseignement avec l'idée qu'il se perfectionnera tout au long de sa carrière. La motion pourrait aussi répondre à la question de savoir s'il est important de fixer la barre aussi haut au niveau des prérequis, notamment en connaissance des langues (allemand et anglais), lorsqu'il s'agit d'enseigner les premiers éléments de lecture à l'école élémentaire. Tout le monde peut adhérer à l'idée qu'il n'est **pas forcément utile d'avoir le niveau B2 en langues** pour enseigner les premiers éléments.

Quant à la question de savoir si le changement de la durée de la formation conduirait à des économies ou à des surcoûts, cela nécessiterait une analyse

sérieuse. Tout en maintenant cette idée que les enseignants soient formés à l'université, il y a quand même une question de coût. Si on parle de **5,6% d'étudiants genevois à la HEP Vaud**, il faut noter que **ce chiffre est en progression**. Par ailleurs, on peut imaginer que le mot va passer très vite auprès des étudiants, d'autant qu'il n'y a pas de numerus clausus à la HEP Vaud. Au niveau de la formation pratique, les Verts viennent d'admettre qu'elle devrait être axée plus sur la pratique. Cela permet effectivement de savoir si ça plaît à l'étudiant et s'il est fait pour ça. Aussi bien les formateurs que lui-même peuvent ainsi mieux le savoir. Concernant la formation pratique, le député (Ve) a lui-même précisé que la première année devait être plus axée sur la pratique. Cela permet de voir, dès le début, si l'activité d'enseignant, en classe devant les élèves, lui plaît. **Tant qu'il reste au niveau théorique, l'étudiant ne peut pas se rendre compte s'il est vraiment fait pour cette profession**. Ainsi, lui-même, ainsi que les formateurs, pourraient mieux se rendre compte de sa vocation et de sa volonté.

Le député (MCG) revient sur le mot « boyscout » utilisé par le commissaire (Ve) à propos du recteur de la HEP Valais. Mais c'est plutôt là un compliment ! On sait en effet que le scoutisme a formé beaucoup de décideurs dans ce pays. C'est une excellente formation de vie. Sans cet esprit de boyscout, un enseignant ne fera pas long feu. En effet, il faut savoir mener une équipe, savoir servir, être en contact avec l'humain, avec le pays, avec la nature, etc. Le député (MCG) a eu la chance de pouvoir enseigner pendant 38 ans. Il peut donc dire que, sans cet état esprit un peu boyscout, il n'aurait jamais pu avoir une aussi longue carrière. En résumé, la motion va dans le sens des propositions du groupe MCG. Par conséquent, il soutiendra celle-ci et propose le dépôt de la pétition sur le bureau du Grand Conseil.

Le groupe UDC souscrit aux propos du PLR. Il souhaite toutefois revenir sur un point particulier, celui du manque de pratique. Sans pour autant tout axer dans ce sens, la pratique sur le terrain est très importante. Tous les étudiants auditionnés par la commission ont mis en évidence le fait qu'ils sont enchantés de commencer la pratique dès les premières semaines de formation. Le député (UDC) estime que c'est beaucoup plus motivant d'avoir **une pratique dès le début plutôt que d'être gavé de théorie**.

Le commissaire (UDC) trouve aussi malheureux d'assister à une course aux diplômes. D'ailleurs, il a été dit que la volonté d'aller jusqu'au master est uniquement fondé sur un **niveau salarial supérieur**. C'est malheureux. S'il y avait une véritable raison pédagogique, cela pourrait se comprendre, mais en l'état on se demande pourquoi vouloir aller si loin puisqu'un diplôme HEP permet de faire exactement le même métier après 3 ans de formation. C'est

un non-sens et, comme cela a été relevé, cela coûte de l'argent, pour l'étudiant et pour l'Etat, de faire des études plus longues. Nul intérêt de faire, en 4 ou 5 ans, voire en 6 ans, une formation qui peut être en 3 ans pour le même métier ! Cela est d'autant plus vrai quand on voit les résultats du canton de Genève aux tests PISA. La seule chose qui a été faite à satisfaction est de choisir une formation à l'université plutôt qu'en HEP. Cela étant, sur le fonctionnement de la formation, l'UDC est convaincue qu'il faut arriver à un système HEP au sein de l'université.

Concernant les chiffres donnés aux commissaires, on peut leur dire ce que l'on veut. Il est question d'environ 5,6% d'étudiants genevois formés pour l'enseignement primaire à la HEP Vaud, mais c'est 5,6% de l'effectif de la HEP Vaud ! Par rapport aux étudiants se formant à Genève, **cela représente déjà un taux d'environ 20% étudiants allant se former à Lausanne**. De toute façon, un étudiant qui quitte Genève pour les raisons invoquées, c'est déjà un étudiant de trop.

Cela n'a rien à voir non plus avec l'école inclusive. Mme Emery-Torracinta a confirmé qu'aucune formation de base ne comprend pas l'école inclusive. Les enseignants sont sensibilisés à l'école incluse lors de la formation continue et cela n'est pas même pas obligatoire. Cet argument, pour justifier la durée de la formation, ne tient donc pas la route. Sur le fait qu'il y a une concurrence entre ces écoles, **Mme Lyon elle-même fait de la promotion dans les autres cantons pour remplir sa HEP Vaud**. Elle a très bien compris la nécessité de proposer une formation sur 3 ans pour des raisons financières puisqu'elle sait qu'elle va remplir son école et qu'elle va recevoir de l'argent des cantons d'où viennent ces étudiants.

Le groupe UDC soutiendra la motion et est en faveur du dépôt de la pétition sur bureau du Grand Conseil.

Le PDC citait le président de la SPG disant que cette motion révélait la rivalité éculée entre la pratique et la théorie. Au risque de paraître un peu ringard, **le groupe PDC va donc se ranger du côté de la pratique**. Il a toujours été critique par rapport à la formation des enseignants du primaire à l'Université de Genève. Toutefois, il faut à la fois la théorie et la pratique et le groupe PDC pense qu'il serait judicieux **d'augmenter la pratique** en première année d'études (que cela soit en HEP ou à l'université). Le groupe PDC est davantage séduit par le pragmatisme et l'aspect pratique décrit par le recteur de la HEP Valais. Il pense que les systèmes bachelor et master pourraient très bien se marier à cette formation quitte à ce que les étudiants obtenant le bachelor puissent compléter leurs connaissances avec deux années de master. Cela étant, il est faux de dire qu'un bachelor obtenu en 3 ans est un diplôme de sous-université. Enfin, le PDC va accepter cette motion

pour les raisons évoquées et soutiendra le dépôt de la pétition sur le bureau du Grand Conseil.

Le commissaire (EAG) pense au cursus des enseignants en se basant sur dix ans de pratique dans un cycle d'orientation. Au bout de 30 ou 35 ans, certains de ses collègues étaient au bout du rouleau parce qu'ils n'avaient pas de perspective professionnelle. Ils ne déméritaient pas, mais ils n'avaient pas de possibilité de se réorienter ni de prendre une ou deux années sabbatiques. Toutes les personnes que la commission a entendues, à part les étudiants, sont des personnes qui se sont recyclées. On est donc **un peu présomptueux de dire qu'il faut absolument que les gens fassent de la pratique**. On n'est pas dans le cadre de l'intelligence de la main, mais de l'intelligence de l'esprit qui doit transmettre un savoir. On peut trouver enviable le fait que l'apprenti va apprendre immédiatement la pratique, mais on ne peut pas vouloir mettre au plus vite les futurs enseignants devant une classe. Certains risquent en effet d'exploser. Certains pourraient être de très bons enseignants, mais ils vont renoncer parce qu'ils se retrouvent devant une classe du cycle d'orientation avec des élèves qui ne tiennent pas en place. Ils vont estimer qu'ils ne peuvent pas le faire, parce qu'ils n'ont pas les outils pour appréhender et maîtriser des situations qui s'apparentent parfois à des lions en cage. Le député (EAG) pense que le canton de Genève fait une expérience, mais la motion reviendrait à donner un petit coup de canif dans la politique menée. **Mme Emery-Torracinta ne va pas se sentir obligée de remettre en cause le cursus actuel**. Elle va prendre acte de la décision de la commission et éventuellement imposer davantage d'heures de pratique, ce qui sera peut-être profitable aux étudiants. Cela étant, ce qui a fait pencher la balance pour le commissaire, c'est de pouvoir donner cette respiration intellectuelle et de montrer qu'il est possible de **réorienter sa carrière professionnelle**, alors que ce n'est pas forcément acquis avec une formation en 3 ans. La première année de formation donne un sens à la liberté académique de réflexion sur soi-même, sur le monde, sur la réalité et sur les impossibilités de la réalité, ce que ne permet pas une formation en 3 ans.

Le groupe EAG votera contre cette motion et il demandera que la pétition soit soutenue. En effet, il y a quand même eu des réactions nombreuses à cette motion, même si certains vont dire qu'elles sont téléguidées. Il n'a pas l'impression que les étudiants ont signé cette pétition pour faire plaisir aux copains. Enfin, il ne faut pas être naïf. Les étudiants qui vont à Lausanne sont ceux qui n'ont pas les moyens de régater à Genève.

Une députée (S) revient sur certains arguments des motionnaires. Tout d'abord, au niveau de l'argument de l'âge auquel les étudiants finissent leur formation, elle n'a entendu **aucun argument pour lequel il serait**

préférable qu'ils arrivent plus tôt sur le marché du travail. Il y a aussi un choix à faire. Les motionnaires souhaitent que la formation soit universitaire, mais en lui donnant la structure d'une HEP. A un moment, il faut choisir entre une formation universitaire et une formation de type HEP. En comparant avec les autres formations universitaires, on voit qu'elles se font toutes en 4 ou 5 ans puisque la majorité des étudiants font un bachelor puis un master. La députée ne voit donc pas pourquoi il en serait ainsi pour toutes les formations universitaires et non pas pour la formation universitaire des futurs enseignants. De plus, la motion nage à contre-courant de la tendance internationale puisqu'elle va vers une augmentation du temps d'étude des futurs enseignants. Généralement, la députée est opposée à l'argument consistant à dire qu'il faut le faire ici, parce que cela se fait ailleurs. Il faut toutefois reconnaître que cette argumentation est basée sur une situation très concrète qui justifie cet argument. En effet, on a un système d'enseignants généralistes puisqu'on leur demande d'enseigner toutes les branches dispensées. Par conséquent, il est important de permettre aux enseignants d'acquérir ces différentes compétences avant de pouvoir les mettre en pratique. Les futurs médecins sont aussi impatientes de commencer la pratique, mais on est tous d'accord qu'il est préférable qu'ils acquièrent d'abord une base théorique avant de la mettre en pratique. C'est la même chose pour les enseignants. Il faut qu'ils puissent se baser sur un socle théorique solide.

Le député (Ve) revient sur l'éloge du scoutisme fait par le MCG. Cela donne effectivement une image de dévouement et d'investissement sans limite des enseignants, mais on est dans une profession qui concerne de nombreux enseignants à Genève. On ne peut pas simplement tabler sur les qualités de cœur et de dévouement de ces gens. Il faut que cette profession soit défendue et la motion la péjore. Elle ne défend pas le profil professionnel de l'instituteur, mais elle le réduit.

Le PLR estime qu'il ne s'agit pas, pour un instituteur, d'avoir l'esprit boy-scout, mais d'avoir de l'enthousiasme, point central du métier. A l'opposé, il existe le modèle du technocrate, très prisé parce que moins fatiguant. Maintenant, il trouve étonnant que cette critique vienne du député (Ve) qui a été un enseignant d'histoire corporel, voire un homme de théâtre, ce qui fait qu'il était un excellent professeur d'histoire avant qu'il fuie l'enseignement. Ce député (Ve) critique exactement ce que le PLR a toujours reconnu chez lui : parvenir à enthousiasmer les élèves parce qu'il était là.

Par ailleurs **un bac français ou belge n'est pas du même niveau que la maturité cantonale suisse.** Il est possible qu'à l'international il faille

compenser ce moindre niveau par une longueur universitaire supérieure, et ce n'est pas à nous, Suisses, à nous régler sur ces pays !

Concernant l'hypothèse d'EAG que Mme Emery-Torracinta ne veuille pas donner suite à la motion si elle est adoptée par le Grand Conseil, **le député (PLR) met clairement en garde : il s'engage à déposer un projet de loi contraignant** et abordant même la question du contenu alors qu'il ne pense pas qu'il faille le prévoir dans la loi. Si la réponse qui sera donnée ne va dans le sens de la majorité, le PLR peut garantir qu'un projet de loi sera déposé, défendu et que celui-ci trouvera une majorité au Grand Conseil.

Un commissaire (MCG) revient sur un aspect : tout le monde se réfère à Piaget pour démontrer que l'on passe davantage de temps à théoriser qu'à passer par l'aspect pratique. Il se trouve que la théorie de Piaget consiste précisément à passer d'abord par l'expérimentation, puis par l'observation sur le terrain. Il faut ensuite tirer des règles et, enfin, faire des généralisations sur la base de celles-ci. La formation d'enseignant, c'est aussi acquérir de l'expérience dans les stages, faire de l'observation des élèves, être suivi par des enseignants expérimentés, arriver à ce que les étudiants puissent tirer une théorie de leurs observations et, enfin, mettent en pratique cette théorie. Celle-ci **ne doit pas rester une science académique abstraite**. C'est l'expérience que doit vivre l'étudiant dans sa formation à l'université. Il ne doit pas se remplir de théorie pour ensuite éventuellement prendre en charge une classe. Il doit d'abord faire des expériences et arriver, à l'instar de Piaget, à mettre en pratique cette expérience. Tout le paradoxe se trouve dans le fait qu'il ne s'agit pas d'une confrontation entre l'aspect intellectuel et la pratique. Il ne s'agit pas non plus de dire que l'on n'apprend que par le geste. On apprend aussi par la théorisation, mais la théorie de Piaget consiste essentiellement à passer par le mouvement, par le geste et par l'observation. Concernant la formation initiale, il serait avantageux de « gagner » une année, aussi pour une question économique. Les étudiants sont soit à charge des parents soit de l'institution, si celle-ci les prépare d'une manière plus précoce à être dans le monde du travail, ces gens sont beaucoup plus « rentables » pour l'économie qu'en tant que consommateurs de fonds financiers qui proviennent des parents ou de l'institution.

Une autre députée (S), qui n'a pas assisté aux travaux de la commission, voulait quand même réagir à plusieurs points soulevés aujourd'hui. Tout d'abord, il a été dit qu'il faut peu de théorie pour exercer un métier. Quand on dit cela, on n'a pas toute la perspective de la réalité. On a parlé de la médecine et du fait que personne n'imagine laisser un futur médecin faire tout de suite de la pratique. Il va de même avec un architecte et beaucoup d'autres métiers. Cette volonté de réduire la durée de formation des

enseignants primaires est paradoxale : on se plaint d'un côté que les élèves genevois ne sont pas au niveau que l'on souhaiterait et, d'un autre côté, on veut réduire la durée de formation des enseignants.

Un député (S) estime que l'on n'a pas sans cesse besoin de réinventer la roue. Il est vrai que Piaget a passé des années à observer les jeux de billes et d'autres activités, ce qui lui a permis de développer sa théorie des stades du développement cognitifs. Ses livres servent aujourd'hui à l'enseignement de la pédagogie, de la didactique du français ou des mathématiques, etc. Ensuite, chaque étudiant n'a pas à refaire le processus d'expérimentation de Piaget, puisqu'il peut bénéficier des avancées de celui qui a inventé la poudre avant lui. Dans le débat de la commission, le député (S) regrette l'opposition entre la pratique et la théorie. Ce ne sont pas deux éléments qu'il faut séparer. En ce qui concerne les salaires, il trouve que le fait d'avoir un salaire correct peut constituer une motivation tout à fait raisonnable au même titre que d'avoir des conditions de travail satisfaisantes. Il n'y a rien de mauvais à cela.

Le PS considère, par rapport à l'école inclusive, que ce n'est effectivement pas le cas pour le moment, mais que cela pourrait le devenir et que cela doit même le devenir.

Le commissaire (S) demande si Mme Marchesini peut confirmer les propos de Mme Mili sur le fait que la suppression de cette année ne permettrait aucune économie. Mme Marchesini peut vérifier cet élément. Cela étant, elle peut dire que les éléments donnés par Mme Mili sont fondés.

Un député (UDC) précise son propos : ne pas supprimer la théorie, mais plutôt accentuer la pratique. D'ailleurs, c'est une évidence que l'une ne va pas sans l'autre. Quant à la pétition et au nombre de signatures, il est possible d'attirer un grand nombre de signataires avec **deux considérants qui contiennent des erreurs flagrantes**. Les pétitionnaires soutiennent que l'on ne devient pas généraliste en HEP alors que c'est le cas. Il est également faux de dire que la suppression d'une année d'études supprimerait des temps de formation sur le terrain. C'est faux puisqu'il n'y a pas de stages sur le terrain en première année. L'argument principal de la motion est de demander davantage de terrain et cela dès la première année de formation. En d'autres termes, **en faisant signer une pétition comportant deux gros mensonges dans les considérants, cela revient à faire signer les gens pour de mauvaises raisons**. Quant à l'école inclusive, il se réjouit de voir l'éventuel projet de loi socialiste. La Commission de l'enseignement révisé actuellement la LIP dont un chapitre est consacré à l'école inclusive.

Un député (PLR) a entendu aujourd'hui deux fois la question des médecins et de leur formation. A titre personnel, il peut dire qu'il a trouvé la formation qu'il a vécue à l'université trop longue et mal structurée. Il a trouvé que la première année aurait pu être supprimée puisqu'elle était passée à la faculté des sciences à étudier la biologie, la physique et la chimie, des branches qui devraient acquises au niveau gymnasial quand on entre en médecine. Par la suite, **les réformes de la formation des médecins ont mis l'accent sur la pratique** durant les premières années. Quelle serait l'attractivité de la faculté de médecine si elle formait les enseignants en 7 ans alors qu'ils seraient formés partout ailleurs en 6 ans ? Ainsi, il ne comprend pas pourquoi les enseignants de tous les autres cantons peuvent se former en 3 ans et pourquoi cela mettrait en péril la formation à Genève de les former en 3 ans.

Renchérissant sur ces propos, un député (UDC) témoigne que, lorsqu'il était étudiant en pharmacie, le nouveau système de formation en médecine a été mis en place. Durant la première année, l'APP (l'apprentissage par la pratique) a été mis en place. Il s'agissait d'un petit groupe, travaillant sur des thématiques comprenant toute l'évolution d'un cas de figure et non plus sur des matières complètes et théorisées. Tout le monde a alors voulu intégrer ce groupe. Cette expérience a ainsi tellement porté ses fruits que c'est devenu le nouveau leitmotiv en médecine. Maintenant, l'enseignement est basé exclusivement sur la pratique et c'est une vraie réussite. Il semble ainsi que c'est la voie que prennent à peu près toutes les formations.

Un peu amer, le député (Ve) constate que la motion concernant les directeurs d'établissements primaires a été adoptée et que ceux-ci devront donc enseigner à côté de leur travail de directeur. La pétition concernant les maîtres adjoints et les maîtres référents a aussi été acceptée par la même majorité. Le commissaire se demande pourquoi cette même majorité demande maintenant de réduire la formation des enseignants d'une année et pourquoi elle attaque le DIP en général et l'école primaire en particulier.

Le président met au vote la motion 2194.

Pour :	9 (1 PDC, 3 PLR, 2 UDC, 3 MCG)
Contre :	5 (1 EAG, 3 S, 1 Ve)
Abstention :	—

La motion 2194 est adoptée.

Le président met aux voix le renvoi de la P 1900 au Conseil d'Etat.

Pour :	5 (1 EAG, 3 S, 1 Ve)
Contre :	9 (1 PDC, 3 PLR, 2 UDC, 3 MCG)
Abstention :	–

La proposition de renvoi est refusée.

Le président met aux voix le dépôt de la P 1900 sur le bureau du Grand Conseil.

Pour :	9 (1 PDC, 3 PLR, 2 UDC, 3 MCG)
Contre :	5 (1 EAG, 3 S, 1 Ve)
Abstention :	–

La proposition de dépôt est acceptée.

Catégorie II, 40 minutes pour les deux objets liés

Annexes :

- *Participer à la formation des futurs enseignants du primaire (brochure)*
- *Note de service 1 de Mme Marchesini*
- *Note de service 2 de Mme Marchesini*
- *Modèle de diplôme d'enseignement*
- *Mémoire HEP Vaud*
- *Complément d'information de M. le recteur de la HEP Vaud*
- *Réponse de la HEP Bejune*
- *Société pédagogique genevoise : Pour une formation initiale en quatre ans, voire plus !*

Proposition de motion (2194)

demandant que l'IUFE réduise d'une année son cursus en vue du titre d'enseignant primaire pour les étudiants formés à l'Université de Genève (formation des instituteurs en 3 ans)

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève considérant :

- que l'IUFE de Genève délivre un certificat d'enseignement primaire en 4 ans alors que les autres HEP de Suisse le font généralement en 3 ans ;
- que cet IUFE est en fait une HEP au sein de l'université ;
- que la durée du cursus n'est pas satisfaisante pour la majorité des étudiants ;
- que le PDC a proposé dans son programme d'élections 2013 de normaliser cet IUFE en le transformant en une HEP (<http://pdc-ge.ch/programme/formation/creer-une-haute-ecole-pedagogique>) ;
- que la première année en tronc commun n'offre qu'un lien éloigné avec le métier,

invite le Conseil d'Etat

à mettre en œuvre un cursus de 3 ans donnant accès à l'obtention d'un titre permettant, à Genève et en Suisse, d'enseigner dans les degrés 1 à 8 HarmoS.

Pétition (1900)

contre la suppression d'une année d'études dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s à l'Université de Genève

Mesdames et
Messieurs les députés,

Considérant :

- que la réussite des élèves dépend fortement du niveau de compétence des enseignant-e-s ;
- qu'une formation en 3 ans (telle que dispensée dans les HEP romandes) ne permet pas de devenir enseignant-e généraliste et oblige à choisir entre les degrés 1P à 4P ou 5P à 8P ;
- que le métier d'enseignant-e requiert des habiletés pratiques et des compétences d'analyses réflexives basées sur la théorie ;
- que la suppression d'une année d'études supprime des temps de formation sur le terrain ;
- qu'au niveau international, les meilleurs systèmes éducatifs forment les enseignant-e-s pendant 5 ans ;

les soussignés demandent au Grand Conseil de renoncer au projet de suppression de l'année de tronc commun de formation.

N.B. 1170 signatures
*p.a. Association des
Etudiant-e-s en Formation
Enseignement Primaire
(ADEFEP)
Monsieur Frédéric Hiltbrand
Rue Merle d'Aubigné 23
1207 Genève*

contacts

Pour toutes les questions concernant la formation sur le terrain

Un seul e-mail et un seul numéro de téléphone pour tous les renseignements. Votre appel ou message sera transféré à la personne en mesure de vous répondre.

E-mail : terrainfep@unige.ch
Téléphone : 022 379 91 35

Page web

Page de référence du bureau d'organisation des temps de terrain et des stages. Vous pouvez y consulter et télécharger différents documents utiles.

<http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/fep/terrain.html>

Inscription en ligne

Pour vous inscrire au réseau de formateurs de terrain.

<https://www.unige.ch/outils/limesurveyfac/fapse/index.php/188864/lang-fr>

Bureau d'organisation des temps de terrain et des stages

M. Cristian Bota

PhD, Responsable organisation et gestion
Bureau 3199

Voir e-mail et numéro de téléphone ci-dessus

Mme Catherine Lenoir

Secrétariat terrain
Bureau 3193

Voir e-mail et numéro de téléphone ci-dessus

Adresse physique

Nos bureaux se trouvent au 3^e étage
d'Uni Mail, côté Arve

Adresse postale

Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education
Section des Sciences de l'Education
Uni Mail
40 Boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4

coordinations

Direction de l'Institut universitaire de formation des enseignants

Mme Isabelle Mill
Professeure
Pavillon Mail, bureau 138

Isabelle.Mill@unige.ch
022 379 90 86

Présidence de la Section des sciences de l'éducation

Mme Rita Hofstetter
Professeure
Uni Mail, bureau 3139

Rita.Hofstetter@unige.ch
022 379 90 09

Coordination de la formation en enseignement primaire

M. Olivier Maulini
Professeur
Uni Mail, bureau 3366

Olivier.Maulini@unige.ch
022 379 91 78

Mme Carole Veuthey
Chargée d'enseignement
Uni Mail, bureau 3374

Carole.Veuthey@unige.ch
022 379 92 46

Coordination des modules

Profession enseignante

Mme Christine Del Notaro
Chargée d'enseignement
Pavillon Mail, bureau 246

Christine.DelNotaro@unige.ch
022 379 07 18

Approches transversales 1

Mme Valérie Hutter
Chargée d'enseignement
Uni Mail, bureau 4363

Valerie.Hutter@unige.ch
022 379 91 99

Approches transversales 2

M. Olivier Maulini
Professeur
Uni Mail, bureau 3366

Olivier.Maulini@unige.ch
022 379 91 78

Didactiques des disciplines 1

français, mathématiques, allemand, arts
plastiques, musique, éducation physique

M. Adrián Cordoba
Chargé d'enseignement
Pavillon Mail, bureau 124

Adrian.Cordoba@unige.ch
022 379 06 54

Didactiques des disciplines 2

français, mathématiques, anglais,
géographie, histoire, sciences

M. Laurent Dubois
Chargé d'enseignement
Pavillon Mail, bureau 240

Laurent.Dubois@unige.ch
022 379 07 10

Coordination des stages en responsabilité

Mme Sabine Vanhulle
Professeure
Uni Mail, bureau 6356

Sabine.Vanhulle@unige.ch
022 379 99 88

Mme Anne Perréard Vité
Chargée d'enseignement
Uni Mail, bureau 6358

Anne.PerreardVite@unige.ch
022 379 90 46

table des matières

7 | avant-propos

la formation en bref

bref historique de la fep	10
structure des études	11
dispositif	12
objectifs	13
compétences visées	14
rôle du formateur de terrain	16
vue d'ensemble des domaines	17

temps de terrain

observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires	20
profession enseignante: rôles et identité	22
approches transversales 1	24
didactiques des disciplines 1	26
approches transversales 2	28
didactiques des disciplines 2	30

stages en responsabilité

stage formatif	34
stage filé	34
stage de 3 semaines	34
stage de 4 semaines	34

38 | inscription

40 | formalités

39 | calendrier

42 | contrat-type de formateur de terrain

avant-propos

A l'heure de boucler l'année scolaire et de vous préparer pour les vacances d'été, vous vous demandez peut-être – entre tant d'autres choses – de quelle manière les changements qui entrent en vigueur à la rentrée prochaine affecteront votre participation à la formation des futurs enseignants du primaire. Parmi ces changements, le *mercredi matin* est présent dans tous les esprits, surtout de celles et ceux d'entre vous qui enseignent au cycle moyen.

Alors que les implications de cette nouvelle organisation de votre travail quotidien sont multiples et en partie à découvrir, nous espérons vivement que votre intérêt et votre engagement pour la formation en enseignement primaire ne sauraient diminuer !

Pour anticiper quelque peu les défis qui nous attendent toutes et tous cette prochaine rentrée, voici en bref quelques-uns des aménagements prévus pour les temps de terrain et les stages.

D'une part, la nouvelle organisation des horaires scolaires aura un impact limité sur l'organisation des *temps de terrain* : le mercredi matin les étudiants de la deuxième année et de la troisième année d'études suivent des cours à l'université.

Plus particulièrement, pour les périodes de terrain des unités de formation « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires », « Profession enseignante », « Approches transversales 1 », « Approches transversales 2 » les étudiants suivront leurs formateurs de terrain lorsque la classe sera prise en charge par un enseignant généraliste pour l'enseignement d'une discipline comprenant deux périodes à la grille horaire.

Pour les périodes de terrain des « Didactiques des disciplines » (I et II), les étudiants resteront en classe, le cas échéant, avec les enseignants des disciplines concernées (anglais, histoire, géographie, etc.), en raison de la nécessité d'observer et analyser la mise en œuvre des contenus de savoir spécifiques. Cette répartition des enseignements implique que l'accueil de l'étudiant en didactiques soit assuré au travers de la collaboration entre l'enseignant titulaire de classe et ses collègues « voltigeurs » ou MDAS. Les modalités formelles de reconnaissance et d'encouragement de ces collaborations au sein de l'équipe d'enseignants sont encore à l'étude et seront clarifiées en cours d'année.

D'autre part, la nouvelle organisation des horaires se reflétera dans les différents stages en responsabilité au cycle moyen, qui incluent désormais le mercredi matin.

Enfin, d'autres ajustements plus fins pourront être envisagés dès la rentrée, avec votre collaboration.

Jusque là, nous vous invitons à découvrir d'autres nouveautés, à une plus petite échelle, qui devraient néanmoins enrichir et préciser nos échanges : cette nouvelle brochure d'abord, mise à jour à la fois dans sa forme et dans son contenu, pour plus de clarté et de lisibilité ; une nouvelle formule d'inscription à notre réseau de formatrices et de formateurs de terrain, exclusivement électronique, plus flexible et plus détaillée ; une nouvelle page web pour l'organisation des temps de terrain et des stages, en guise de référence disponible à tout moment.

Confiants dans le fait que ces petits changements trouveront leur juste place à côté des grands changements, nous nous réjouissons de continuer à collaborer avec vous pour la formation des futurs enseignants du primaire.

*Bonnes vacances et ...
n'oubliez pas de vous inscrire !*

Cristian Bota
*Responsable de l'organisation des
temps de terrain et des stages*

la formation en bref

*Afin de
faciliter la lecture
le masculin est utilisé dans
l'ensemble de cette brochure
pour désigner les personnes de
genre féminin aussi bien que
les personnes de genre
masculin.*

bref historique

La licence en sciences de l'éducation mention Enseignement (LME) a été créée en 1996. Conformément aux articles 134 et 134A de la loi sur l'instruction publique, les titulaires de ce titre peuvent être engagés dans l'enseignement primaire à Genève (divisions élémentaire, moyenne et spécialisée) et ailleurs en Suisse, du fait de la reconnaissance de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). A partir de 2012-2013, le titre légal pour enseigner dans le Canton devient le Certificat complémentaire en enseignement primaire, pour les cycles 1 et 2, de 1P à 8P. La condition d'engagement dans l'enseignement spécialisé exige le diplôme de la Maîtrise en enseignement spécialisé (MESP).

Deux faits sont à l'origine du nouveau programme Baccalauréat – Certificat : le processus de Bologne et la réforme cantonale de la formation des enseignants primaires et secondaires.

bologne

Dans le cadre du processus de Bologne, les universités suisses ont réorganisé l'ensemble de leurs filières d'études pour qu'elles s'inscrivent dans l'espace académique européen. Dans chaque domaine, deux titres successifs sont devenus, ensemble, équivalents au diplôme de licence.

Un premier cursus de trois ans d'études (soit 180 crédits européens) conduit à un bachelors ou baccalauréat universitaire.

Les titulaires d'un baccalauréat peuvent ensuite s'engager dans un second cursus, dit de maîtrise ou master, de 90 ou 120 crédits.

Le Conseil d'Etat a voté le 17 décembre 2009, à la suite d'un long processus de discussions politiques, la création d'un Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). Cet institut regroupe désormais sous le même toit la formation des enseignants secondaires (cycle d'orientation et post-obligatoire), la formation des enseignants primaires (niveau certificat), la maîtrise en enseignement spécialisé, ainsi que des diplômes de formation des cadres (par exemple, formation des directeurs d'établissements). La formation continue et la formation des formateurs de terrain ont aussi leur place dans l'IUFE.

Deux éléments au moins définissent le statut de l'IUFE. Primo, c'est une unité d'enseignement et de recherche de l'Université (article 26, al. 5b de la Loi sur l'Université). Secundo, c'est un institut interfacultaire, directement rattaché au Rectorat de l'Université de Genève.

Ses missions sont notamment de développer et organiser la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, de développer et organiser la formation et le perfectionnement professionnel des cadres dans le domaine des politiques et des gestions scolaires, et de promouvoir la recherche en sciences de l'éducation, en didactiques et en formation des enseignants.

L'IUFE établit une convention de partenariat renforcé entre l'Université, le DIP et les associations professionnelles. En ce qui concerne plus spécifiquement la formation des futurs enseignants primaires, la nouvelle loi 134A sur l'Instruction publique stipule que le titre pour enseigner dans la division ordinaire de l'école primaire genevoise est un Certificat complémentaire en enseignement primaire.

iufe

structure des études

Le cursus de quatre années (baccalauréat + certificat) est obligatoire pour les étudiants formés à Genève et désireux de postuler à un emploi dans les écoles primaires dépendant du Département de l'Instruction publique (DIP) et directement de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGE0).

Le cursus est valable pour les enseignants qui veulent s'orienter vers les cycles 1 et 2 de l'enseignement primaire et vise à former des enseignants généralistes, capables d'enseigner toutes les disciplines dans tous les degrés de la 1P à la 8P (voir la rubrique « Objectifs de la formation »).

D'abord, un baccalauréat en Sciences de l'éducation de trois années, qui se déroule en deux phases :

La première année (premier cycle) est celle d'un « tronc commun » pour tous les étudiants inscrits en sciences de l'éducation (abrégié BSSE). Ce premier cycle donne accès à deux orientations possibles : orientation Enseignement primaire (BSEP) et orientation Education et formation (BSEF).

Les étudiants admis à la FEP à la fin du premier cycle, poursuivent en deuxième et troisième années (deuxième cycle) le baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation Enseignement primaire (abrégié BSEP2 et BSEP3).

La première année (BSSE, premier cycle) est une introduction aux pratiques et aux sciences de l'éducation. Cette première année inclut d'emblée un module de formation en milieu de pratiques (« Observation et analyse des terrains éducatifs scolaires », 50h de temps de terrain). Par la suite (BSEP, deuxième cycle), environ 20 semaines - 45% du temps du BSEP - se déroulent sur le terrain scolaire, dans le cadre d'une alternance intégrant les cours à l'université et les pratiques dans les classes, avec des aménagements progressifs et variés de la responsabilité pour l'étudiant. Un stage en responsabilité formatif est également inclus en troisième année du BSEP.

bsse₁
bsep₂₊₃

Les périodes de terrain du BSSE et du BSEP sont formellement qualifiées de **temps de terrain**
(le stagiaire assume principalement une posture d'observation).

Ensuite, les étudiants souhaitant poursuivre leur formation d'enseignants primaires ont accès à un certificat complémentaire en enseignement primaire (abrégié CCEP). Le cursus est organisé par l'Université. Le diplôme de BSEP est délivré par la Section des sciences de l'éducation (SSED) et le diplôme de CCEP par l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) au même titre que les différents diplômes post-baccalauréat en formation des enseignants.

Au certificat, la formation se focalise sur la prise en responsabilité complète de classes dans le cadre de stages (deux compacts et un filé), à raison de quinze semaines, soit environ 35 % du temps de la formation, et en lien avec des séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles et la tenue d'un dossier de développement professionnel. Durant cette année décisive de professionnalisation, la formation pratique et théorique est accentuée à travers des unités de formation d'approfondissements disciplinaires (didactiques et transversaux). Des unités de formation à la recherche jalonnent également cette année de certificat.

ccep₄

Les périodes de terrain du CCEP sont formellement qualifiées de **stages en responsabilité**
(le stagiaire assume la responsabilité de la classe).

dispositif

alternance

Sur le terrain scolaire, les étudiants sont accompagnés par des enseignants primaires formateurs de terrain, dans le cadre du partenariat associant l'Institut universitaire de formation des enseignants, la Section des sciences de l'éducation, la Direction générale de l'Enseignement primaire genevois et le Département de l'Instruction publique, les Associations professionnelles (pour le primaire : la Société pédagogique genevoise - SPG).

La formation se passe en deux lieux et plusieurs temps : les étudiants se trouvent en alternance dans les établissements scolaires et à l'Université, les semaines de terrain se combinent avec les semaines de travail en Faculté. Ce découpage fait surgir un stéréotype qu'il faut immédiatement combattre :

Le temps de terrain n'est pas le temps réservé à la pratique ; il se définit par un certain rapport – pragmatique, stratégique, global – entre théories et pratiques ; il offre des occasions d'expérimentation et d'analyse dans des conditions réalistes d'exercice du métier.

Le temps de travail à l'Université n'est pas le temps réservé à la théorie ; il se définit par un autre rapport entre théories et pratiques, dégagé des contraintes de l'action immédiate, autorisant la centration analytique sur certaines composantes de la réalité et la mise entre parenthèses provisoire des autres.

Le va-et-vient entre théories et pratiques traverse chaque unité de formation et chaque module regroupant des unités parallèles se partageant des semaines de terrain et des semaines à l'Université. Le temps de travail sur le terrain doit, globalement, avoisiner 35% du temps global de formation. Mais l'essentiel du dispositif consiste évidemment à transformer cette alternance de lieux et de moments en une véritable articulation des expériences et des représentations, en un entraînement intensif à une pratique réfléchie fondée sur des savoirs issus de la recherche, des savoirs professionnels, des savoirs d'action.

Chaque équipe universitaire construit une démarche de formation adaptée aux contenus et aux objectifs des unités dont elle a la charge. On ne trouvera donc ici que les principes assez généraux d'une démarche que nous appellerons clinique. Celle-ci se fonde sur l'observation. Elle permet d'élaborer des hypothèses et/ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle part du singulier pour construire des liens entre les situations.

Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant, en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie et d'une théorie non pertinente en regard des réalités vécues. La démarche clinique peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche de recherche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore recourir à des outils de supervision ou d'analyse des pratiques.

clinique

recherche

Cette formation a lieu dans le cadre d'unités de formation méthodologique et de séminaires de recherche, mais aussi dans le cadre des unités thématiques au gré desquelles sont conduits des exercices intensifs de formulation d'hypothèses, d'observation, d'analyse, d'écriture.

Les sciences humaines et sociales, les sciences de l'éducation, les didactiques, offrent un large éventail de démarches de recherche en éducation. La formation des enseignants intègre des apports possibles de la recherche sur la formation des enseignants, l'analyse du travail et des pratiques, l'éducation des adultes, les processus d'apprentissage et d'enseignement. L'initiation à la recherche comme démarche de formation permet aux futurs enseignants de se familiariser avec les principales méthodologies et modes de production des connaissances en sciences de l'éducation. Elle offre l'occasion d'expérimenter des procédures, de formuler et de tester des hypothèses, d'apprendre à observer, à écouter, à récolter et à analyser les données. Elle favorise donc des prises de conscience, le développement d'un rapport actif à la réalité et la construction de compétences inhérentes à une pratique réfléchie. Dans la formation, le rapport à la recherche est donc double.

Les étudiants doivent recevoir une formation méthodologique suffisante pour rédiger tout dossier et tout texte scientifique et professionnel, poursuivre éventuellement des études de troisième cycle ou écrire une thèse, participer à des recherches dans le cadre du métier d'enseignant, voire s'orienter vers le travail de chercheur en éducation.

Ils doivent en même temps retenir de la recherche un rapport au savoir et un rapport au réel à réinvestir dans une pratique réflexive.

objectifs

Le parcours du Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation Enseignement primaire, suivi du Certificat complémentaire en enseignement primaire maintient un certain nombre de principes qui ont soutenu le programme de la licence créée à la SSEED en 1996. L'ensemble de la formation vise à permettre aux étudiants d'acquérir :

- une culture scientifique de base en sciences humaines et sociales dans les domaines touchant à l'éducation ;
- des compétences orientées vers l'analyse de situations éducatives complexes, l'intervention et la recherche en éducation ;
- des compétences professionnelles permettant d'enseigner dans une classe ou d'exercer d'autres fonctions pédagogiques dans l'enseignement primaire.

Viser la construction de compétences de haut niveau, une forte articulation entre théorie et pratique, la mobilité et l'intégration des étudiants dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Se définir par son caractère de formation d'un enseignant généraliste, capable d'enseigner toutes les disciplines dans les différents degrés des cycles 1 et 2. Ce généraliste de haut niveau pourra en outre approfondir certains domaines de sa profession.

Préparer à l'enseignement fondamental, à l'intervention et à la recherche didactique et pédagogique dans toutes les disciplines scolaires et en contexte ordinaire.

Elaborer progressivement des moyens de réflexion et d'action, une responsabilité, une expertise et une éthique professionnelles adossées aux sciences de l'éducation.

Ouvrir sur d'autres professions de l'enseignement et de la formation, sur la recherche et l'innovation en éducation, sur la mobilité et le développement professionnels à long terme.

Alterner les stages et les séminaires, les expériences vécues et leur analyse tout au long du parcours, sous la conduite coordonnée de formateurs de terrain et de l'Université.

compétences

1 maîtriser et exercer la profession d'enseignant

- 1 Enseigner est un métier qui s'exerce dans le cadre d'une organisation publique ou privée à laquelle il appartient de prescrire les finalités de l'enseignement et de structurer le cursus, souvent de définir de façon plus ou moins détaillée des programmes et des horaires plus ou moins contraignants, parfois de proposer ou d'imposer des démarches didactiques et des moyens d'enseignement. La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On vise donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques.

2 réfléchir sur sa pratique, innover, se former

- 2 La formation vise à former des praticiens capables d'analyser leur action et de l'infléchir au gré de l'expérience. Cette compétence s'acquiert par un rapport théorique – distancié, étayé par des grilles d'intelligibilité – au travail observé et vécu dès le début de la formation initiale. Cette dernière tend à leur donner les moyens scientifiques et cliniques d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. Cette orientation suppose non seulement une capacité d'analyse et de décision, mais également des attitudes : prise de risques, capacité de reconnaître ses erreurs, de demander de l'aide, capacité d'identifier ses besoins de formation autant en termes de développement de sa propre personne et d'enseignant en devenir qu'en termes de maîtrise des savoirs théoriques.

3 maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques

- 3 Le but de la formation est de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement, puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant au premier chef des didactiques des disciplines, mais aussi de la didactique comparée et des différentes approches consacrées aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans les contextes scolaires ou encore aux dimensions pluri- ou interdisciplinaires.

4 se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes

- 4 Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales ne peuvent prétendre guider pas à pas la pratique pédagogique. Ils constituent en revanche une référence essentielle pendant les différents moments de cette pratique : au stade de la planification didactique globale ; lors de la préparation de séquences particulières et de l'adoption d'un mode de gestion de classe adéquat aux objectifs assignés à la scolarité primaire ainsi qu'aux contextes de classe et aux caractéristiques des élèves ; dans la gestion des apprentissages et des modalités d'évaluation ; au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues.

5 assumer la dimension éducative de l'enseignement

- 5 La formation des enseignants à l'Université les prépare à intégrer à leur action didactique et pédagogique les dimensions de socialisation et d'éducation qui figurent dans les objectifs de l'école, notamment les orientations générales des plans d'études ou les lois sur l'instruction publique. La formation favorise une prise de conscience des valeurs et attitudes véhiculées par les contenus et les pratiques de l'enseignement. Elle sensibilise à la diversité culturelle, aux différences sexuelles, éthiques, sociales et religieuses, aux exclusions qu'elles provoquent. Les futurs enseignants seront amenés à réfléchir à leur rôle dans ce domaine, même s'il est bien entendu qu'ils partagent cette responsabilité avec d'autres professionnels et les familles.

compétences

concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

- 6 Le rôle des enseignants est de favoriser les apprentissages des élèves, leur développement – intellectuel, psychique, moral, social, physique – et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire aussi bien que des trajectoires personnelles des apprenants. Pour y parvenir, il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'approprier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, construire des séquences didactiques et les conduire, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues, etc. Mais la valeur de ces moyens se juge au niveau des destinataires, les élèves. Prendre en compte l'apprenant dans la triade élève-savoir-enseignant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances, les rapports qu'il entretient avec l'école et les savoirs, ses ancrages culturels.

prendre en compte la diversité des élèves

- 7 La diversité des élèves est une donnée de base de l'activité enseignante. La formation préparer à comprendre et gérer cette diversité, tant au plan des systèmes de pensées et de valeurs (sensibilisation aux dimensions interculturelles) qu'au plan pratique (différenciation, intégration).

assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement

- 8 Œuvrer dans le champ éducatif, c'est apprendre à travailler sur ses émotions et affects. La formation rend les étudiants attentifs à leurs mécanismes de défense, au poids de leur éducation et de leur histoire dans leurs attitudes et réactions, afin qu'ils prennent en compte cette dimension dans leur développement personnel. En les aidant à renforcer leur identité, à conquérir solidité et stabilité, la formation devrait permettre d'affronter la complexité, l'incertitude, les conflits, l'échec, l'absence de reconnaissance, de comprendre les dynamiques de groupes, le fonctionnement des organisations.

intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

- 9 Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève. C'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches ; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi « efficace » soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes. La formation donne une dimension éthique aux compétences et l'intègre au fonctionnement en situation.

travailler en équipe et collaborer avec d'autres professionnels

- 10 Aucun enseignant ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Sa formation le rend capable de coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents, avec divers spécialistes (psychologues, logopédistes, travailleurs sociaux, infirmières scolaires, par exemple). Elle le prépare à concevoir, négocier et mettre en œuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, à participer à la vie de l'établissement, à gérer des projets communs.

se servir à bon escient des technologies

- 11 L'informatique, la télématique et les technologies multimédias mettent des outils sans cesse renouvelés à la disposition des enseignants, qui doivent les connaître et savoir s'en servir de façon pertinente et critique à la fois pour accroître l'efficacité de leur enseignement aux niveaux didactique et pédagogique et pour familiariser leurs élèves avec ces approches.

entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

- 12 La formation des enseignants à l'Université favorise une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle vise, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions.

rôle du formateur de terrain

Au fil des quatre années d'études, les étudiants sont accueillis par des enseignants primaires souhaitant s'engager dans la formation de leurs futurs collègues en devenant formateurs de terrain. Ce rôle complexe se construit depuis les compétences acquises et l'identité professionnelle de l'enseignant, au prix d'une dé-centration par rapport à sa propre pratique et au travers de la collaboration permanente avec deux nouveaux partenaires : les stagiaires et les formateurs universitaires. En effet, c'est dans la relation avec son stagiaire et à partir d'un rapport renouvelé avec son métier que l'enseignant devient formateur de terrain.

Le rôle de formateur de terrain consiste tout d'abord en la mise en œuvre de tâches et objectifs relevant des différents domaines de la formation, dans le but de favoriser et de consolider les apprentissages des stagiaires. Les périodes de terrain sont des moments qui tirent leur sens de l'alternance entre les séminaires universitaires et l'expérience acquise en classe ; le formateur de terrain accompagne et guide la construction de cette expérience, tout en veillant à ce qu'elle puisse être canalisée vers les finalités spécifiques de la formation. En collaborant avec les formateurs universitaires, le formateur de terrain contribue de manière fondamentale au déploiement de cette alternance. En vertu de la réciprocité qui les caractérise, cet accompagnement et cette collaboration sont des leviers du développement professionnel de l'enseignant lui-même.

- Pour plus de détails concernant des postures et des gestes spécifiques du formateur de terrain consulter la rubrique « accompagnement » de la présentation des différents temps de terrain et stages.

accueil individuel et en équipe

Pour tous les stages en responsabilité et pour la plupart des temps de terrain, le formateur de terrain accueille l'étudiant individuellement (avec son duettiste, le cas échéant). Pour les temps de terrain des didactiques, en raison du fait qu'à la rentrée 2014-2015

l'enseignement de certaines disciplines (anglais, géographie, histoire, sciences) sera parfois pris en charge par des enseignants « voltigeurs » ou par les MDAS, l'accueil des étudiants repose, le cas échéant, sur une collaboration étroite entre le formateur de terrain, ses collègues « voltigeurs » ou MDAS et l'étudiant. Les modalités formelles de reconnaissance et d'encouragement de ces collaborations au sein de l'équipe d'enseignants sont encore à l'étude et seront clarifiées en cours d'année.

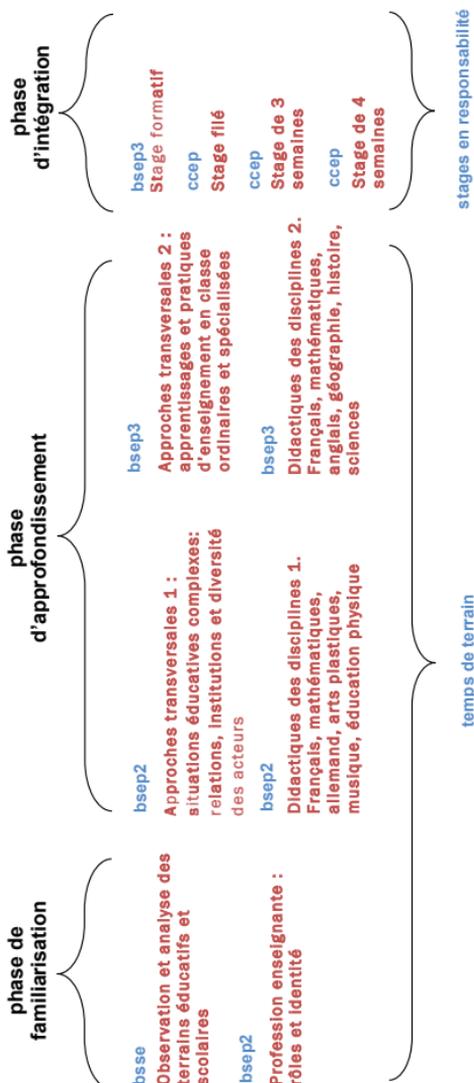
De manière générale, la formation entend mettre en place, en partenariat avec la DGEO et les Directions, des dynamiques d'accueil mobilisant tous les formateurs de terrain d'un même établissement. L'accueil des étudiants devrait donc, à terme, pouvoir être pris en charge par une équipe de formateurs de terrain.

co-formations

Les équipes universitaires de chaque module et de chaque stage en responsabilité organisent pendant leurs périodes de terrain une ou plusieurs (demi-)journée(s) de co-formation à l'université, visant à travailler sur les différentes activités du formateur de terrain et notamment sur les contenus, attitudes et postures d'accompagnement spécifiques à chaque domaine de la formation. Etant donné que la formation des formateurs de terrain est désormais requise par la CDIP pour toute formation initiale des enseignants, la participation aux co-formations constituera dans le futur proche un probable levier de reconnaissance formelle du statut de formateur de terrain. La participation des formateurs de terrain aux « co-fos » est donc vivement souhaitée et encouragée.

vue d'ensemble

La formation se déroule en trois grandes phases, qui peuvent être présentées schématiquement comme suit.



présentation des temps de terrain et des stages en responsabilité

temps de terrain ^{bsse}

Le mercredi
matin les
étudiants ne
viennent pas en
classe (cours à
l'université).

observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires

coordination

Mme Anne Perréard Vité
Anne.PerreardVite@unige.ch

période de terrain

50h dans l'année (dont 1 semaine compacte, si possible)

orientation générale

Cet enseignement, souvent appelé « les 50 heures », appartient à la première année en Sciences de l'éducation (BSSE). Il sensibilise les étudiants qui le désirent à la profession d'enseignant primaire, voire à d'autres activités professionnelles en contact avec des enfants en âge de scolarité obligatoire (ECSP, MDAS, CLACC, écoles privées, etc.). Cet enseignement concerne surtout les étudiants qui se destinent à la Formation en enseignement primaire (FEP) afin de les aider à valider leur choix ultérieur de parcours. En alternant terrain scolaire et terrain universitaire, en côtoyant tant un formateur de terrain qu'un formateur universitaire, les étudiants sont amenés à analyser finement leurs savoirs et leurs représentations concernant la profession qu'ils envisagent en début de leur parcours académique.

organisation

Pour cette unité de formation, chaque étudiant choisit lui-même son formateur de terrain en fonction de ses propres critères (son questionnement, son expérience dans l'enseignement primaire comme élève ou remplaçant, etc.). Le cas échéant, il peut bénéficier d'une aide pour trouver un formateur.

50 heures sur le terrain sont égales à deux semaines ou à l'équivalent de 8 journées (matinées + après-midi). Idéalement, l'étudiant est invité à passer une semaine entière sur le terrain, en janvier ou en février (entre les deux semestres de cours).

L'organisation de ces 50 heures est laissée à la libre organisation du formateur de terrain et de l'étudiant qui le contacte.

à noter

Pour ce module, les FT peuvent accueillir *deux étudiants* (ou un étudiant pour ce module et un deuxième pour un autre module qui se déroule en parallèle), *mais à condition que les étudiants ne soient pas dans la classe en même temps*. Le cas échéant, les dates des 50 heures peuvent être déplacées.

objectifs

Sensibilisation à l'activité professionnelle observée et au contexte d'observation choisi
Familiarisation avec les domaines d'action du professionnel observé
Identification des compétences nécessaires pour devenir un professionnel dans le monde scolaire et éducatif

dimensions saillantes

Afin que, dès le début de leur formation, les étudiants aient pleinement conscience de l'importance de leur attitude et de leur implication sur le terrain, il est fortement recommandé aux formateurs de remplir avec soin les documents d'évaluation proposés. Si certaines remarques sont parfois délicates à dire et à formuler, elles sont néanmoins à l'origine de prises de conscience quant aux enjeux de la profession enseignante et de ses caractéristiques. Ainsi, ponctualité, implication, attention à la relation interpersonnelle méritent d'être signalés comme importants dès le départ.

collaboration

En tous temps, l'équipe responsable de cette UF est à votre disposition. Pour cela, vous êtes invités à contacter la coordinatrice du module ou écrire un message à l'adresse terrainfep@unige.ch.

En automne, vous serez invités à une séance d'information qui vous est proposée afin de répondre à vos interrogations, surtout si vous accueillez un étudiant pour la première fois dans le cadre de cette UF.

accompagnement

Cet enseignement ayant une vocation d'information et d'ouverture auprès d'étudiants souvent fraîchement issus de leur propre scolarité, le rôle du formateur de terrain de l'UF Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires revêt un caractère particulier. Les étudiants inscrits à cet enseignement —parfois inquiets, parfois « timides », mais toujours intéressés— (re)découvrent un monde dont ils n'ont que peu conscience. Poser des questions, se déplacer dans la classe ou proposer de l'aide sont donc des attitudes que certains hésitent à endosser alors que ces gestes viennent tout naturellement à d'autres.

Pour nous, formateurs universitaires en charge de cette UF, votre rôle de formateurs de terrain est donc essentiel car vous seuls pouvez aborder certains sujets avec vos étudiants : respect d'un contexte (p.ex. : ponctualité ou habillement) ; implication dans la classe et l'établissement (p.ex. : rencontre avec d'autres collègues ou prise en charge d'une activité) ; connaissance des enjeux de la profession (p.ex. : mission de l'école ou relations avec d'autres partenaires).

C'est dans les échanges que vous pourrez nourrir régulièrement avec les étudiants en observation dans vos classes que vous serez à même de les initier aux nombreuses richesses mais aussi aux complexités —voire difficultés— de la profession qui est la vôtre.

équipe universitaire

Paolo Cattani, Valérie Hutter, Anne Perréard Vité, Carole Veuthey, Frédérique Wandfluh.

évaluation

L'évaluation de cet enseignement vaut 3 crédits.

L'obtention de ces crédits se fait sur la base de :

Côté terrain

L'attestation de présence sur le terrain ;

Un bilan formatif rempli par le formateur de terrain.

Côté université

L'évaluation d'un dossier comportant trois textes : 1) analyse d'un domaine observé en classe ; 2) réflexion sur la posture d'observation ; 3) évolution des représentations concernant la profession observée au cours de l'année écoulée).

temps de terrain *bsep2*

Le mercredi
matin les
étudiants ne
viennent pas en
classe (cours à
l'université).

profession enseignante: rôles et identité

coordination

Mme Christine Del Notaro
Christine.DelNotaro@unige.ch

périodes de terrain

2 semaines
16 septembre – 19 septembre 2014
29 septembre – 3 octobre 2014

orientation générale

Cette première unité de formation propose une approche de l'enseignement dans sa globalité, à partir de la question des rôles de l'enseignant, qui sont ici d'ordre transversal et/ou didactique. C'est plus particulièrement à partir du deuxième module, suivant immédiatement celui-ci, que la distinction se fera avec « Approches transversales 1 », puis « Didactiques des disciplines 1 » au semestre de printemps. La deuxième question qui guidera ce module est celle de l'identité professionnelle et sa multitude de questionnements venant alimenter la réflexion des différents groupes d'étudiants.

Dans cette unité de formation, les étudiants abordent plus particulièrement la problématique des rôles et de l'identité de l'enseignant afin d'identifier et de questionner les savoirs de la profession et de favoriser la construction d'une identité professionnelle.

Chaque étudiant possède une expérience de la classe, que ce soit en tant qu'élève, stagiaire et/ou remplaçant. Lors de remplacements par exemple, confronté à des choix à effectuer dans l'urgence, qui ne s'est pas retrouvé avec le sentiment désagréable de « ne pas savoir que faire », ou encore, avec des questions sans réponses ? Les semaines de terrain devraient permettre d'échanger sur ces questions dites « naïves » avec le soutien d'un enseignant expérimenté.

modalités de travail

Chaque étudiant travaille durant les deux semaines de terrain avec un formateur de terrain (ou deux tout au plus). La forme privilégiée est un compagnonnage pendant lequel le ou les formateurs de terrain associent l'étudiant à tous les aspects de la vie de la classe et de l'établissement afin de mettre en évidence les différentes facettes des rôles de l'enseignant.

semaine 1

Pendant la première semaine de terrain, l'étudiant rédige un « journal de bord » personnel et effectue des observations ciblées. Le formateur de terrain facilite l'observation en explicitant ses propres actions, en répondant au questionnement de l'étudiant. Il met à sa disposition le matériel scolaire en usage dans la classe (textes officiels, plans d'études, cahier des charges, manuels, etc.). Il met aussi le stagiaire en relation avec d'autres professionnels, collègues de la même école, voire d'une autre école pour que l'étudiant puisse poursuivre son observation en se confrontant, dès le début, à plusieurs réalités.

semaine 2

Lors de la deuxième semaine de terrain, les étudiants, munis de leur projet construit à l'université, poursuivent l'observation de la pratique enseignante en se centrant sur quelques rôles ou problématiques spécifiques du module.

collaboration

Une rencontre avec l'équipe des formateurs universitaires est prévue le jour de la rentrée universitaire, soit **le lundi 15 septembre, de 17h à 18h**, pour les nouveaux formateurs de terrain (une convocation suivra). Les FT ayant déjà œuvré dans cette UF sont les bienvenus pour éclairer la discussion, apporter leur expérience et, peut-être, prendre des informations complémentaires. Nous exposerons les objectifs et répondrons à vos questions et remarques. Il n'y a pas de co-formation pour ce module si court, mais nous garantissons néanmoins un contact par e-mail ou téléphone en cas de nécessité ou, simplement, pour nous communiquer une suggestion.

organisation

L'unité de formation débute le lundi 15 septembre (jour de la rentrée académique) par une journée obligatoire de travail à l'université lors de laquelle les étudiants recevront diverses instructions ainsi que leurs affectations dans les écoles. Ils amorceront également l'étude des rôles. La première semaine de terrain commence donc le mardi 16 septembre.

Les trois semaines qui suivent seront articulées de la manière suivante: une semaine à l'université (22-26.09) suivie d'une semaine sur le terrain (29.09-03.10) et une dernière semaine à l'université (06.-09.10).

accompagnement

Le rôle du FT est prépondérant dans cette unité de formation, dans la mesure où il a la délicate tâche d'accompagner l'étudiant dans ses premiers questionnements « FEP ». C'est donc souvent son premier temps de terrain supervisé par un enseignant chevronné. Pour encadrer ce terrain tout en laissant émerger les questions les plus spontanées, le FT aura à encourager l'étudiant à participer à la vie de la classe et à recourir à des moments d'enseignement.

Ce n'est toutefois pas un stage certificatif, mais bien un temps de terrain, ce qui permet à l'étudiant de s'essayer à l'enseignement sous l'œil bienveillant du FT. Ce dernier encouragera en outre l'étudiant à observer son enseignement de manière ciblée et à repérer des événements, des savoir-faire d'enseignant dans des situations précises.

Cela nécessite que l'étudiant ait du temps pour focaliser son attention, pour concentrer ses observations devant les innombrables faits qui jalonnent le temps scolaire. Pour passer de la prise d'informations pélemêle à une compréhension de certains phénomènes, il est nécessaire de prendre de la distance par rapport à ce que l'on perçoit, de noter ses observations pour élaborer une mémoire des faits, de se constituer un répertoire de questions à travailler par la suite. Le FT est un référent constant pour l'étudiant dans sa compréhension des différents phénomènes.

Un guide de cette UF sera remis aux étudiants le 15 septembre, ainsi qu'une enveloppe à l'attention du FT comprenant divers documents, dont le guide qui détaille les rôles des étudiants et des enseignants.

évaluation

Le FT contribue à l'évaluation formative (en complétant un document ad hoc) et délivre en outre une attestation de présence.

équipe universitaire

Nancy Bresson, Christine Del Notaro (coordinatrice de l'unité de formation), Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Anne Perréard Vité.

temps de terrain ^{bsep2}

Le mercredi
matin les
étudiants ne
viennent pas en
classe (cours à
l'université).

approches transversales 1

situations éducatives complexes:
relations, institutions et diversité
des acteurs

coordination

Mme Valérie Hutter
Valerie.Hutter@unige.ch

périodes de terrain

4 semaines
27 octobre – 7 novembre 2014
24 novembre – 5 décembre 2014

orientation générale

Le module EAT1 est composé de cinq unités de formation compactes proposant chacune un point de vue spécifique sur la réalité scolaire. Tous ces points de vue sont construits à partir de problématiques de recherche et de formation, avec lesquelles les étudiants se familiarisent durant le module. Adoptant tout à tour le regard spécifique de chacune des unités de formation, les futurs enseignants élaborent ainsi progressivement des représentations plus fines et plus différenciées de la *complexité* du monde scolaire. Chaque unité de formation du module mobilise des savoirs relevant de la psychanalyse, de la psychologie, de la psychologie sociale, de la psychosociologie, de la sociologie, de l'anthropologie et de la pédagogie.

thématiques des cours

Unité 1 Expérience émotionnelle, relation éducative et observation de l'enfant
Unité 2 Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire
Unité 3 Cultures, diversités, altérité
Unité 4 Ecole, familles, société
Unité 5 Organisation du travail et métier d'enseignant

objectifs

Sur la base de cette structure à cinq entrées de formation, les objectifs du module se déclinent comme suit :

généraux

- prendre en compte le métier dans sa *complexité* (adopter un regard multidimensionnel sur les choses de l'école) ;
- amorcer une *posture réflexive*, à la fois scientifique et professionnelle, sous-tendue par des apports théoriques et l'analyse de pratiques éducatives.

spécifiques au terrain

- se familiariser avec la vie de classe, d'établissement ;
- se familiariser avec des pratiques professionnelles et les questionner ;
- se confronter à des situations éducatives complexes pour les décrire et les analyser ;
- s'initier à quelques prises de responsabilité et mettre en œuvre au moins une situation d'enseignement ;
- accéder aux documents qui régissent le métier ;
- découvrir les différents acteurs présents dans l'école (professionnels, parents, associations).

modalités de travail

Sur le terrain, chaque étudiant a l'occasion de vivre, auprès d'une formatrice ou d'un formateur de terrain, un *compagnonnage* portant sur l'ensemble de la vie de la classe et de l'établissement. Pendant les deux temps de terrain, les étudiants profitent ainsi de l'expérience et de l'expertise de leur FT pour découvrir, questionner, comprendre et analyser les différentes situations qui composent le quotidien d'une classe, d'un établissement. Le compagnonnage est défini par un contrat fixant des objectifs communs (par exemple : coopérer dans le repérage des situations éducatives complexes, réfléchir ensemble au choix d'une activité à mener) ainsi que des activités et responsabilités à exercer (par exemple : définir conjointement les tâches qui seront prises en charge par l'étudiant).

accompagnement

Le rôle des FT accueillant des étudiants dans leur classe consiste principalement à :

- leur accorder une place explicite dans la classe et l'établissement ;
- les associer au fonctionnement de la classe et de l'école ;
- expliciter les pratiques quotidiennes et répondre aux interrogations, même celles qui « dérangent » ;
- encourager les initiatives des étudiants et leur proposer des retours formatifs ;
- prévoir des moments d'échanges en dehors des heures de classe (deux heures par semaine au moins) ;
- participer à l'évaluation formative de l'étudiant ;
- participer aux journées de co-formation.

Tout en accompagnant les étudiants de manière bienveillante dans la découverte des complexités et richesses du métier, les FT veillent à ce que chaque étudiant respecte le règlement de l'enseignement primaire ainsi que le secret de fonction.

évaluation

Le FT contribue à l'évaluation formative du module en délivrant une attestation de présence sur le terrain et en évaluant le respect du dispositif de la part de l'étudiant (respect des règles de l'établissement, ponctualité, posture en classe, etc.). En outre, il rédige, en collaboration avec l'étudiant, un compte rendu de compagnonnage (bilan personnel et réflexif de ce qui a pu être observé, discuté et exercé durant le temps de terrain).

collaboration

A tout moment, les FT ont la possibilité de contacter les formatrices universitaires (FU) : ensemble et de manière complémentaire, nous assurons la formation des étudiants au niveau des objectifs fixés par le module. Le suivi des étudiants se traduit entre autres par des rencontres qui ont lieu régulièrement, sous des modalités différentes, pour traiter des aspects pédagogiques de la formation, des objectifs et démarches du module, des travaux et postures des étudiants.

Les FT sont invités à une rencontre avec les étudiants et les FU lors de la première semaine du module EAT1 (13.10.2014). Cette séance constitue un premier contact avec les étudiants, lors de laquelle il s'agira de présenter de manière approfondie le module et de définir ensemble le contrat de compagnonnage sur le terrain.

Durant le module, les FT sont conviés à deux journées de co-formation prévues pendant les temps de terrain et centrées sur des problématiques liées aux contenus du module (à titre d'exemple : l'homophobie à l'école, les relations parents-enseignants, les émotions en classe, école et laïcité, etc.). Lors de ces journées, la responsabilité de la classe est assurée par l'étudiant, après concertation avec son FT.

Dans des situations exceptionnelles (projets spécifiques, difficultés de compagnonnage), des rencontres tripartites entre FT, étudiants et FU peuvent être organisées en classe ou à l'université.

équipe universitaire

Chargées d'enseignement responsables des groupes d'étudiants : Nancy Bresson, Andreea Capitanescu Benetti, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Valérie Vincent. En collaboration avec : Vijié Franchi, Olivier Maulini, Jean-Paul Payet, Margarita Sanchez-Masas, Carole Veuthey.

page web du module: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1>

temps de terrain ^{bsep2}

plusieurs
nouveautés
dans ce
module

didactiques des disciplines 1

français, mathématiques, allemand,
arts plastiques, musique,
éducation physique

coordination

M Adrián Cordoba
Adrian.Cordoba@unige.ch

périodes de terrain

4 semaines
16 mars – 27 mars 2015
27 avril – 8 mai 2015

L'inscription à ce module peut désormais se faire individuellement (les formateurs de terrain ne doivent plus s'inscrire par dyades).

L'étudiant s'intègre au mieux à la planification prévue par son formateur de terrain. Les contenus d'enseignement sont également négociés avec lui.

L'accueil repose, le cas échéant, sur la collaboration entre le formateur de terrain, ses collègues MDAS et « voltigeurs » et l'étudiant.

Le mercredi matin, les étudiants ne viennent pas en classe (cours à l'Université).

orientation générale

Le module Didactique 1 est le premier dispositif de la FEP permettant aux étudiants de se confronter à différents aspects concernant leur enseignement et l'apprentissage en fonction des diverses approches didactiques de chaque discipline, et d'analyser les objets d'enseignement définis dans les programmes scolaires.

Les six unités de formation sont organisées dans l'alternance entre les terrains universitaires et scolaires. Pour cela, des contenus d'enseignement sont, selon les disciplines, soit proposés soit négociés avec le formateur de terrain. Ils servent à illustrer les démarches de formation et d'enseignement. Ces contenus se veulent suffisamment ouverts afin de s'intégrer dans les différents degrés et divisions de l'enseignement genevois.

Les unités de formation de didactique des disciplines offrent l'occasion de la construction d'un premier savoir d'expérience sur la base d'observations effectuées en classe, de leur analyse et d'une première mise en pratique.

à noter

En raison du fait qu'à la rentrée 2014-2015 l'enseignement de certaines disciplines sera parfois pris en charge par des enseignants « voltigeurs », l'accueil des étudiants pour le module Didactiques I repose, le cas échéant, sur une collaboration étroite entre le formateur de terrain, ses collègues « voltigeurs » et l'étudiant. Les modalités formelles de reconnaissance et d'encouragement de ces collaborations au sein de l'équipe d'enseignants sont encore à l'étude et seront clarifiées en cours d'année.

objectifs

Que ce soit sur le terrain scolaire ou à l'université, les étudiants sont placés dans des situations qui favorisent l'identification des modalités et des contraintes du fonctionnement des systèmes didactiques. Concernant le pôle des savoirs, les étudiants sont invités à repérer les contenus à enseigner ou ceux effectivement enseignés, à faire l'analyse de tâches et de dispositifs d'enseignement. L'observation des activités des élèves en classe ou leur mise en œuvre, l'analyse de leurs capacités repérées sur le terrain scolaire mais aussi par la recherche en didactique, alimentent la réflexion du côté des apprentissages. La mise en évidence des choix d'enseignement dans la planification des interventions et dans les interactions didactiques en classe favorise la construction d'un regard plus instrumenté des fonctions liées au pôle enseignant.

modalités de travail

Le module Didactiques 1 constitue l'occasion pour les FT de partager avec les étudiants leurs connaissances et savoir-faire dans la mise en place et le suivi des situations d'enseignement/apprentissage. Chaque étudiant est accueilli par un FT ; les étudiants seront amenés à travailler en dyades pour quelques disciplines.

Le dispositif prévoit des tâches adaptées aux divisions élémentaire et moyenne, dont les modalités précises se définiront d'entente entre formateurs de terrain et étudiants, sur la base des descriptifs donnés pour chacune des disciplines.

A propos des adaptations que l'étudiant devra réaliser selon le contexte scolaire où il intervient, on peut citer la négociation du contenu d'enseignement retenu afin qu'il puisse s'accorder au mieux aux caractéristiques de la classe et au programme en cours ; la possibilité donnée à l'étudiant d'effectuer certaines tâches dans une autre classe si une intervention est nécessaire mais difficilement envisageable dans la classe qui l'accueille (par exemple, l'étudiant se rend ponctuellement dans une classe en division moyenne si l'observation ou l'activité qu'il doit mener ne peut pas être réalisée en division élémentaire).

accompagnement

Le rôle du formateur de terrain est essentiel au moins à deux niveaux. D'une part, par son expertise dans la mise en place et la gestion des situations d'enseignement qui permettent à l'étudiant d'observer et de discuter à propos des contenus enseignés et des savoirs d'expérience. D'autre part, en mobilisant aussi son expertise didactique pour aider l'étudiant dans sa tâche à concevoir, à animer et à analyser les interventions en classe. Pour le FT, il s'agit de :

- expliciter les pratiques de classe ;
- fournir les indications nécessaires à la compréhension du fonctionnement didactique ;
- discuter avec les étudiants les modalités de mise en place des activités projetées afin de les intégrer au mieux aux activités de la classe ;
- mettre en évidence ses outils, ses ressources, ses modalités d'organisation du travail didactique ;
- présenter et mettre à disposition les moyens d'enseignement en vigueur dans chaque discipline concernée ;
- faire bénéficier l'étudiant du regard d'un professionnel, notamment lors d'observations d'élèves ou de la mise en œuvre d'activités ;
- encourager l'étudiant à s'investir dans des activités complémentaires à celles qui sont prévues par les formateurs universitaires ;
- participer, si possible, aux réunions proposées par l'équipe universitaire. En cas d'impossibilité, organiser le temps de sorte à permettre à l'étudiant de tenir la classe seul pendant une journée ou deux demi-journées (travail dans l'établissement, hors de la classe pour le FT, par exemple).

grille d'évaluation formative

Pour l'ensemble de ces disciplines, des grilles d'évaluation formative sont mises à disposition des FT et des étudiants dans le but d'établir une culture et un vocabulaire communs (FT-FU-étudiant).

Les commentaires des FT représentent une aide précieuse dans l'optique d'un suivi de l'étudiant, afin de lui permettre de pointer les éléments auxquels il faudra porter une attention particulière au long de sa formation. Un temps pour commenter la grille doit être accordé à l'étudiant dans l'espace des quatre semaines, au terme duquel les deux partenaires apposeront leur signature.

collaboration

Pendant les 12 semaines du module, deux rencontres FU-FT sont organisées. La première concerne une réunion destinée à présenter les objectifs et le fonctionnement du dispositif de formation aux enseignants qui participent pour la première fois au module et à ceux qui souhaiteraient poser des questions... Celle-ci aura lieu à Uni Mail le **jeudi 26 février à 17h** (salle à confirmer).

La deuxième rencontre est la journée de co-formation, organisée durant le deuxième temps de terrain. Celle-ci est pensée comme un espace de dialogue entre les FT et les FU à propos des thématiques diverses. Par exemple, le rapport entre les dispositifs proposés par les différentes unités et leurs implications dans le déroulement de l'expérience de l'étudiant sur le terrain ; le rôle et l'accompagnement didactique des FT ; la régulation et l'évaluation des étudiants durant le terrain, etc. Une invitation spécifiant la date, la thématique et les modalités de participation sera envoyée ultérieurement à tous les formateurs du module.

évaluation

Le formateur de terrain participe à l'évaluation de l'étudiant en complétant le document d'évaluation formative. Il délivre également une attestation de présence. L'évaluation certificative du module est effectuée par les formateurs universitaires à partir, entre autres, de la présentation et l'analyse des observations et/ou interventions réalisées par l'étudiant au cours de quatre semaines de terrain. L'évaluation formative réalisée par le FT s'avère importante par la mise en évidence des aspects que l'étudiant doit prendre en considération dans la suite de la formation mais aussi pour les FU du module Didactique 1 qui peuvent s'y référer afin de mieux comprendre le travail réalisé par l'étudiant sur le terrain scolaire.

équipe universitaire

Didactique du français : Sandrine Aebly Daghé, Ecaterina Bulea Bronckart, Joaquim Dolz, Gláís Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly ; *Didactique des mathématiques* : Christine Del Notaro ; *Didactique des arts plastiques* : Francisco Márquez, René Rickenmann ; *Didactique de la musique* : Catherine Grivet Bonzon, Isabelle Mili ; *Didactique de l'allemand* : Béatrice Brauchli, Slavka Pogranova ; *Didactique de l'éducation physique* : Adrián Cordoba.

temps de terrain ^{bsep3}

Le mercredi
matin les
étudiants ne
viennent pas en
classe (cours à
l'université).

approches transversales 2

apprentissages et pratiques
d'enseignement en classes ordinaires et
spécialisées

coordination

M Olivier Maulini
Olivier.Maulini@unige.ch

périodes de terrain

5 semaines
3 novembre - 21 novembre 2014
1 décembre - 12 décembre 2014

objectifs généraux

L'objectif général du module EAT2 est de sensibiliser les étudiants aux continuités et aux spécificités des processus d'enseignement et d'apprentissage dans les classes élémentaires, moyennes et spécialisées ou intégrées. Par l'alternance entre l'université et le terrain scolaire, les unités de formation du module confrontent les étudiants aux divers apprentissages que les élèves ont à réaliser dans des contextes d'enseignement variés sur une période de onze semaines. Le module est conçu pour permettre à l'étudiant de développer des compétences de compréhension des processus et difficultés d'apprentissage des élèves en situation scolaire, ainsi que des compétences d'intervention pour favoriser leur progression dans les apprentissages et répondre aux besoins éducatifs particuliers d'élèves relevant de mesures d'enseignement spécialisé.

thématiques des cours

Unité 1 Processus d'apprentissage et interactions sociales en classe
Unité 2 Régulation des processus d'apprentissage et évaluation
Unité 3 Enseignement et apprentissages en classes spécialisées
Unité 4 Différences entre élèves et différenciation

organisation

L'organisation du temps de terrain pour ce module est sous la responsabilité de la formation en enseignement spécialisé. Pour toute question, veuillez contacter :

Mme Coralie Delorme

Responsable de l'organisation des stages dans l'enseignement spécialisé
Coralie.Delorme@unige.ch
022 379 88 26

inscription

En raison des trios de FT qui doivent être constitués entre la division ordinaire (cycle 1 et cycle 2) et la division spécialisée, les enseignants intéressés à accueillir des étudiants pour ce module doivent travailler dans une école ayant des classes spécialisées ou des classes intégrées ou encore dans une école située à proximité d'une école ayant ces types de classes (dans les cas où un trio ne peut être constitué au sein d'un même établissement, un jumelage peut être envisagé entre des écoles proches).

modalités de travail

La période de formation sur le terrain scolaire vise à approfondir, en situation de classe, les thèmes travaillés dans le module. L'attention des étudiants est centrée sur les différences individuelles, les difficultés d'apprentissage, les dimensions sociales, cognitives, métacognitives et socio-affectives de l'apprentissage, les besoins éducatifs particuliers, les caractéristiques des contextes et des situations d'apprentissage, les régulations, les démarches d'évaluation et de différenciation.

déroulement

La période de formation sur le terrain scolaire vise à approfondir, en situation de classe, les thèmes travaillés dans le module. L'attention des étudiants est centrée sur les différences individuelles, les difficultés d'apprentissage, les dimensions sociales, cognitives, métacognitives et socio-affectives de l'apprentissage, les caractéristiques des situations d'apprentissage, les régulations, les démarches d'évaluation et de différenciation.

trios (el-m-sp)

Afin de percevoir des similitudes et des différences dans les processus d'enseignement et d'apprentissage caractéristiques des trois types de classes des établissements scolaires (élémentaire, moyenne et spécialisée), les étudiants, constitués en trios, effectuent un tournus entre ces trois contextes différents.

Dans les classes, les étudiants adoptent plusieurs postures et formes d'implication. En lien avec les démarches formelles qu'ils ont pour tâche de mettre en œuvre avec les élèves, les étudiants passent progressivement d'une posture d'observation participante à une posture d'intervention.

Dans chacune des classes, chaque étudiant met en œuvre plusieurs démarches formelles.

Il est aussi attendu que les étudiants s'impliquent dans les autres activités de la classe.

évaluation

Les formateurs de terrain s'impliquent dans l'évaluation sous forme de guidage des étudiants et d'échanges au cours de la période de formation sur le terrain. L'attribution des crédits du module EAT2 se base sur l'ensemble des exigences définies tant du point de vue académique que du point de vue des prestations des étudiants liées à la formation sur le terrain et lors des séances à l'université.

accompagnement

Le rôle des formateurs de terrain est de participer à la formation des étudiants et de contribuer aux objectifs du module. Ainsi, en référence au contrat-type chaque formateur de terrain s'engage à :

- accueillir l'étudiant et l'associer au fonctionnement de la classe, de l'école ;
- expliciter ses pratiques de classe ;
- répondre aux interrogations de l'étudiant et encourager ses initiatives ;
- discuter des modalités de mise en place des démarches prévues par les étudiants afin de les intégrer au mieux aux activités de la classe ;
- contribuer à l'analyse des démarches et des attitudes de l'étudiant en classe ;
- mettre en évidence ses outils, ses ressources, ses modalités d'organisation du travail ;
- faire bénéficier l'étudiant du regard d'un professionnel, notamment lors d'observations d'élèves ou de la mise en œuvre d'activités ;
- proposer à l'étudiant de s'investir dans des activités complémentaires à celles qui sont prévues dans le cadre du module ;
- participer aux réunions proposées par l'équipe universitaire.

collaboration

Diverses modalités de collaboration sont prévues entre formateurs de terrain et universitaires :

- Avant la période de formation sur le terrain, une rencontre est organisée à l'université entre formateurs de terrain, étudiants et formateurs universitaires.
- Au cours de la période de terrain, une journée de co-formation entre formateurs de terrain et universitaires a lieu à l'université, afin de travailler sur certains contenus du module pendant que les étudiants tiennent la classe.
- Au cours de la période de terrain, une rencontre « débat inter-classes » dans les écoles entre étudiants, formateurs de terrain et universitaires est fixée en fonction des disponibilités des uns et des autres.
- Au terme de la période de terrain, un bilan est effectué par le formateur de terrain de référence pour chaque étudiant à l'aide d'un formulaire écrit.
- Outre ces moments de rencontre institués, les chargés d'enseignement référents des quatre groupes de base d'étudiants sont les interlocuteurs privilégiés des formateurs de terrain.

équipe universitaire

Céline Bauquis, Marcel Crahay, Coralie Delorme, Alexia Forget, Lucie Mottier Lopez, Greta Pelgrims, Walther Tessaro, Carole Veuthey.

temps de terrain ^{bsep3}

plusieurs
nouveau-tés
dans ce
module

didactiques des disciplines 2

français, mathématiques, anglais,
géographie, histoire,
sciences

coordination

M Laurent Dubois
Laurent.Dubois@unige.ch

périodes de terrain

4 semaines
16 mars – 27 mars 2015
27 avril – 8 mai 2015

L'inscription à ce module peut désormais se faire individuellement (les formateurs de terrain ne doivent plus s'inscrire par dyades).

L'étudiant s'intègre au mieux à la planification prévue par son formateur de terrain. Les contenus d'enseignement sont également négociés avec lui.

L'accueil repose, le cas échéant, sur la collaboration entre le formateur de terrain, ses collègues « voltigeurs » et l'étudiant.

Le mercredi matin, les étudiants ne viennent pas en classe (cours à l'Université).

orientation générale

Dans le module didactique des disciplines II, les mathématiques et le français, qui sont également présentes dans le module didactique des disciplines I, apparaissent une deuxième fois. Les didactiques de l'anglais, de l'histoire, de la géographie et des sciences seront abordées pour la première fois à l'occasion de ce module.

L'objectif général de ce module consiste à placer les étudiants dans des situations leur permettant d'identifier les savoirs à enseigner et d'analyser des tâches ou des dispositifs d'enseignement-apprentissage dans les didactiques concernées.

La préparation et la mise en place d'activités d'enseignement-apprentissage permettent aux étudiants de se confronter à l'enseignement de ces six disciplines et de tenir compte de divers paramètres institutionnels, tels que le Plan d'Etudes Romand, les moyens d'enseignement, la planification annuelle et hebdomadaire, l'élaboration d'une séquence d'enseignement-apprentissage, la préparation du matériel didactique ou encore les corrections des exercices et la régulation des apprentissages.

objectifs

Si l'objectif prioritaire des temps de terrain consiste à permettre aux étudiants d'observer et d'interroger des pratiques et de mettre en place des activités d'enseignement-apprentissage dans les six didactiques représentées dans ce module, ces quatre semaines (2x2 semaines) représentent également des moments privilégiés pour que les étudiants s'intègrent à la vie de la classe et de l'établissement et prennent ainsi conscience de l'ensemble des facettes du métier d'enseignant.

Les semaines de temps de terrain permettent aux étudiants d'interagir et de collaborer avec leur formateur de terrain dont le rôle est très important, puisqu'il donne à voir son savoir d'expérience et accompagne l'étudiant dans la mise en place d'activités d'enseignement-apprentissage pour les disciplines du module.

accompagnement

Le rôle du formateur de terrain consiste à :

- expliciter les pratiques de classe ;
- mettre à disposition les différents documents et moyens d'enseignement utiles pour l'enseignement disciplinaire (textes officiels, plans d'études, cahier des charges, manuels, etc.) ;
- discuter avec l'étudiant des modalités de mise en place des activités projetées ;
- faire le point avec l'étudiant à la suite de son intervention ;
- proposer à l'étudiant de s'investir dans la vie de la classe et de l'établissement, par exemple dans des activités complémentaires à celles qui sont prévues par le dispositif.

anglais, géographie, histoire, sciences

En raison du fait qu'à la rentrée 2014-2015 l'enseignement de l'anglais, de la géographie, de l'histoire ou des sciences sera parfois pris en charge par des enseignants « voltigeurs », l'accueil des étudiants pour le module Didactiques II repose, le cas échéant, sur la collaboration entre le formateur de terrain (l'enseignant titulaire de classe), ses collègues « voltigeurs » et l'étudiant. Les modalités formelles de reconnaissance et d'encouragement de ces collaborations au sein de l'équipe d'enseignants sont encore à l'étude et seront clarifiées en cours d'année.

équipe universitaire

Didactique du français: Sandrine Aeby, Ecaterina Bulea Bronckart, Joaquim Doiz, Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly ; *Didactique des mathématiques*: Céline Vendaïra-Maréchal ; *Didactique de l'anglais*: Chantal Erard ; *Didactique de la géographie*: Philippe Jenni ; *Didactique de l'histoire*: Valérie Opériol ; *Didactique des sciences*: Laurent Dubois.

modalités de travail

Les étudiants seront amenés à travailler en dyades pour quelques disciplines. Le dispositif de formation prévoit des tâches adaptées aux cycles élémentaire et moyen. Les contenus d'enseignement sont négociés avec le formateur de terrain. Ils doivent s'intégrer au mieux dans la planification prévue par le FT.

Pour s'inscrire à ce module, les formateurs de terrain ne doivent pas avoir nécessairement participé au module *Didactiques des disciplines I* auparavant.

collaboration

Une rencontre avec l'équipe des formateurs universitaires, destinée aux nouveaux formateurs de terrain, est prévue au mois de mars. Les FT ayant déjà œuvré dans cette UF sont les bienvenus pour éclairer la discussion et apporter leur expérience.

Une journée de co-formation est également organisée durant le premier temps de terrain. Cette journée est l'occasion de travailler et d'échanger sur l'accompagnement des étudiants ainsi que sur la régulation du dispositif de formation de ce module. Organisée chaque année, cette co-formation doit être l'occasion de construire une véritable équipe de formateurs (formateurs de terrain et formateurs universitaires).

évaluation

Le formateur de terrain participe à l'évaluation formative de l'étudiant qu'il accueille, en complétant notamment le document prévu à cet effet et en délivrant une attestation de présence. L'évaluation certificative du module est effectuée par le formateur universitaire.

stages en responsabilité

Les stages en responsabilité au cycle moyen incluent désormais le mercredi matin

stages en responsabilité

coordination

Mme Sabine Vanhulle
Sabine.Vanhulle@unige.ch

Mme Anne Perréard Vité
Anne.PerreardVite@unige.ch

orientation générale

Au cœur de l'« intégration théorie-pratique », les stages soutiennent les apprentissages professionnels du futur enseignant grâce au contact direct avec les situations de travail, mais aussi et surtout grâce à l'accompagnement réflexif de son formateur terrain.

Vous avez dit... accompagnement ? Ce futur collègue potentiel, c'est encore un étudiant qui ancre son développement professionnel dans des corps de savoirs de référence transmis tout au long de la formation à l'université. Sur le terrain, cet étudiant endosse une posture de stagiaire qui tient la classe, dans une certaine durée, sous le regard de FT. Mais par-delà cette alternance entre les postures d'étudiant et de stagiaire, c'est avant tout un enseignant en formation qui fait l'expérience du métier d'un stage à l'autre. Après les temps de terrain du baccalauréat, chaque stage jalonne une trajectoire de développement professionnel. L'immersion dans ces contextes différents, qui se succèdent sans se ressembler, implique des prises de risque, des adaptations, des incertitudes quant à la justesse de ses actions et de ses propositions, souvent des doutes sur soi-même et sur ses capacités. Un tel processus d'apprentissage professionnel nécessite à chaque fois un milieu accueillant autant qu'un encadrement vigilant compte tenu des exigences du métier.

Ce parcours comprend d'abord le stage formatif de deux semaines en début de deuxième année de Baccalauréat (BSEP3) ; ensuite, durant l'année de Certificat, un stage filé à mi-temps sur 8 semaines au semestre d'automne, puis deux stages compacts de 3 et 4 semaines au semestre de printemps. Les objectifs spécifiques de ces quatre stages étant précisés de manière détaillée dans la brochure *ad hoc* présentant les stages en responsabilité, nous en présentons succinctement les lignes essentielles ci-dessous.

objectifs

Les objectifs à atteindre progressivement au fil des stages sont à la mesure des exigences : tenir la classe, transmettre les contenus disciplinaires, prendre la mesure des conditions de gestion des apprentissages des élèves dans un climat favorable, évaluer leur progression, différencier les cheminements pour amener les élèves vers des acquis communs à tous, maîtriser les savoirs multiples nécessaires à cette activité complexe d'enseigner, instruire et éduquer. Ce qui implique aussi de pouvoir s'insérer dans le collectif, et de pouvoir forger son identité d'enseignant – en l'occurrence un enseignant généraliste, apte à enseigner toutes les disciplines à des élèves de tous les degrés de l'école primaire.

stages en responsabilité

stage formatif

période de terrain
2 semaines
18 septembre – 30 septembre 2014

bsep3

Le stage de 2 semaines (début BSEP3) permet de faire une première expérience de la responsabilité totale d'une classe. Il a une vocation formative de diagnostic prospectif des connaissances et compétences que chaque étudiant devrait développer avant d'aborder l'année de certificat. Le lieu de ce premier stage est laissé au libre choix de l'étudiant, qui effectue lui-même les démarches d'organisation (au courant du mois de mai).

ccep

Le stage filé se centre sur la capacité à enseigner des contenus disciplinaires - en particulier en prenant appui sur deux domaines didactiques - en tenant compte des caractéristiques des élèves pour juger de leur progression, comprendre leurs difficultés et stratégies d'apprentissage, et construire des outils pertinents d'évaluation et de régulation des apprentissages.

stage filé

période de terrain
8 semaines à mi-temps (JE-VE)
30 octobre – 19 décembre 2014

ccep

stage de 3 semaines

période de terrain
23 février – 13 mars 2015

Le stage de trois semaines accentue la dimension de planification et d'organisation du travail scolaire et renforce le travail de prise de conscience du rôle de l'enseignant en tant que médiateur entre les élèves et les savoirs et l'école. Ce stage est également pour le stagiaire l'occasion de s'inscrire dans une dynamique de projet.

ccep

Le stage de quatre semaines est centré sur la conduite en continu de la vie de la classe. Le stagiaire y est appelé à investir l'ensemble des domaines d'activité de la profession enseignante : entre autres, planifier ses interventions en fonction du programme prévu pour le degré concerné ; sélectionner et organiser les savoirs à enseigner ; prendre appui sur les dimensions relationnelles et sociales qui imprègnent la gestion de la classe et la gestion des apprentissages des élèves. Ce dernier stage préfigure donc la pratique responsable et intégrative de tous les savoirs accumulés durant le parcours de formation qui attend le futur enseignant dès sa titularisation. Ce stage est également adossé à un module de formation à l'usage des médias et de l'informatique (MITIC).

stage de 4 semaines

période de terrain
16 avril – 12 mai 2015

modalités de travail

- Chaque stage est précédé par une séance de lancement qui réunit stagiaires, formateurs de terrain et formateurs universitaires.
- En outre, les stagiaires effectuent l'équivalent d'une journée de préparation en classe avant de commencer le stage.
- Mettre les étudiants dans une situation de responsabilité partielle puis complète est un principe de base de ces stages en responsabilité. Cette responsabilité n'est pourtant pas assumée de manière indépendante par l'étudiant. Elle est négociée dans le cadre d'un contrat entre l'étudiant, le formateur de terrain et le formateur universitaire (cf. brochure séparée « Stages en responsabilité. Document d'accompagnement »).
- Le formateur de terrain remplit, entre autres, une fonction de « questionneur » et de « dialogueur » pour amener l'étudiant à expliciter ses choix didactiques et pédagogiques, les objectifs qu'il poursuit et les moyens qu'il se donne pour les atteindre.
- Il participe à la formation et à l'évaluation formative et certificative de l'étudiant telle qu'elle est définie plus loin. Le formateur de terrain laisse place à l'initiative de l'étudiant qui doit pouvoir gérer la vie de la classe tantôt avec, tantôt sans sa présence.
- Sur le plan administratif, la classe reste sous la responsabilité du formateur lorsqu'il est présent en classe. Lorsque l'étudiant est seul, il doit alors se conformer au cahier des charges de l'enseignement primaire.
- Le formateur de terrain est tenu par son contrat de participer aux journées de co-formation, aux séances de régulation et aux réunions tripartites collectives (voir brochure « Stages en responsabilité »).

accompagnement

Les quatre stages sont balisés par des attentes bien définies mais néanmoins ouvertes à la créativité du stagiaire – cet enseignant en formation (EF) – et au développement de son « style » propre. Plus que jamais, EF est incité par les situations quotidiennes du stage à exercer en temps réel sa réflexivité de manière systématique, systémique et clinique à l'aide d'outils d'analyse et au moyen du discours sur la pratique : il s'agit de l'encourager à nommer les événements, les obstacles, les actions réussies, les caractéristiques des situations, pour en faire ressortir des *savoirs professionnels*. A cet égard, l'interaction et la réflexivité partagée entre FT et EF est fondamentale. Elle porte sur les aspects cognitifs mais aussi relationnels et affectifs du métier.

Autant dire que l'accompagnement de EF par FT place l'un et l'autre dans un rôle de coopération, d'écoute et de reconnaissance mutuelle : le métier s'apprend dans l'installation d'une intercompréhension entre un enseignant chevronné et un novice – bien plus que dans la seule imitation ou la modélisation. Le FT est en quelque sorte un « ami critique bienveillant » : ami, parce que FT accueille un futur collègue potentiel, lui offrant son « compagnonnage » ; critique, parce que FT assume une fonction évaluative qui soutient l'apprentissage professionnel de EF en fonction d'exigences légitimes en fin de formation initiale et à l'orée de l'entrée dans la profession ; « bienveillant », parce que FT veille bien à ce que EF puisse se développer dans des conditions favorables.

Ces conditions favorables recouvrent diverses attitudes, depuis la présentation aux élèves du stagiaire par l'enseignant qui l'accueille pour qu'il puisse s'exercer au métier, jusqu'à la transmission de ses propres savoirs professionnels, en passant par l'analyse des pratiques et le questionnement – avec les incertitudes que cela suppose – sur les événements et les menus faits qui surviennent çà et là, mettant parfois à mal les plus belles planifications et les idéaux que caressent souvent les débutants.

Quant à ces savoirs professionnels qui font l'expertise de l'enseignant expérimenté, ils sont souvent tellement incorporés qu'il est difficile à ce dernier de les formuler : l'échange avec le stagiaire peut alors être une belle occasion pour FT de mettre en mots ces savoirs qui se sont forgés dans l'expérience – aussi en lien avec des acquis de la formation initiale et continue.

évaluation

Le formateur de terrain assure une évaluation formative de l'étudiant. Il participe à son évaluation certificative lors des entretiens tripartites réunissant l'étudiant, son formateur de terrain et un formateur universitaire. Des outils d'observation et d'évaluation sont proposés à travers la brochure d'accompagnement des stages en responsabilité, et sont régulièrement travaillés dans les séances de présentation des stages ou de co-formation.

modalités d'inscription et formalités

inscription

jusqu'au 27 juin 2014 au plus tard !

« comment fonctionnent les attributions ? »

Chaque volée d'étudiants du BSEP au CCEP compte environ 100 participants. En première année les étudiants qui s'engagent dans le temps de terrain de 50h sont environ 200. Nous traitons un volume annuel d'environ 1'000 temps de terrain et stages. En fonction du moment de l'année, entre 300 et 500 formateurs de terrain sont mobilisés simultanément pour accueillir les étudiants.

Chaque attribution de terrain est conçue individuellement, en fonction du parcours réalisé et à réaliser par l'étudiant dans les deux cycles et dans les 8 degrés ainsi que dans les différents contextes d'enseignement du canton. La formation initiale est l'occasion unique d'acquérir une expérience diversifiée dans environ 10 écoles différentes, grâce à l'accompagnement de 10 formateurs de terrain différents.

« quels temps de terrain ou stages ? »

Les différents temps de terrain et stages se déroulent en parallèle (voir le calendrier) et il est parfois difficile de faire un choix lors de l'inscription. Pour que nous puissions gérer au mieux le grand volume annuel d'attributions, il est important que vous inscriviez *tous* les temps de terrain/stages qui vous intéressent, même s'ils se chevauchent dans le calendrier. Dans le formulaire en ligne vous pourrez nous indiquer également un *ordre de préférence* entre les différents domaines, qui nous oriente lors de la planification que nous vous proposons.

inscription en ligne

A partir de cette année, les inscriptions au réseau de formateurs de terrain de la FEP se font *exclusivement* en ligne.

Pour pouvoir participer au réseau vous devez être nommé ou stabilisé. Si vous travaillez en duo, votre duetiste doit également être nommé ou stabilisé.

Veillez vous rendre à l'adresse web ci-dessous et compléter le formulaire en ligne intitulé « Participer à la formation des futurs enseignants du primaire. Demande d'inscription en tant que formateur de terrain »

La complétion du formulaire prend 10 à 15 minutes.

<https://www.unige.ch/outils/limesurveyfac/fapse/index.php/188864/lang-fr>

confirmation en 2 temps

1. CONFIRMATION AUTOMATIQUE (à la réception des données)
Une fois le formulaire complété et envoyé, vous recevrez dans les minutes qui suivent un message automatique qui vous confirme que nous avons bien reçu les données relatives à votre inscription (nom, prénom, école, e-mail, téléphones, préférences, etc.). Vous devriez conserver ce message comme référence.

2. CONFIRMATION OFFICIELLE (après validation de l'inscription)
Pour être formellement acceptée, votre inscription sera transmise à la DGE0 pour recevoir un avis de la Direction de votre établissement. C'est à la rentrée scolaire que nous serons en mesure de vous envoyer par e-mail une confirmation officielle de votre participation au réseau, avec plus de précisions concernant l'organisation des temps de terrain et des stages pour l'année en cours.

« combien de stagiaires puis-je accueillir ? »

Dans l'année vous pouvez accueillir au maximum 5 stagiaires. Nous faisons tout notre possible pour respecter vos intérêts et vos inscriptions. Cependant, il peut arriver qu'en raison des nombreuses contraintes et aléas de l'organisation, certains d'entre vous terminent l'année sans avoir accueilli de stagiaire. N'hésitez pas à nous le signaler ; nous ferons mieux la prochaine fois !

calendrier

Planification des UF compactes obligatoires 2014-2015								Remarques
Période	BSSE		BSEP2		BSEP3		CCEP	
	UF	UF	lieu	UF	lieu	UF	lieu	
25.8-29.8								25.8 : rentrée scolaire
1.9-5.9								11.09 : JéJé genevois
8.9-12.9								
15.9-19.9								15.09 : rentrée universitaire / BSEP2 : journée de préparation
22.9-26.9								
29.9-3.10								
6.10-10.10								10.10 : Des académicos
13.10-17.10								
20.10-24.10								vacances scolaires du 20.10 au 24.10.14
27.10-31.10								
3.11-7.11								
10.11-14.11								
17.11-21.11								
24.11-28.11								
1.12-5.12								
8.12-12.12								
15.12-19.12								
22.12-26.12								vacances scolaires/universitaires du 22.12.14 au 02.01.15
29.12-2.1								
5.1-9.1								
12.1-16.1								examens universitaires
19.1-23.1								examens universitaires
26.1-30.1								
2.2-6.2								vacances scolaires
9.2-13.2								
16.2-20.2								CCEP : PPOT dédoublé en deux groupes
23.2.-27.2								
2.3-6.3								
9.3-13.3								
16.3-20.3								CCEP : tripartites
23.3-27.3								CCEP : semaine bloc PPOT
30.3-3.4								CCEP : 30.03 : préparation en classe / 02.04 : début vac. scol. / 03.04 : début vac. un.
6.4-10.4								vacances scolaires du 02.04 au 10.04.15 vacances universitaires du 03.04 au 10.04.15
13.4-17.4								
20.4-24.4								
27.4-1.5								01.05 : Fête du travail
4.5-8.5								
11.5-15.5								CCEP : tripartites / 14.05 : Ascension
18.5-22.5								
25.5-29.5								25.05 : Pentecôte
1.6-5.6								
8.6-12.6								

BSSE : Observation et analyse des terrains éduc. et scol. : 50 heures dont en principe 1 semaine de terrain en janv./fév. 2015
BSEP2 : Profession enseignante : 15.09 journée UNI / 16.09 début du terrain

formalités

indemnités

Conformément aux accords entre la DGEO et l'IUFE, la participation au réseau est rémunérée par étudiant et par semaine, comme suit : CHF 100.- pour le temps de terrain de l'unité de formation « Observation et analyse de terrains éducatifs et scolaires » ; CHF 200.- pour les temps de terrain des autres modules et pour les stages en responsabilité. Les indemnités sont versées une seule fois, avec le salaire du mois d'août de l'année scolaire concernée. Le bureau d'organisation des temps de terrain et des stages envoie à tous les formateurs de terrain, pour information et contrôle, un récapitulatif intermédiaire des indemnités au mois de janvier et un récapitulatif final (pour l'année) au mois de mai-juin.

La nouvelle organisation de l'enseignement de disciplines comprenant deux périodes à la grille horaire a des implications pour l'accueil des stagiaires, qui repose sur la collaboration entre les enseignants. Les modalités formelles de reconnaissance et d'encouragement de ces collaborations au sein de l'équipe d'enseignants sont encore à l'étude et seront clarifiées en cours d'année.

absences & remplacements

Le dispositif de formation est construit sur le principe d'une progression équilibrée des acquisitions de l'étudiant vers la prise de responsabilité. Lors des temps de terrain du BSEP2 et du BSEP3, l'étudiant ne peut pas prendre la responsabilité de la classe en l'absence de son FT (il ne le remplace pas, quel que soit le motif de son absence). Le dispositif prévoit un unique moment de prise de responsabilité à caractère expérimental et formatif pendant les journées de co-formation, où les formateurs de terrain participent aux séances de travail organisées à l'université.

Le collègue qui « dépanne » le formateur de terrain pendant son absence reçoit une indemnité à partir du 3^e jour de remplacement ; pour tout remplacement allant jusqu'à 2 jours, le formateur de terrain trouve un arrangement collégial pour dédommager le remplacement. Le formateur qui s'absente pour plus de 2 jours doit nécessairement informer le bureau d'organisation des temps de terrain et des stages à l'adresse terrainfep@unige.ch

règles à respecter

temps de terrain

L'étudiant du BSEP2 et du BSEP3 ne remplace jamais son formateur de terrain, quel que soit le motif de son absence.

L'étudiant prend la responsabilité de la classe uniquement pendant la journée de co-formation, lorsque le formateur de terrain est à l'université. Lorsqu'il s'absente, le formateur de terrain doit trouver un collègue qui puisse accueillir l'étudiant pendant son absence. Si le formateur de terrain doit suivre une formation continue, l'étudiant ne peut ni l'accompagner ni rester dans la classe avec le remplaçant envoyé par le SEREP.

stages en responsabilité

En cas d'absence du formateur de terrain (co-formation, maladie, formation continue individuelle/collective), l'étudiant d'un stage en responsabilité peut le remplacer comme suit :

- stage de 2 semaines : maximum 1 jour
- stage de 3 semaines : maximum 2 jours
- stage de 4 semaines (compact ou filé) : maximum 3 jours

L'étudiant est rémunéré par le SEREP uniquement pour les remplacements effectués pour motif de maladie ou de formation continue. La prise de responsabilité de la classe pendant la journée de co-formation ne peut pas être rémunérée. L'étudiant d'un stage en responsabilité qui remplace son formateur de terrain dans les limites indiquées ci-dessus (nombre maximum de jours selon la durée du stage) ne doit pas compenser ces jours avec la présence de son formateur, à la fin du stage. Si le formateur de terrain doit s'absenter pendant une durée plus longue que celle autorisée dans le dispositif, il doit nécessairement informer le bureau d'organisation des temps de terrain et des stages à l'adresse terrainfep@unige.ch

le contrat-type de formateur de terrain



FORMATION EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (FEP)

Contrat-type de formateur de terrain

2014 – 2015

1. Précisions terminologiques

1.1 Est considéré-e comme « formatrice de terrain » ou « formateur de terrain », dans le cadre de la convention entre le DIP et l'Université relative à la formation professionnelle des enseignants (21 janvier 2010, article 2.2c), toute enseignante et tout enseignant qui s'engage à participer à la partie pratique de la formation en enseignement primaire en accueillant à titre individuel un étudiant dans sa classe, pour l'une ou plusieurs des unités de formation prévues dans le plan d'études.

1.2 Les périodes que les étudiantes et les étudiants passent dans les classes du primaire dans le cadre de leur formation se distinguent notamment par les rôles qu'assument les étudiants : observation ou prise de responsabilité de la classe. Ces périodes sont qualifiées respectivement de « temps de terrain » pour les unités de formation du Baccalauréat en sciences de l'éducation orientation enseignement primaire et de « stages en responsabilité » dans le cadre du Certificat complémentaire en enseignement primaire.

1.3 Les personnes suivant le cursus de la formation en enseignement primaire sont désignées alternativement comme « étudiants » ou comme « stagiaires ». Le terme « stagiaire » renvoie au rôle et aux responsabilités que l'étudiante ou l'étudiant assume lorsqu'elle ou il s'engage dans la partie pratique de la formation, que ce soit dans les temps de terrain ou dans les stages.

1.4 Les collaboratrices et les collaborateurs de l'Université (assistants, chargés d'enseignement, professeurs, etc.) amenés à collaborer avec les enseignants dans le cadre du présent contrat sont désignés par le terme général « formateurs universitaires ».

2. Statut de l'enseignant

2.1 Pour pouvoir participer au réseau de formateurs FEP, l'enseignant (et, le cas échéant, son duettiste) doit être nommé ou stabilisé.

2.2 De manière générale, il doit exercer la fonction d'enseignant généraliste titulaire de classe. Pour le temps de terrain de 50h de l'unité de formation « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires », peuvent également participer en tant que formateurs de terrain les enseignants exerçant les fonctions suivantes : l'enseignant chargé de soutien pédagogique (ECSP), l'enseignant d'une classe d'accueil (ECA) et l'enseignant de disciplines spéciales (MDAS).

3. Le réseau de formateurs de terrain de la FEP

3.1 Le réseau de formateurs de terrain s'étend à l'ensemble des unités de formation, avec leurs trois composantes majeures : les approches transversales ; les didactiques des disciplines ; les stages en responsabilité. Lors de son inscription dans le réseau, l'enseignant formateur de terrain indique un ordre de préférences pour accueillir et encadrer les stagiaires dans le cadre des unités de formation correspondant à ces composantes. Le bureau d'organisation des temps de terrain et des stages le sollicite en fonction des besoins réels de formation, en respectant dans la mesure du possible les préférences indiquées.

3.2 La répartition des stagiaires dans les classes est réalisée par l'Université, en fonction des besoins liés aux parcours de terrain des étudiants et aux principes évoqués dans le plan d'études de la FEP, qui visent à offrir une expérience de terrain aussi diversifiée que possible (contextes ville/campagne, degrés, etc.).

Cas particuliers

3.3 L'Université fait tout son possible pour attribuer au minimum un étudiant à chaque enseignant inscrit dans le réseau, mais en raison des multiples contraintes organisationnelles, elle ne peut le garantir dans tous les cas.

3.4 Pour le temps de terrain de l'unité de formation « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires » de la première année du Baccalauréat en sciences de l'éducation et pour le stage en responsabilité formatif de la troisième année du Baccalauréat en sciences de l'éducation orientation enseignement primaire, ce sont les étudiants eux-mêmes qui font les démarches d'organisation, en prenant contact avec l'enseignant de leur choix. Si l'enseignant ne fait pas encore partie du réseau, il y est intégré suite à la demande de l'étudiant et à l'acceptation du présent contrat par l'enseignant (voir également le point 6 ci-dessous).

4. Engagements

4.1 Dans le cadre du présent contrat, l'Université s'engage à :

- informer le formateur de terrain des objectifs, contenus et modalités d'organisation de la formation pratique en général et de chaque unité de formation en particulier ;
- collaborer avec le formateur de terrain pour analyser, réguler et évaluer les pratiques des stagiaires, et pour contribuer au bon fonctionnement du dispositif ; le soutenir, le cas échéant ;
- organiser des séances de co-formation lors de chaque temps de terrain ou stage afin de permettre aux enseignants d'étayer leurs compétences d'accompagnement des stagiaires.

4.2 Dans le cadre du présent contrat, le formateur de terrain s'engage à :

- mettre en œuvre les objectifs généraux de la formation pratique à l'enseignement primaire et les objectifs spécifiques à chaque unité de formation (accueillir l'étudiant au sein de sa classe et de son école ; expliciter ses pratiques et répondre aux interrogations de l'étudiant ; encourager ses initiatives ; etc.) ;
- collaborer avec les formateurs universitaires pour analyser, réguler et évaluer les pratiques des stagiaires ;
- participer activement aux séances de co-formation organisées à l'université lors de chaque temps de terrain ou chaque stage.

5. Indemnités

5.1 La participation au réseau est rémunérée par étudiant et par semaine, comme suit : CHF 100.- pour le temps de terrain de l'unité de formation « Observation et analyse de terrains éducatifs et scolaires » ; CHF 200.- pour les temps de terrain des autres modules et pour les stages en responsabilité. Les indemnités sont versées une seule fois, avec le salaire du mois d'août de l'année scolaire concernée.

6. Durée du contrat

6.1 La participation au réseau prend effet à partir de l'acceptation du présent contrat par l'enseignant lors de la procédure d'inscription en ligne (formule sans signature) et à partir de la confirmation officielle envoyée par l'Université à la rentrée des classes (ou ultérieurement).

6.2 Le contrat est valide durant l'année scolaire en cours et peut être renouvelé par l'enseignant formateur de terrain à travers une nouvelle inscription, l'année suivante. Durant l'année du contrat, l'enseignant fait partie du réseau même s'il n'accueille aucun stagiaire. Le contrat peut être annulé moyennant la demande écrite de l'une des parties.

Genève, juin 2014



NOTE DE SERVICE

De :	Madame Paola Marchesini, directrice générale adjointe de l'EO
A :	Monsieur Rémy Pagani, président de la Commission de l'enseignement supérieur du Grand Conseil
Copie :	Aux membres de la Commission de l'enseignement supérieur
Date :	6 novembre 2014
Objet :	Engagement au primaire de 16 enseignants formés en HEP : tableau récapitulatif et commentaires

Monsieur le Président,

En lien avec l'objet cité en titre, je vous communique le tableau et les commentaires suivants.

Le tableau récapitule l'option choisie par les collaborateurs lors de leur formation, leurs vœux avant l'engagement et le cycle dans lequel ils enseignent cette année 2014-2015 :

Collaborateurs engagés	Cursus HEP	Vœux cycle	Engagement cycle
1	5-8H	C2	C2
2	5-8H	indifférent	C2
3	5-8H	C2	C2
4	5-8H	C2	C2
5	5-8H	C2	C1 + C2
6	1-4H	C1	C1
7	1-4H	C1	C1
8	5-8H	C2	C2
9	5-8H	C2	C2
10	5-8H	C2	C2
11	5-8H	C2	C2
12	5-8H	C2	C2
13	5-8H	C2	C2
14	5-8H	C2	C2
15	5-8H	C2	C2
16	1-4H	C1	C2

Soit sur les 16 personnes engagées sortant de la HEP :

- 12 personnes ont suivi l'option 5-8H et ont été engagées en C2.
- 1 personne a suivi l'option 5-8H et a été engagée comme enseignant chargé de soutien.
- 3 personnes ont suivi la formation 1-4H : deux d'entre elles enseignent au C1 et la troisième au C2.

Il importe de préciser que la rentrée 2014 a revêtu pour l'enseignement primaire un caractère exceptionnel : plus de 200 enseignants ont été engagés pour faire face au double effet PLEND et introduction du mercredi matin. Le primaire était donc confronté à une situation de pénurie.

Les critères de recrutement pour la rentrée 2014 ont été les suivants, dans l'ordre :

1. Formation IUFE
2. Formation HEP

Remarque : les besoins du primaire en C2 étaient deux fois plus élevés qu'en C1 ; la personne formée pour le C1 et affectée au C2 (la 16^e dans le tableau ci-avant) dispose du suivi d'un coordinateur pédagogique, d'une formation complémentaire interne liée à l'entrée dans le métier ; elle pourra être affectée dans le cycle de son choix/sa formation l'an prochain.

3. Formation IUFE, avec niveau B2 à compléter en allemand ou anglais.
4. Suppléants sans formation universitaire, sans titre d'enseignement, avec exigence de l'employeur de suivre un DAS de 40 crédit durant la période probatoire.

En 2014-2015, 23 personnes sont au bénéfice d'une suppléance.

Veuillez recevoir, Monsieur le Président, mes salutations distinguées.



Paola Marchesini
Directrice générale adjointe



NOTE DE SERVICE

De : Madame Paola Marchesini, directrice générale adjointe de l'EO

A : Monsieur Rémy Pagani, président de la Commission de l'enseignement supérieur du Grand Conseil

Copie : Aux membres de la Commission de l'enseignement supérieur

Date : 7 novembre 2014

Objet : **IUFE : projection du coût salarial relatif au passage de la classe 20 à la classe 23 pour les chargés d'enseignement de la formation des enseignants du secondaire**

Monsieur le Président,

Voici les éléments de réponse à l'objet cité en titre.

L'IUFE compte en moyenne 25 postes équivalents plein temps de chargés d'enseignement (CE), avec les suppléances. Cette moyenne est calculée sur les années 2011-2014.

Le passage à la classe 23 coûterait à l'IUFE entre CHF 448'680 et 606'300 (charges sociales comprises) par année, selon les données du tableau ci-après.

Il s'agit de projections dans la mesure où un CE actuellement en classe 20 annuité 22 ne se retrouverait certainement pas en classe 23 annuité 22. Ces chiffres donnent uniquement une indication du coût potentiel pour l'IUFE.

La quasi-totalité des CE ont beaucoup d'expérience et sont donc rémunérés entre les annuités 11 et 22.

Un problème de taille se pose sur la projection du coût des formateurs de terrain (FT) pour le passage d'une classe 20 à une classe 23, car l'IUFE ne dispose pas de données sur le nombre de FT nécessaire pour les années prochaines.

A l'heure actuelle, une heure FT coûte annuellement, en moyenne, CHF 7'108 charge sociales comprises. L'extrapolation à partir de l'échelle des traitements 2014 invite à considérer une base annuelle de CHF 8'082 pour une heure de FT en classe 23.

Pour mémoire, les FT reçoivent 1.25 pour le suivi d'un étudiant inscrit en MASE, 1h pour le suivi d'un étudiant inscrit en CSD2.

Il convient d'être extrêmement prudent avec le coût des FT du secondaire : il s'agit de la plus grosse ligne du budget de l'IUFE et le passage en classe 23 alourdirait ce budget de manière significative.

Il est impossible à l'heure actuelle de projeter cette augmentation car elle dépend de plusieurs facteurs : le nombre d'étudiants inscrits en MASE et CSD2 (facteur le plus important), l'attribution des annuités qui rend l'heure FT plus onéreuse et le taux de dégrèvement accordé aux FT pour les suivis des étudiants.

./.

Le coût du passage d'une classe 20 à la classe 23 pour les formateurs de terrain de la formation des enseignants du secondaire (FORENSEC) pourra être calculé une fois connus le nombre d'étudiants suivis en stage et la classe-annuité des futurs FT.

Veuillez recevoir, Monsieur le Président, mes salutations distinguées.



Paola Marchesini
Directrice générale adjointe

**Projection du coût salarial pour le passage d'une classe 20 à une classe 23
pour les chargés d'enseignements (CE) avec un contrat UNI-GE**

Salaire annuel, taux 100%	Annuité 0	Annuité 11	Annuité 22	
Classe 20	105'938	131'582	143'242	
Classe 23	120'894	150'153	163'452	
Différence annuelle par poste	14'956	18'571	20'210	
En moyenne 25 CE	373'900	464'275	505'250	
Charges sociales 20%	74'780	92'855	101'050	
Total	448'680	557'130	606'300	
Extrapolation sur le coût d'une heure FT en classe 23 basée sur l'échelle de traitement 2014				
	100%	1 heure	Charge	Total
Annuité 5*	130'929	5'951	1'190	7'142
Annuité 11	150'153	6'825	1'365	8'190
Annuité 22	163'452	7'430	1'486	8'916
				24'247
				8'082
	Estimation du coût moyen de l'heure FT			8'083

* les FT recrutés par la FORENSEC doivent obligatoirement avoir un certain nombre d'année d'expériences, raison pour laquelle la première référence est l'annuité 5



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

HEP | PH FR



Au terme du programme de formation, sur la base des crédits-ECTS acquis et des résultats obtenus, la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport et la Haute Ecole pédagogique de Fribourg délivrent le

DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT aux degrés préscolaire et primaire

ainsi que le

BACHELOR OF ARTS in Pre-Primary and Primary Education

à

de

GENEVE

né/e le

31.03.1989

Fribourg, le 28 octobre 2013

Isabelle Chassot

Conseillère d'Etat, Directrice

Prof. Dr Pascale Marro

Réctrice



La Haute école pédagogique du canton de Vaud décerne à
Madame

née le 28 septembre 1979

Bachelor of Arts HEP Vaud en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Correspond à l'acquisition de 180 crédits ECTS selon le système européen de transfert de crédits.
Ce titre accompagne le Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire.

Lausanne, juin 2013

Le Recteur

Le Directeur de la formation

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Guillaume Vanhulst', written over a horizontal line.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Cyril Petitpierre', written over a horizontal line.

N° immatriculation OFS : 98-120-744

Guillaume Vanhulst

Cyril Petitpierre



La Haute école pédagogique du canton de Vaud décerne à
Madame

née le 3 février 1988

Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Le diplôme est reconnu en Suisse (décision de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 9 octobre 2006)

Formation générale

- sciences de l'éducation
- didactique(s) disciplinaire(s)
- formation professionnelle pratique

Habilitation à enseigner

- français
- mathématiques
- allemand
- histoire
- géographie
- sciences de la nature
- éthique et cultures religieuses
- arts visuels
- musique

Profil

- orientation : années 5-8 Harnus

Lausanne, juin 2013

Le Recteur

Le Directeur de la formation

Guillaume Vanhulst

Cyril Petitpierre

N° immatriculation OFS : 10-872-879

D I P L Ô M E



AU NOM DE L'UNIVERSITÉ NOUS, SOUSSIGNÉS, CONSTATANT QUE

Madame

A SUBI AVEC SUCCÈS LES ÉPREUVES PRÉVUES PAR LA LOI SUR L'UNIVERSITÉ ET LES RÈGLEMENTS DE

L'Institut universitaire de formation des enseignants

LUI DÉLIVRONS LE

*Certificat complémentaire en enseignement primaire
de l'Université de Genève*

AVEC LES DROITS ET LES PRÉROGATIVES QUI Y SONT ATTACHÉS

Le Recteur

Le Directeur

Le Secrétaire général

PROCÈS-VERBAL ÉTABLI À GENÈVE LE 28 JUIN 2012 N° 613281/09849
LA VERSION ANGLAISE DE CE DIPLOME, AU VERSO, PAUT VOI.

Mémoire

À : notes personnelles

De : Guillaume Vanhulst

CC : -

Date : 26 novembre 2014

Re : -

Nombre d'inscrits originaires de Genève dans les formations de base de la HEP Vaud

Contexte

Réponse à une question posée par la Commission de l'enseignement supérieur (GE) transmise par courriel le 24 novembre (Mme Marchesini / DIP).

« Dans ce contexte et en lien avec les allégations de ladite étudiante, la Commission de l'enseignement supérieur m'a demandée de transmettre la demande suivante à la HEP Vaud, les commissaires attendent la réponse de la part du recteur lors de la toute prochaine échéance et audition : Combien d'étudiants (par volée) originaires (maturité) de Genève suivent-ils les cours à la HEP Vaud? »

Données

Transmises par la Direction de la formation le 26 novembre (C. Petitpierre / Dir. f. HEP).

Extraites du rapport de gestion 2013.

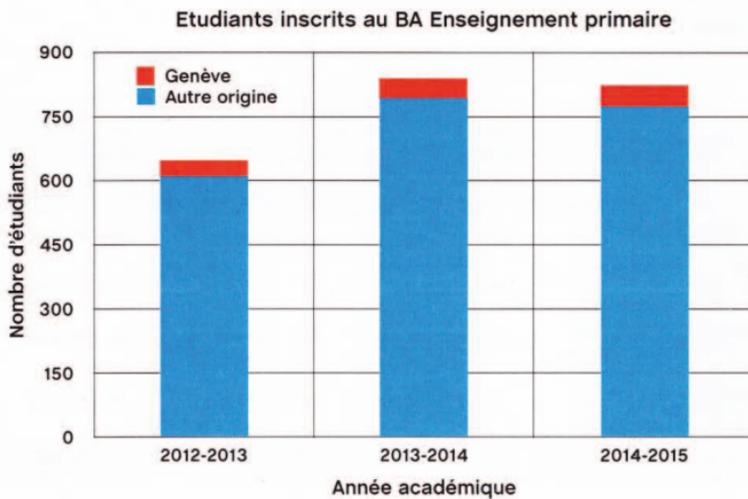
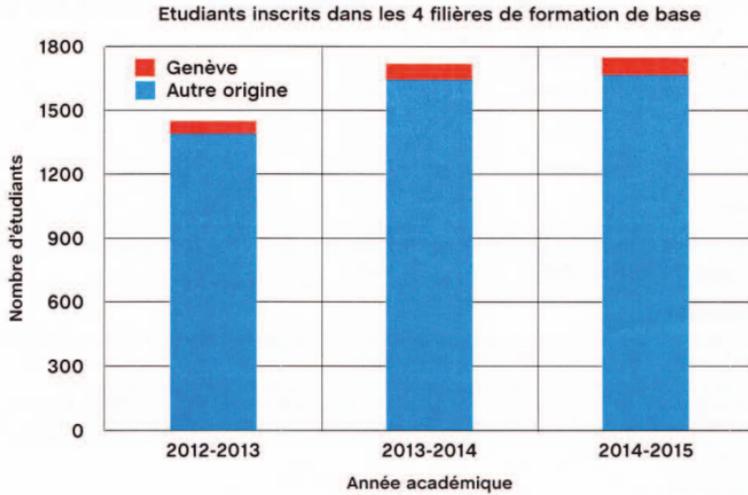
Tableau 1

Effectifs et pourcentages d'étudiants originaires de Genève par année académique (série 2012 - 2014) pour les quatre filières de formation de base.

Voies de formation (formations de base à l'enseignement)	Année académique					
	2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	Total	dont originaires GE	Total	dont originaires GE	Total	dont originaires GE
BA Enseignement primaire	647	36 (5.6%)	838	46 (5.5%)	823	47 (5.7%)
MA Enseignement spécialisé	285	11 (3.9%)	309	11 (3.6%)	323	11 (3.4%)
MA Enseignement secondaire I	338	8 (2.4%)	373	9 (2.4%)	428	18 (4.2%)
MAS Enseignement secondaire II (y c. écoles de la form. professionnelles)	182	8 (4.4%)	197	7 (3.6%)	176	6 (3.4%)
Total	1452	63 (4.3%)	1717	73 (4.3%)	1750	82 (4.7%)

Graphiques 1 & 2

Graphiques correspondant aux données du tableau 1.



Compléments d'informations de M. Guillaume Vanhulst, recteur de la Haute École Pédagogique Vaud, adressés à Mme Marchesini suite à son audition du 27 novembre 2014.

Réponse de M. Guillaume Vanhulst

Voici, comme promis lors de mon audition par la Commission de l'enseignement supérieur, quelques informations complémentaires concernant les coûts de formation induits par les étudiants genevois inscrits à la HEP Vaud.

Ces coûts sont établis dans le cadre de l'accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AHES) selon le principe suivant : la formation d'un étudiant à temps complet pendant une année (soit 60 ECTS) coûte 25'500.- CHF au canton d'origine (soit donc l'équivalent de 425.- CHF par ECTS validé).

Chaque semestre, la HEP établit un relevé des prestations accomplies (nombre d'ECTS par étudiant) et l'adresse aux cantons d'origine des étudiants extracantonaux.

Au semestre d'automne 2014, pour les étudiants originaires de Genève, ces calculs donnent les résultats suivants.

Voie d'étude	Nbre d'étudiants	Nbre ECTS	Coût AHES (CHF)	
BP 1-4	22	627		
BP 5-8	25	692		
BP total	47	1319 CHF	560'575.00	
MA ES	11	13 CHF	5'525.00	
MS1	18	479 CHF	203'575.00	
MS2	6	172 CHF	73'100.00	
Totaux	82	1983 CHF	842'775.00	

Je reste à votre entière disposition pour tout complément d'information et vous prie de croire, Madame la Directrice générale, à ma considération distinguée.

ANNEXE 7

Réponse de M. Richard-Emmanuel Eastes, recteur de la Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel adressée à Mme Marchesini concernant le nombre d'étudiants (par volée), originaires du Canton de Genève (maturité), qui suivent le cursus de formation d'enseignement du primaire auprès de la HEP BEJUNE

Madame la Directrice adjointe,

Je vous remercie pour votre message. Après consultation de nos bases de données, je suis en mesure de vous indiquer que nous avons actuellement quatre étudiants genevois en formation primaire : trois en 1^{ère} année et un en 2^e.

Avec mes très cordiales salutations,

Richard-Emmanuel Eastes
Recteur



Pour une formation initiale en quatre ans, voire plus! 14 avril 2014

Le Syndicat des enseignant-e-s romand-e-s, dont la SPG est membre à part entière, a toujours défendu une formation initiale longue pour tou-te-s les enseignant-e-s primaire. Cette revendication est portée par plusieurs syndicats européens, dans des pays où la formation n'est pas encore au niveau du Master. Une déclaration commune dans ce sens a été signée par nos collègues alémaniques, allemands et autrichiens. La Fédération des enseignant-e-s genevois-e-s a récemment pris une position pour promouvoir le principe d'un Master en enseignement primaire à l'université de Genève.

Ce document a pour but de résumer l'essentiel de l'argumentation soutenant une telle demande. Il n'a pas la prétention d'être exhaustif dans le nombre d'idées avancées, ni complet dans le développement de l'argumentation. Il constitue néanmoins une base de discussion avec toutes personnes intéressées par ce débat, relancé à Genève par une motion parlementaire demandant la diminution d'une année de la formation initiale.

Complexité du métier

- Un-e enseignant-e primaire se doit d'enseigner 13 domaines aussi différents que les mathématiques, les sciences de la nature, le français, l'allemand, l'anglais (dès la rentrée 2014), les arts et l'éducation physique, pour prendre des exemples contrastés. Elle/il doit maîtriser les contenus et les didactiques respectives pour chacun de ces 13 domaines inscrits au Plan d'études romand (PER).
- La SPG défend le statut de généraliste, affirmant que l'enseignant-e a les compétences nécessaires pour tout enseigner, même si elle/il ne le fait pas chaque année. C'est important pour une prise en charge globale des élèves, à un âge où elles/ils ont besoin d'un-e adulte référent-e, non seulement pour la maîtrise des domaines d'enseignement, mais également pour construire des compétences transversales, telles que définies dans le PER. En HEP, les étudiant-e-s doivent se spécialiser car une formation en trois ans ne permet pas de parcourir l'ensemble des disciplines et du programme scolaire. Réintroduire une formation spécifique pour les 1P à 4P, puis une autre pour les 5P à 8P, comme cela se pratique dans certaines HEP, ferait faire à Genève un recul de quelque 20 ans, où la formation initiale se déroulait aux études pédagogiques de l'enseignement primaire.
- En plus des domaines d'enseignement du PER, l'enseignant-e doit assurer la socialisation des élèves, les relations familles écoles, l'intégration des élèves à besoins spécifiques, participer à l'intégration sociale et scolaire des élèves et de leurs familles. De plus, l'école est le lieu de toutes les préventions: hygiène, obésité, endettement des jeunes, incendies, accidents de circulation, agressions sur internet, recyclage des déchets et développement durable, préservation de la nature, etc. La société compte sur l'école pour sensibiliser la jeunesse à chacune de ces problématiques. C'est légitime, parce que si l'école n'est pas une solution miracle à ces graves problèmes de société, elle doit contribuer à y apporter des solutions.
- Les collègues doivent faire face tous les jours au problème de l'échec scolaire. C'est une difficulté tenace, très liée au niveau socio-économique des familles. Or, la précarité d'un nombre important de familles genevoises est une réalité, d'où la mise en place du Réseau d'enseignement prioritaire. C'est une problématique frustrante pour l'enseignant-e qui croit possible l'atteinte des objectifs du PER par tou-te-s les élèves, mais qui doit constater l'échec de quelques-un-e-s chaque année. La société confie à l'école obligatoire le soin de donner un socle de base, défini comme indispensable pour la vie sociale et professionnelle. Il n'y a donc pas d'alternatives, les élèves doivent réussir à maîtriser les objectifs sans lesquels ils ne pourront s'insérer dans la société, quel que soit leur vie.
- La formation des enseignant-e-s est en lien direct avec la réussite des élèves. Plus les enseignant-e-s sont formé-e-s, meilleurs sont les résultats scolaires.

Valorisation du métier

- Dans les représentations sociales du métier, les gens pensent que plus les élèves sont petits, moins il y a besoin de moyens et de compétences pour les prendre en charge. Diminuer la formation des enseignant-e-s primaires viendrait renforcer ce cliché.
- Réduire la formation du primaire à trois ans, agrandirait l'écart avec les autres durées de formation initiale des enseignant-e-s à Genève. Il y aurait trois ans d'écart avec les enseignant-e-s du secondaire ou de l'enseignement spécialisé, ce qui ne se justifierait pas.
- Le besoin de formation des enseignant-e-s est fort. Ce sont les étudiant-e-s en formation initiale qui ont demandé un Master en enseignement primaire, soit 5 ans de formation, appuyés dans leur revendication par la SPG. Actuellement, les étudiant-e-s sont nombreuses/eux à faire une année de plus pour l'obtention du Master. Leur motivation n'est pas seulement l'intérêt de pouvoir poursuivre éventuellement des études universitaires après le Master, ou d'avoir un titre reconnu au-delà de nos frontières, mais aussi d'être mieux armé-e-s pour la pratique du métier. Par le passé, de nombreuses/eux collègues ont poursuivi leurs études en emploi jusqu'à la licence en sciences de l'éducation, dans le but de renforcer la réflexion sur le métier. Le succès inouï du certificat en soutien pédagogique, la volonté de plus en plus forte du département de certifier la formation continue (soutenue en cela par la SPG), marquent également le besoin que les enseignant-e-s éprouvent de penser leur pratique, de prendre du recul sur les difficultés du métier, de faire dialoguer la théorie et la pratique pour une plus grande efficacité dans l'accompagnement des élèves.
- Une plus longue formation permet d'envisager une certaine mobilité dans la carrière. Une meilleure capacité de prise de recul sur sa pratique est une ressource importante pour résister à l'épuisement professionnel.
- L'université emploie plusieurs collaboratrices/teurs qui sont d'ancien-ne-s enseignant-e-s titulaires de classe: cela garantit une alternance forte entre théorie et pratique durant toute la formation initiale des enseignant-e-s primaires, dont les étudiant-e-s sont très satisfait-e-s. La première année de formation en tronc commun permet de poser les bases théoriques du métier. Elle permet également à tou-te-s les étudiant-e-s d'interroger concrètement leur projet de carrière. Supprimer cette année ne fera faire aucune économie, parce que les cours sont donnés à tou-te-s les étudiant-e-s de première année en sciences de l'éducation, qu'elles/ils se destinent à l'enseignement primaire ou à d'autres carrières.
- L'université de Genève a toujours attiré des étudiant-e-s d'autres cantons. Grâce à leurs études genevoises en sciences de l'éducation, elles/ils ont pu obtenir des postes à responsabilités dans les départements de l'instruction publique de leur canton.
- Actuellement, les HEP romandes souhaiteraient augmenter leurs cursus d'une, voire deux années. De plus en plus de pays organisent une formation au niveau du Master pour les enseignant-e-s primaires. Genève fait office de locomotive dans le paysage de la formation initiale des enseignant-e-s primaires en Suisse. On donnerait un très mauvais signe à tous les cantons en réduisant cette formation à trois ans.
- Avec une formation en trois ans, le risque est grand de n'aller qu'à l'essentiel et qu'au final on ne donne aux futur-e-s collègues que des "recettes" à appliquer sur le terrain, comme nous l'avons vécu trop longtemps avec la formation des Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire.

Date de dépôt : 3 février 2015

RAPPORT DE LA MINORITÉ

Rapport de Mme Caroline Marti

Mesdames et
Messieurs les députés,

La Commission de l'enseignement supérieur a étudié longuement, très longuement, la motion 2194. Au cours des sept séances dédiées à ce projet, nous avons auditionné deux recteurs de deux différentes hautes écoles pédagogiques (HEP) (du canton de Vaud et du canton du Valais), l'association des étudiant-e-s de la HEP Vaud, une étudiante genevoise ayant choisi d'aller étudier à la HEP Vaud, M. Maradan, secrétaire général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), qui nous a expliqué que sa fonction ne lui permettait pas de se prononcer sur cette motion, Mme Mili, directrice de l'IUFE, et deux étudiant-e-s de l'IUFE, auteur-e-s d'une pétition contre cette motion. Lors de ces très nombreuses, et parfois redondantes, auditions, nous avons abondamment abordé les questions des stages et de la formation de terrain, du faible niveau des écoliers aux tests PISA, des questions de reconnaissance de la formation par la CDIP, du socio-constructivisme et de la question : « est-ce que les enseignant-e-s doivent être perçu-e-s comme des "artisans" ou des "scientifiques" ? ».

Dans ces méandres de considérations hétéroclites, bien que fortes intéressantes, la commission a malheureusement perdu de vue ce que demandait concrètement cette motion. Mesdames et Messieurs les députés, ne vous méprenez pas. Cette motion ne demande d'aucune manière de revoir le contenu de la formation des enseignant-e-s, le nombre d'heures de stage, la responsabilité des étudiant-e-s devant une classe, etc. En effet, cette motion ne comporte qu'une invite : « mettre en œuvre un cursus de 3 ans donnant accès à l'obtention d'un titre permettant, à Genève, et en Suisse, d'enseigner dans les degrés 1 à 8 HarmoS ». L'objectif unique de cette motion est de réduire le temps de formation des enseignant-e-s de 4 à 3 ans.

Toutefois, les débats de la commission se sont fortement cristallisés autour de la volonté d'augmenter le nombre d'heures de formation

« pratique » des futur-e-s enseignant-e-s. Ceci nous laisse croire que la majorité de la commission pense parvenir à remplir cet objectif simplement en diminuant le temps de formation d'une année. Or, c'est sur ce point précis que la majorité de la commission fait fausse route.

En préambule, il sied de préciser que le nombre d'heures que les étudiant-e-s passent sur le terrain est plus important à l'IUFE que dans les HEP de Suisse romande, à l'exception de la HEP Valais. Simplement, à l'IUFE, le nombre d'heures de stage (ou d'heures passées sur le terrain) est ventilé sur 4 ans au lieu de 3.

Ensuite, à Genève, la formation des enseignant-e-s de l'école primaire est une formation universitaire. A ce titre, il n'est pas possible d'instaurer un *numerus clausus* ou toute autre forme de sélection des étudiant-e-s en première année. Cela implique de très grandes volées lors de la première année du bachelor en sciences de l'éducation. De ce fait, les possibilités d'instaurer un plus grand nombre de stages dès la première année est logistiquement très difficile à mettre en pratique. Or les motionnaires ont spécifié vouloir que la formation des futur-e-s enseignant-e-s reste à l'université.

Finalement, la majorité de la commission s'est imaginée pouvoir réduire la formation des enseignant-e-s en supprimant simplement la première année, qui, il est vrai, est principalement théorique. Or, la directrice de l'IUFE, Mme Mili fut catégorique lors de son audition : la réponse n'est pas aussi simple. Il serait impossible de « couper » la première année de la formation, car de nombreux cours théoriques dispensés en première années sont nécessaire à la reconnaissance de la formation par la CDIP. Selon la directrice de l'IUFE, « pour faire une formation en 3 ans, il faudrait ventiler les cours théoriques sur le reste de la formation et diminuer la pratique ». Un magnifique autogol donc...

Outre le fait que réduire d'une année la formation des enseignant-e-s n'apporterait aucune réponse à la problématique du manque de « pratique », la minorité de la commission est fermement opposée à la réduction du temps d'étude des futur-e-s enseignant-e-s d'une manière générale et donc à cette motion en particulier.

Tout d'abord, le métier d'enseignant-e a profondément évolué ces dernières années. Les enseignant-e-s du primaire ont toujours été des généralistes. Cela exige d'eux des connaissances et compétences élargies dans un grand nombre de disciplines allant du français aux sciences en passant par les sciences humaines, les disciplines artistiques et sportives. Plus récemment, est venu s'ajouter dans le programme scolaire, l'enseignement de

l'allemand et de l'anglais. Deux langues étrangères que les instituteurs et institutrices doivent maîtriser pour pouvoir les enseigner correctement. Finalement, la volonté politique d'une école inclusive exige des enseignant-e-s des compétences supplémentaires et particulières pour encadrer au mieux ces élèves et répondre à leurs besoins spécifiques. Acquérir ces diverses compétences nécessite inmanquablement un temps d'étude plus étendu.

Aujourd'hui, et pour les raisons évoquées dans le précédent paragraphe, la tendance internationale est à l'extension de la durée de formation des enseignant-e-s. De surcroît, plusieurs études internationales démontrent que le prolongement de la formation des enseignant-e-s augmente la qualité globale du système scolaire. Conscients de l'évolution du métier, les recteurs des HEP romandes se sont dits favorables à une formation en 4 ans. Le premier motionnaire a beau parlé de « rêveries des recteurs solitaires », il est temps de faire preuve de modestie politique et de faire confiance aux professionnels de la branche, qui sont les plus à même de juger de la durée d'étude optimale pour former au mieux les enseignant-e-s.

Contrairement à ce qui a fréquemment été évoqué par la majorité de la commission, enseigner ne relève pas du sens commun. Ce n'est pas un métier que l'on apprend sur le tas et il ne suffit pas d'avoir « le feu sacré » pour être un-e bon-ne enseignant-e. Pour assurer la qualité de l'enseignement primaire, nous devons nous détacher de cette image stéréotypée et passéiste de l'instituteur « artisan » et revaloriser cette profession et la formation qui l'accompagne. Le métier d'enseignant-e demande un haut niveau d'expertise jumelé à une expérience de terrain. Il est impératif d'offrir à nos futur-e-s enseignant-e-s des bases théoriques solides qu'ils pourront, par la suite, développer au gré de leurs expériences. Sans ce socle de connaissances théoriques, l'enseignement primaire à Genève risque de devenir bancal ou aléatoire au détriment des futures générations.

Finalement, au cours des débats de la commission, certains commissaires ont soutenu que l'année de formation supplémentaire qui prévaut à l'IUFE était inutile et coûteuse. Ces commissaires ont également affirmé que, plus vite les enseignant-e-s se retrouvaient devant une classe, plus vite ils devenaient utiles à la société. La minorité de la commission dénonce cette vision particulièrement mercantile de la formation. Il est choquant d'entendre qu'une année d'étude supplémentaire est une année perdue. Chaque année d'étude est une occasion pour l'étudiant de parfaire ces connaissances, mais également de développer ses capacités d'analyse critique qui lui seront extrêmement bénéfiques tout au long de sa vie et de sa carrière professionnelle.

Pour conclure, s'il peut être justifié de rediscuter le contenu de la formation des futur-e-s enseignant-e-s, notamment l'opportunité d'augmenter les stages en responsabilité de longue durée, cette motion n'apporte aucune réponse concrètes satisfaisant cet objectif. Cette motion est basée sur une mauvaise analyse de la problématique, manque sa cible et va à l'encontre de l'évolution de la profession puisqu'une formation plus longue donne l'opportunité d'une formation plus complète, et donc de meilleure qualité.

Au vu des considérations qui précèdent, la minorité de la Commission de l'enseignement supérieur vous recommande de rejeter cette motion.