



**RAPPORT D'ACTIVITÉ DE L'IUFE**  
Institut universitaire de formation des enseignants  
**2020-2021**



## SOMMAIRE

- 4. Introduction
- 6. Formation continue
- 26. Formation des enseignants primaires (FEP)
- 32. Formation des enseignants secondaires (FORENSEC)
- 38. Formation des enseignants spécialisés (MESP)



## INTRODUCTION

Isabelle Mili

Le rapport d'activité de l'IUFE de cette fin d'année 2021 se décline en deux parties.

La deuxième partie propose de prendre connaissance de manière très synthétique des faits marquants observés dans les programmes de formation initiale et continue. Les directions et coordinations de programme ont fait en sorte de refléter de manière succincte une année de vie institutionnelle. L'essentiel des formations initiales des enseignant.e.s primaires (FEP), spécialisé.e.s (MESP), secondaires (Forensec) et l'état actuel de la palette de formations continues sont abordés de manière compacte et différenciée.

Mais auparavant, une première partie de ce rapport d'activité est consacrée à la formation continue placée sous l'égide de l'IUFE. Pourquoi ce coup de projecteur? Parce que les attentes à l'égard de ce pan de la formation sont corrélées à des changements sociaux très significatifs; et parce que la dynamique à l'œuvre dans la formation continue est une dynamique forte (la croissance de l'offre en est un signe manifeste). De surcroît, le nombre de paramètres et de variables en jeu dans l'évolution de l'offre de formation continue est important.

Un de ces paramètres concerne la dimension cantonale, intercantonale, romande, suisse... de l'offre de formation continue. Un exemple: la volonté d'organiser des formations romandes se renforce. Cette volonté découle d'abord d'une centralisation des moyens d'enseignement romands (MER) et de la nécessité d'accompagner le renouvellement de ces MER. Lorsqu'il

y a des changements disciplinaires, un même mouvement est constatable: l'introduction de l'informatique dans les disciplines scolaires (officiellement reconnues comme telles) a conduit à centraliser les compléments de formation dispensés aux enseignant.e.s. Dans un avenir tout proche, la romandisation se profile comme une possibilité de proposer des échanges entre professionnel.le.s et des choix de formation plus larges.

Pour les actrices et acteurs de l'éducation travaillant à Genève, la mobilité professionnelle n'est pas (encore) très pratiquée. Mais cette mobilité, elle aussi, évolue. Il importe d'en tenir compte pour concevoir la formation initiale et la formation continue de demain. C'est un deuxième exemple de paramètre à prendre en considération.

L'an dernier, un chapitre du rapport d'activités était consacré aux directions de thèses. Du fait que les directions de thèses vivent à un autre rythme que celui d'un rapport annuel, il n'en sera pas question cette année. Mais cela ne veut pas dire que la relève, en matière de recherche, a perdu de son importance pour l'IUFE. Bien au contraire!

Nous souhaitons aux lectrices et lecteurs une belle traversée de ce rapport d'activité. Nous l'abordons, quant à nous, comme une rétrospective focalisée sur des caractéristiques d'un passé tout récent.



## L'IUFE FACE AUX CHANGEMENTS SOCIÉTAUX L'EXEMPLE DE LA FORMATION CONTINUE

Isabelle Mili

Le 15 septembre 2021, la Chambre des hautes écoles pédagogiques de Swissuniversities (HEP)<sup>1</sup> a pris officiellement position par rapport à l'un de ses projets. Intitulé «QuaPri», pour: «Développement de la qualification des enseignant.e.s du degré primaire», ce projet part du constat d'«exigences croissantes auxquelles sont confrontés les écoles et les enseignant.e.s». La Chambre des HEP «voit un grand potentiel en particulier dans le programme de Master facultatif, qui peut conduire à une spécialisation ou à une maîtrise en tant que généraliste, en relation avec le développement structurel de la qualification des enseignant.e.s primaires».

Le Master en enseignement primaire (MAEP) qui, jusqu'alors, constituait une spécificité de l'Université de Genève, apparaît en 2021 comme un scénario porteur d'avenir pour l'ensemble de la Suisse.

Que faut-il en déduire ?

On pourrait se réjouir que l'Université de Genève ait agi en précurseur. En effet, en dépit d'un rapport de 2009 de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui affirmait «qu'une prolongation des études trouverait (...) une justification du point de vue des exigences posées à la formation – et que cette évolution devrait être envisagée à moyen terme»<sup>2</sup>, personne, hormis à Genève, n'était prêt à franchir ce pas en 2009.

Mais on pourrait aussi considérer que l'Université de Genève a agi de manière stratégique, en anticipant l'évolution de la formation des enseignant.e.s primaires, à partir d'une série d'indicateurs sociétaux qu'elle a jugés suffisamment manifestes et significatifs. Un exemple de ces indicateurs ? Des classes de plus en plus hétérogènes. Dans un tel contexte, la nécessité de disposer d'outils d'analyse de pratiques performants et d'être au bénéfice d'une solide expertise didactique dans 13 disciplines s'impose. Elle apparaît comme une condition,

pour assurer la meilleure transmission possible des savoirs.

Quoi qu'il en soit, l'anticipation de l'évolution des formations d'enseignant.e.s va de pair avec une lecture des faits. Ce qui implique que cette lecture soit à la fois arrimée à des observations et dénuée de complaisance vis-à-vis des changements sociétaux. Le cas récent de la réforme du cycle d'orientation à Genève fait démonstration. Cette réforme fut pensée pour soutenir les populations scolaires les plus faibles, mais un de ses résultats fut de marginaliser les élèves faibles regroupés en petites unités scolaires. Ce cas constitue un exemple de ces phénomènes contre-intuitifs observés sur le terrain scolaire<sup>3</sup>. Mais plutôt que de les découvrir, il s'agit, en quelque sorte, de les voir venir.

Cette anticipation concerne bien sûr la formation initiale, mais elle concerne tout autant la formation continue. Nous allons nous focaliser maintenant sur la formation continue diplômante dont l'IUFE a la responsabilité. En complément de la partie de ce rapport d'activité consacrée à la formation continue durant l'année académique 2020-2021, nous allons tenter de mettre en évidence les liens entre changements sociétaux et création de cursus de formation continue de type CAS (Certificate of Advanced Studies) ou DAS (Diploma of Advanced Studies)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> L'IUFE est membre à part entière de cette Chambre des HEP de Swissuniversities.

<sup>2</sup> CDIP (2009): *Catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire*, 25 mai 2009, p.49.

<sup>3</sup> Evrard, A., Petrucci, F., Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves. Une contribution du Service de la recherche en éducation (SRED) du DIP de Genève, qui s'inscrit dans le projet de recherche: «Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands»*. Projet n° 100019\_156702/1, soutenu par le Fonds national de la recherche scientifique (FNS).

<sup>4</sup> <https://www.unige.ch/iufe/formations1/formationcontinue/>



## 1. FORDIF

Après le CAS, le DAS. En automne 2020, l'IUFE a proposé deux modules: «Développer les pratiques communicatives dans une institution de formation» (dès 2021) et «Prévention du stress professionnel et santé en éducation».

Si l'appel d'offre de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) pour «la mise en place d'une filière tertiaire de formation des cadres d'institutions de formation» remonte à 2007, la reconnaissance du diplôme par la CDIP remonte à 2012. Pour profiler l'avenir de cette Formation en direction d'institutions de formation (FORDIF) dans la suite des années 2020, il faut garder la mémoire des pas précédents. Et l'un de ces pas, tout à fait décisif, a été accompli en 2012: être titulaire d'un CAS en administration et gestion d'institutions de formation est devenu obligatoire pour porter le titre de responsable d'établissement scolaire, au niveau suisse.

En 2021, le canton de Berne envisage de rendre obligatoire un DAS pour cette fonction de responsable d'établissement scolaire. A n'en pas douter, la formation des directrices et directeurs s'oriente maintenant selon deux axes. Aux offres et mesures cantonales est venu d'ajouter un axe suisse. Faire des propositions dans ce développement de la FORDIF, c'est contribuer à anticiper les suites du renforcement de cet axe suisse. Et c'est prendre en compte les données relatives à l'organisation scolaire. C'est pourquoi l'acteur genevois de cette formation romande qu'est la FORDIF a fait deux propositions, respectivement en communication (la 1<sup>ère</sup> édition est encours) et en prévention du stress.

Plus généralement, le pilotage de la FORDIF étant un pilotage romand, il convient de considérer l'évolution du CAS et du DAS dans sa globalité.

En 2015-16, trois établissements du canton de Genève ont testé un dispositif-pilote consistant à réunir au sein d'un même établissement primaire une équipe pluridisciplinaire composée de personnel pédagogique, éducatif et thérapeutique. La direction d'établissement, qui a la responsabilité du suivi de tous les élèves, voit son cahier de charges modifié, puisque c'est à elle qu'incombe de gérer l'équipe, organiser et coordonner les actions développées en

faveur des élèves, dans une visée inclusive. Ce qui implique que la direction d'établissement gère des équipes composées, par exemple, d'enseignant.e.s de l'enseignement régulier, d'enseignant.e.s spécialisé.e.s, d'une éducatrice ou d'un éducateur, d'un.e psychologue, d'un.e logopédiste, d'un.e infirmier/ère, d'un.e psychomotricien.ne. Ce n'est pas un nouveau métier, mais c'est tout de même un changement considérable pour un.e directeur/trice d'établissement habitué.e jusqu'ici à piloter un établissement réunissant des enseignant.e.s et des élèves. Prendre acte de ce changement, c'est voir la nécessité d'adapter l'offre de formation continue.

Outre le module «intégration» du CAS, l'IUFE assume désormais la responsabilité du module du DAS: «Développer les pratiques communicatives dans une institution de formation». Ce module affiche complet à l'automne 2021.

La suite? Quatre modules sont déjà programmés pour 2022, qui seront gérés par les partenaires de la FORDIF (HEP Vaud, IDHEAP, HEPF et IUFE):

- Capital humain et développement organisationnel (automne 2022)
- Pilotage d'un établissement de formation à l'ère numérique (automne 2022)
- Prévention du stress professionnel et santé en éducation (2022)
- Management stratégique d'une institution publique (2022).

## 2. CAS en soutien pédagogique<sup>5</sup> (CAS SP)

D'abord destiné aux enseignant.e.s chargé.e.s de soutien pédagogique (ECSP), le CAS SP s'est ouvert aux enseignant.e.s primaires de l'enseignement régulier. Cette ouverture est-elle toujours porteuse d'avenir? Autrement dit, faut-il poursuivre les mêmes objectifs, ou faut-il les redéfinir?

### Objectifs du CAS SP

- Approfondir les compétences professionnelles des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves
- Affiner leur regard et les équiper d'outils répondant aux objectifs pédagogiques et didactiques particuliers
- Former à une intervention concertée entre l'ensemble des actrices et acteurs chargé.e.s d'aider l'élève en difficulté: ECSP, titulaires de classes, directrices et directeurs d'établissement, élèves, parents.

En l'espèce, c'est l'évolution des établissements qui nous guide: l'intervention concertée entre l'ensemble des actrices et acteurs chargé.e.s d'aider l'élève en difficulté (3<sup>ème</sup> objectif du CAS SP) est plus que jamais d'actualité, puisque les

<sup>5</sup> <https://www.unige.ch/iufe/formations/1/formationcontinue/cassp/>



équipes pluridisciplinaires se sont multipliées depuis 2017. De surcroît, l'adaptation à de tels contextes requiert une plasticité et une virtuosité particulières, notamment dans la différenciation de l'enseignement.

Comme le relèvent Tardif et Petropoulos<sup>6</sup> (2012):

Le fait que les enseignants détiennent la responsabilité de créer constamment des situations d'apprentissage qui s'adressent à un groupe de personnes tout en tenant compte des particularités de chacun, que ces situations doivent être inscrites à la fois dans le prolongement d'apprentissages antérieurs circonscrits dans un curriculum de formation et dans la continuité des connaissances réellement maîtrisées par les élèves (...) constituent certes des caractéristiques marquantes de la profession enseignante. S'adresser en permanence à un groupe de personnes en apprentissage, participer étroitement à leur trajectoire de développement et gérer tous les moments de la mise en œuvre de chaque situation d'apprentissage forment de très grands défis professionnels (p.15)

Relever ces défis dans une équipe pluridisciplinaire implique de construire une articulation des actions éducatives dans des dispositifs de collaboration sur des bases formelles, qui font en sorte que les interventions éducatives soient complémentaires et convergentes. Eviter de juxtaposer les interventions, telle est l'autre manière d'envisager cette collaboration. Mais il y a également lieu de travailler de concert lorsqu'un événement notable se produit, dont l'action pédagogique doit tenir compte. Tardif et Petropoulos (2012) précisent:

Les enseignants ne sont pas dans des contextes qui autorisent la reprise ou le clonage de leurs actions professionnelles. Leurs actions résultent de décisions fortement contextuelles. Dans ce sens, bien que d'aucuns mettent l'existence de routines en exergue et que ces routines illustrent l'automatisation de certaines étapes d'une séquence, la profession enseignante partage fondamentalement les caractéristiques de la conception et de la gestion de projets en permanence (p.16).

Autrement dit, la formation au soutien pédagogique est un des moyens de faire face aux défis identifiés non seulement par les observatrices et observateurs de la vie scolaire contemporaine, mais par les actrices et acteurs eux-mêmes.

Si la «complexité» du métier est considérée comme une formule creuse par certains, elle résonne fort pour celles et ceux qui analysent les pratiques effectives d'enseignement.

Il ne semble pas que la complexification de la profession enseignante s'arrête prochainement ou que l'on observe un processus de «décomplexification» dans un horizon prévisible. À la suite de la lecture de la synthèse de recherches réalisées au sujet de la problématique de la formation des enseignants pour les élèves provenant de divers groupes ethniques ou linguistiques (Hollins et Torres Guzman, 2005) et du chapitre traitant des apprentissages que doivent réaliser les futurs enseignants pour assurer la réussite de tous les élèves (Banks, Cochran-Smith, Moll, Richert, Zeichner, LePage, Darling-Hammond et Dufy, 2005), on observe que la quantité de ressources que ces professionnels doivent développer et maîtriser est impressionnante (Tardif et Petropoulos, 2012, p.17).

Dans ces conditions, une des compétences visées par le CAS SP («Intégrer les dispositifs de collaboration articulant l'activité pédagogique et didactique avec les attentes et l'activité de la classe régulière») apparaît même d'une brûlante actualité.

Quant à l'intérêt d'un autre volet de ce CAS, qui vise à approfondir les didactiques disciplinaires pour venir en aide aux élèves en difficulté, il est lui aussi justifié, dans un contexte genevois où le/la généraliste est responsable de l'enseignement de 13 disciplines. La Suisse romande est soudée autour des excellentes raisons de vouloir maintenir la fonction de généraliste (certes entouré de collègues formant une équipe). Mais si les cantons germanophones y ont renoncé, c'est précisément parce que cette fonction de généraliste est aujourd'hui doublée d'autres impératifs: l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers et l'ajustement permanent des pratiques, nécessitant d'analyser les activités censées mener à des apprentissages, d'objectiver les acquisitions des élèves à reprises réitérées (et pas seulement lors des évaluations certificatives ou des «épreuves») et de prendre régulièrement des mesures de différenciation.

Selon Brüderlin et Soussi (2018)<sup>7</sup>,

[Pour les ECSP], le CAS soutien pédagogique est vu comme une importante valeur ajoutée à leur fonction. La cohérence de cette formation récente est plutôt appréciée et elle permet une certaine intensification

<sup>6</sup> Tardif, J. & Petropoulos, G. (2012). *Professionaliser les enseignants: la cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement*. Dans: Julie Desjardins éd., *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp.13-28). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2012.01.0013>

<sup>7</sup> Brüderlein, M. et Soussi, A. (2018). *Impact de l'introduction du mercredi matin à l'école primaire. Axe 1: Fonctionnement des différentes mesures mises en place*. Publié par le DIP Genève et le SRED.



du travail en réseau des ECSP à Genève. Une diversification des moyens d'enseignement peut résulter de ces échanges et de cette formation (p.36).

Autant de raisons d'affirmer que la poursuite du CAS SP a tout son sens dans les années à venir.

### 3. DAS MDAS

Le DAS destiné aux maître.sse.s de disciplines artistiques et sportives (MDAS) constitue un cas particulier de formation continue diplômante obligatoire. Il se situe au moment de l'entrée dans la profession (MDAS à l'école primaire) et concerne des personnes diplômées des hautes écoles (Unil-ISSUL, HEM, hemu, HEAD<sup>8</sup>, par exemple) dans les disciplines: musique, rythmique, éducation physique et arts plastiques. Engagées régulièrement depuis les années 1950, mais plus massivement au moment de l'introduction du mercredi matin scolaire au primaire, en 2014, ces personnes prennent en charge une partie des enseignements. Elles collaborent avec les enseignant.e.s généralistes, dans la poursuite d'objectifs disciplinaires et dans le cadre de projets pédagogiques d'établissement-s. C'est depuis la rentrée de 2013 qu'elles suivent ce DAS MDAS durant les deux premières années de leur activité de maître.sse spécialiste.

Les éléments de contexte qui permettent de développer une stratégie de formation continue sont donc ceux d'enseignant.e.s en début de carrière.

A propos des enseignant.e.s primaires en début de carrière, le rapport QuaPri de Swissuniversities estime que:

deux ans après les études, il-elle-s [les nouvelles et nouveaux diplômé.e.s, n.d.r.] qualifient de très importante la phase d'entrée dans la profession (par ex. Veenman, 1984; Shulmann, 1991; Larcher Klee, 2003; Lipowsky, 2003): durant cette phase, il-elle-s s'occupent surtout de faire face au quotidien scolaire et de s'y sentir en sécurité. Ce faisant, il-elle-s approfondissent nettement leurs compétences de maître.sse.s de classe, le traitement des matières du plan d'études ainsi que les questions didactiques ou les compétences transdisciplinaires correspondantes. À la question de savoir comment il-elle-s s'y

étaient pris, la plupart des jeunes accédant à la profession indiquent que diverses offres de soutien internes à l'école, mais aussi externes, y avaient largement contribué.

Dans le cas des maître.sse.s de disciplines artistiques et sportives, cette très importante phase d'entrée dans la profession est très fortement guidée par les différents enseignements du DAS MDAS.

A titre d'exemple, nous citerons le séminaire «Pratique de l'enseignement accompagnée et analysée», qui fait notamment le pari, à partir des expériences issues de la pratique des participant.e.s:

- d'accompagner et d'analyser l'activité professionnelle propre,
- d'enrichir cette activité par la confrontation à la culture professionnelle et à l'activité des collègues,
- de développer des compétences en matière de conception et d'analyse de formes de pratiques scolaires,
- de développer des compétences en matière de lecture de l'activité des élèves,
- de construire des critères pour évaluer les compétences des élèves.

En outre, l'articulation entre les interventions des spécialistes et des généralistes constitue un axe fort de cette formation<sup>9</sup>.

Comment dessiner l'avenir? Une récente auto-évaluation du programme devrait avoir pour effets:

- de reformuler les objectifs de formation (learning outcomes) en les alignant sur les descripteurs du Cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS);
- d'explicitier plus précisément les objectifs de formation dans la communication du programme,
- de procéder à des adaptations dans le programme, en fonction des besoins de la profession et des individus identifiés grâce au système d'évaluation et grâce à une étroite collaboration avec le DIP,
- de rééquilibrer la charge de travail des étudiant.e.s.

Il convient de souligner que 29 critères examinés dans cette évaluation de programme sont considérés comme déjà remplis et que cela témoigne aussi d'une qualité indéniable de cette offre de formation continue. Le CAS SP en tant que forme spécifique d'accompagnement dans l'entrée dans la profession s'inscrit donc bien dans la perspective d'une adaptation aux changements sociétaux. Pour preuve: elle planifie ses infléchissements en fonction des résultats d'une évaluation de programme conduite selon une procédure institutionnelle établie par un organe indépendant. Une procédure rodée et validée par de nombreux exercices similaires d'évaluation, dans d'autres programmes.

<sup>8</sup> Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne, Haute école de musique de Genève, Haute école de musique de Lausanne, Haute école d'art et de design.

<sup>9</sup> <https://www.unige.ch/iufef/formations1/formationcontinue/dasprimaire/>



#### 4. DAS DomES (DAS dans le Domaine de l'enseignement spécialisé)

La plateforme EDUCH.CH<sup>10</sup> décrit le métier d'enseignant.e spécialisé.e comme suit:

L'enseignant spécialisé ou l'enseignante spécialisée travaillent avec des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes ayant des difficultés et des handicaps qui entravent leur développement (déficiences intellectuelles, troubles du comportement et de l'apprentissage). Ils dispensent un enseignement adapté dans le cadre de classes ou de groupes restreints rattachés à une école ou à une institution, ou dans le cadre du soutien à des élèves maintenus dans des classes régulières. Leur rôle est de répondre aux besoins des élèves sur le plan cognitif, affectif et social, afin de leur permettre la meilleure intégration socioprofessionnelle possible.

C'est une formation qui s'effectue en 6 semestres en cours d'emploi ou en 4 semestres à plein temps, suivant les institutions de formation. Mais, quelle que soit la formation, les perspectives professionnelles mentionnées par cette plateforme EDU.CH sont extrêmement diverses:

Les enseignants spécialisés peuvent exercer les fonctions de conseillers pédagogiques, responsables, directeurs d'école ou d'institution, inspecteurs, chargés de recherches. Ils travaillent dans des écoles ou des institutions dont les structures sont très différentes:

- la classe à effectif réduit (dizaine d'élèves) dont certains ont des besoins particuliers;
- la classe d'observation formée d'élèves qui ont des difficultés à s'adapter, mais qui sont susceptibles de réintégrer ensuite les structures de l'enseignement ordinaire;
- la classe d'adaptation ou de développement destinée aux enfants ayant des difficultés scolaires ou de comportement;
- la classe spéciale, subventionnée par l'Assurance Invalidité (AI), accueillant des enfants handicapés mentaux, des polyhandicapés ou des enfants présentant des troubles graves du comportement;
- les institutions scolaires spécialisées à l'intention des jeunes qui nécessitent des thérapies et un enseignement spécialisé;

- la classe de préapprentissage s'adressant aux élèves désirant parfaire leur formation scolaire avant d'entrer en formation professionnelle;
- le soutien pédagogique spécialisé auprès d'élèves handicapés intégrés ou en difficulté dans l'école ordinaire;
- etc.

«Permettre la meilleure intégration socioprofessionnelle possible», comme mentionné dans la description du métier d'enseignement spécialisé, passe par un ambitieux programme politique. Celui-ci repose sur des normes constitutionnelles. Au moment de l'adoption d'une nouvelle constitution cantonale à Genève, les citoyennes et les citoyens ont réalisé l'ampleur du changement. Le site internet de la République et canton de Genève met en exergue le but de cette modification constitutionnelle:

Votée dans le cadre de la Constitution genevoise, l'obligation de formation jusqu'à 18 ans est entrée en vigueur à la fin du mois d'août 2018.

Le canton de Genève devient ainsi pionnier dans la lutte contre le décrochage scolaire et dans l'accompagnement de tous les élèves qui en ont besoin. Le but est de tout mettre en œuvre pour permettre à chaque jeune d'obtenir un premier diplôme: un bagage indispensable pour une insertion professionnelle et une intégration sociale réussies<sup>11</sup>.

Plus précisément,

La formation obligatoire jusqu'à 18 ans est un changement majeur pour Genève puisque l'école obligatoire (jusqu'à 15 ans) est désormais suivie de la formation obligatoire (jusqu'à 18 ans).

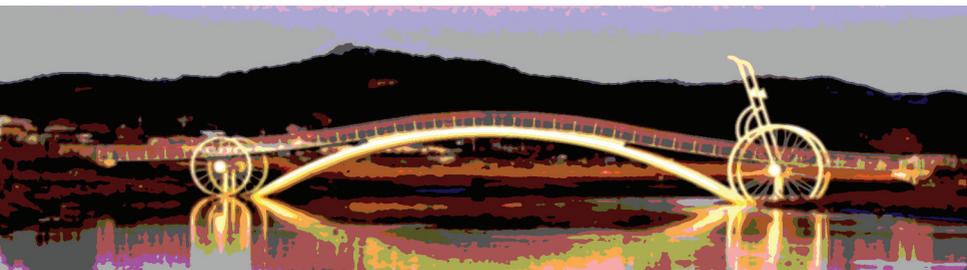
Sachant qu'en 2018, un millier de jeunes était en décrochage scolaire, les structures à mettre en place pour que ces jeunes soient «rescolarisés» ne peuvent être strictement coercitives, même si ces structures constituent une application d'une base légale. L'appui sur des enseignant.e.s spécialisé.e.s qualifié.e.s s'avère une nécessité dans la mise en œuvre d'une telle politique. Outre les missions antérieurement assignées à l'enseignement spécialisé, la nouvelle donne d'une formation obligatoire jusqu'à 18 ans (voire 20 ans, pour des élèves à besoins éducatifs particuliers) implique notamment de réussir la réintégration des élèves ayant décroché ainsi que de prendre des mesures de prévention du décrochage. Logiquement, le nombre des collaboratrices et collaborateurs de l'enseignement spécialisé devait fortement augmenter au moment de la concrétisation de la base légale et des règlements...

C'est pour lutter contre la pénurie d'enseignant.e.s spécialisé.e.s que le DAS DomES a été créé<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> <https://www.educh.ch/orientation/enseignant-e-specialise-e-f27.html>

<sup>11</sup> <https://www.ge.ch/dossier/formation-obligatoire-18-ans>

<sup>12</sup> <https://www.unige.ch/liufelformations1/formationcontinue/cassp1/>



Le DAS-DomES), créé en collaboration avec la Direction générale de l'Office médico-pédagogique (OMP) et l'Association genevoise des organismes d'éducation, d'enseignement et de réinsertion (AGOEER), est proposé par l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève. Ce diplôme est destiné à des personnes qui sont employées en tant qu'enseignant.e spécialisé.e, dans le canton de Genève, par le DIP ou par une institution d'enseignement spécialisé privée accréditée par le DIP.

En outre, ces personnes:

- ont été engagées sans diplôme d'enseignant spécialisé reconnu,
- sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau master dans un domaine voisin à celui de l'enseignement spécialisé,
- exercent leur activité professionnelle depuis plus de trois ans et présente une situation dans la carrière professionnelle incompatible avec l'inscription en formation initiale d'enseignant spécialisé (Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé).

En 2021, tout indique que cette pénurie n'est pas près de se résorber et qu'il serait opportun d'agir sur deux plans:

1. l'augmentation du nombre d'admissions en maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP);
2. la poursuite d'un diplôme de type DAS pour des personnes engagées, afin d'assurer immédiatement l'encadrement des élèves.

## 5. CAS Observation, analyse et accompagnement des pratiques des enseignant.e.s en formation (CAS O2A)

Ce CAS témoigne de la professionnalisation de l'encadrement des stages des enseignant.e.s en formation sur le terrain scolaire. Il s'agit notamment, pour cette formation,

- de contribuer à différencier la posture de formatrice ou de formateur et celle d'enseignant.e;
- de maîtriser les gestes et techniques d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires;

- de susciter la régulation des apprentissages professionnels de l'enseignant.e en formation;
- de maîtriser la complexité de la restitution orale et écrite des observations en classe.

En somme, les rôles d'enseignant.e et de formatrice ou formateur sont appelés à se compléter plutôt qu'à se superposer. L'un des rôles s'enrichissant de l'expérience et l'autre de méthodes d'observation et d'évaluation des pratiques professionnelles.

Cette formation constitue l'un des piliers de la tertiarisation de la formation des enseignant.e.s, décidée par la CDIP et indispensable pour la reconnaissance des formations d'enseignant.e.s au niveau suisse.

Dans ce cas, l'avenir de la formation est aussi fonction d'un système fédéral qui a tenu à démarquer la formation en emploi d'une formation initiale comportant une grande part de pratique accompagnée et évaluée.

## 6. CAS Enseigner en situation complexe au secondaire<sup>13</sup>

Le dernier né des CAS placé sous la responsabilité de l'IUFE met ses pas dans ceux d'une réforme. Intitulée «FO18» – elle-même initiée par le changement constitutionnel que constitue l'obligation de formation jusqu'à 18 ans. FO18 part du constat qu'«il ne suffit pas de décréter une obligation de formation pour régler tous les problèmes.» Il convient donc d'accompagner la phase de mise en œuvre de cette petite révolution scolaire.

Pour les enseignant.e.s qui se trouvent face à «des jeunes pour lesquels l'école est souvent synonyme d'échec», cela implique qu'il faille, par exemple, mutualiser la nature des difficultés rencontrées, consacrer du temps à l'analyse de pratiques, élaborer et construire des modes de travail collaboratif. Une manière de procéder «visant à collectiviser les savoirs» et permettant de faire face à des situations qui peuvent susciter l'impression d'être démun.e, tout en étant un.e authentique professionnel.le de l'enseignement.

L'intégration d'éléments théoriques permettant d'analyser des situations précises (emblématiques, mais vécues comme problématiques) va de pair avec une démarche centrée sur la classe et les élèves. Des expérimentations en classe sont ainsi prévues, au même titre que le partage de capsules vidéo, de documents, de conférences, d'articles ou encore l'élaboration de documents de synthèse ou de ressources vidéo validées par un tuteur ou une tutrice.

<sup>13</sup> <https://www.unige.ch/iufe/formations1/formationcontinue/enseigner-en-situation-complexe/presentation/>

Toute une génération d'enseignant.e.s et d'élèves vit cette situation comme un changement de paradigme. Les accompagner sera une nécessité. C'est dire que ce CAS va probablement s'implanter durablement dans l'offre de formation continue.

### Conditions d'adaptation aux changements sociétaux

La lectrice ou le lecteur attentive/tif aura repéré qu'il y a de remarquables absences et lacunes dans la présentation de ces formations continues. En effet, pour chaque CAS ou DAS, un.e directeur/trice de programme, une équipe d'enseignant.e.s et une équipe administrative travaillent afin de garantir à la fois une cohérence académique et la faisabilité du programme. Sans oublier la coordination des formations continues et la responsabilité générale de ces formations, respectivement assumées par des coordinatrices et coordinateurs des formations qualifiantes et diplômantes ainsi que par la directrice adjointe de l'IUFE. En outre, il y a chaque année, en moyenne:

- 80 diplômé.e.s qui sortent de ces formations continues CAS et DAS,
- 80 enseignant.e.s mobilisé.e.s (la contribution de chaque enseignant.e totalisant quelques heures),
- 2 membres du personnel administratif et technique chargé.e.s du secrétariat et du suivi administratif du parcours d'étude de chaque participant.e,
- une administratrice adjointe, qui veille au suivi budgétaire.

En amont de cette organisation, les observations relatives à la nature des changements sociétaux et les concertations avec le DIP sont extrêmement importantes. D'une part, parce que l'articulation entre la formation initiale et la formation continue doit sans cesse être réexaminée. D'autre part, parce que la formation initiale a un impérieux besoin d'équilibre, par rapport à des impératifs de reconnaissance des diplômes au niveau fédéral, mais aussi par rapport à une architecture de formation contribuant à assurer les bases d'une pratique professionnelle experte.

Faire évoluer les formations est un redoutable exercice, à effectuer en partenariat. Un exercice qui exige de définir la nature des responsabilités à assumer face au métier d'enseignant.e, qui requiert de savoir lire les signes émanant d'un contexte toujours mouvant et qui repose à la fois sur la complémentarité entre formation initiale et continue et sur la capacité de discernement, dans les choix à effectuer.





## RAPPORT D'ACTIVITÉ 2020-2021 POUR LA FORMATION CONTINUE

Andreea Capitanescu Benetti, Federica Rossi & Béatrice Brauchli

### 1. Commission de formation continue de l'IUFE – COFCO

La situation sanitaire du COVID-19 se prolongeant, la COFCO n'a tenu séance qu'à trois reprises (10 novembre 2019 – 16 mars 2021 – 1<sup>er</sup> juin 2021) durant l'année 2020-2021. Ses travaux ont principalement porté sur:

- Les formations continues concernant les recyclages à l'école primaire.
- L'intégration des prestations numériques de formation continue.
- Le partage d'expériences et les perspectives en matière de mise à distance ou d'hybridation des enseignements.

### 2. Formation continue diplômante

#### Diplôme de formation continue en disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire – DAS MDAS

L'édition 2019-2021, composée de 22 étudiant.es (10 en éducation physique, 7 en musique et rythmique et 5 en arts visuels) a terminé les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> semestres du programme.

L'édition 2020-2021, composée de 8 étudiant.es (4 en musique et rythmique, 3 en arts visuels et 1 en éducation physique) a débuté son 1<sup>er</sup> semestre de formation en janvier 2021.

La décision du Rectorat et la conclusion de l'évaluation du DAS MDAS ont été communiquées au directeur du programme le 22 mars 2021. Le plan d'action a été accepté et il appartient maintenant au comité d'auto-évaluation de le mettre en œuvre.

Le groupe de travail HEM (Haute école de musique) – DIP – IUFE a poursuivi ses réflexions autour des contenus et modalités des formations initiales en musique/rythmique et de l'articulation de celles-ci avec la formation continue DAS MDAS.

#### Diplôme de formation continue dans le domaine de l'enseignement spécialisé – DAS-DomES

Résultat d'une collaboration avec la direction générale de l'Office médico-pédagogique (OMP) et l'Association genevoise des organismes d'éducation, d'enseignement et de réinsertion (AGOER), l'édition a priori unique qui a débuté au semestre de printemps 2019 s'est poursuivie lors de l'année académique 2020-2021. Le DAS est destiné à des personnes qui sont employées en tant qu'enseignant.e spécialisé.e, dans le canton de Genève, par le DIP ou par une institution d'enseignement spécialisé privée accréditée par le DIP, et ont été engagées sans diplôme d'enseignant.e spécialisé.e reconnu. L'édition a débuté avec 28 participant.es qui sont tous et toutes encore en formation. L'année académique 2020-2021 a été marquée plus particulièrement par les UF du domaine 1 Pratique et posture professionnelle et du domaine 4 Travail de fin d'études. Ces travaux de fin d'études en cours de réalisation devraient faire l'objet d'une présentation en fin du semestre d'automne 2021.

#### Certificat de formation continue en soutien pédagogique – CAS-SP

Actuellement la 4<sup>ème</sup> volée se termine. Les délais ont été repoussés exceptionnellement cette année à cause de la crise sanitaire. Tous les étudiants ont rendu leurs travaux de fin de formation.

La volée 5 a débuté la formation en janvier 2021 avec la première journée du module 4 à distance. Le module 1 s'est bien déroulé malgré l'enseignement aussi



à distance. La dernière journée du module a eu lieu en partie en présentiel, ce qui a permis aux gens de se rencontrer.

Concernant le rapport d'auto-évaluation du CAS SP et le plan d'action qui était au point mort, nous avons obtenu dernièrement l'accord pour présenter le CAS aux directrices et directeurs d'établissement à la rentrée de l'année 2021-2022.

Les formateurs du CAS sont actuellement Glais Cordeiro et Carole Veuthey pour le module 1, Laurence Egger-Hammil et Céline Vendaiera pour le module 2, Vanessa Bacquélé et Walther Tessaro pour le module 3. Les coordinateurs du CAS sont Walther Tessaro et Céline Vendaiera qui se chargent également du module 4.

#### **Certificat de formation continue Observation, analyse et accompagnement des pratiques des enseignant.e.s en formation – CAS O2A**

Le Certificat de formation continue Observation, analyse et accompagnement des pratiques des enseignant.es en formation (CAS O2A) est un diplôme destiné aux enseignants et enseignantes primaires, secondaires et spécialisés qui encadrent, sur le terrain scolaire, les étudiants et étudiantes en formation pour l'enseignement. Ces praticiens formateurs (ou «formateurs.trices de terrain») sont recrutés sur la base de leur expérience professionnelle, mais on attend aussi d'eux qu'ils exercent un travail spécifique de formation de la relève par (1) l'explicitation de leurs pratiques, de leurs compétences et de leurs savoirs, (2) l'observation, l'analyse et le guidage des novices dont ils accompagnent les apprentissages en classe et dans les établissements. Le Certificat a pour but de développer des savoirs et des compétences spécifiques, ancrés dans le travail de tutorat, la confrontation d'expériences et la recherche à leur propos. Après une première édition ayant réuni 53 participant.es, la seconde édition courant de 2021 à 2023 regroupe 65 personnes (49 enseignant.es primaires, 13 enseignant.es secondaires et 3 enseignant.es spécialisé.es). Cette volée est composée de professionnel.les plus ou moins expérimenté.es, qui bénéficient respectivement de 6, 3 et aucun crédit d'équivalence. Paradoxalement, bon nombre des personnes ayant bénéficié automatiquement d'équivalences ont regretté d'être ainsi privées d'une partie du programme. La prochaine volée (40 participant-es attendu-es) suivra la totalité des 12 crédits ECTS, avec attribution classique d'équivalences, sur demande et dossier des candidat.es.

#### **CAS Enseigner en situation complexe au secondaire - CAS ESCS**

Ouverture en septembre 2021.

24 participant-es sont attendus.

Les objectifs:

- Susciter et stimuler des réflexions par rapport aux situations rencontrées par les enseignant-es face aux élèves en difficulté;
- Transmettre et construire des outils professionnels appropriés;
- Donner aux enseignant-es un choix d'enseignements en fonction des situations concrètes vécues et de leur pratique en classe;
- Mettre l'accent sur l'accompagnement des enseignant-es en formation dans leur pratique en classe;
- Traiter les problématiques autour de la gestion éducative de la classe, de l'engagement dans les apprentissages (enjeux pédagogiques) et de la psychologie de l'adolescent-e;
- Articuler des contenus de formation en présentiel et par e-learning.

Éléments de mise en œuvre :

La dimension praxéologique est une préoccupation majeure et la colonne vertébrale du CAS est le module d'analyse de pratiques. Toutes les activités prévues dans le CAS doivent réaliser l'objectif de permettre aux enseignant-es en formation d'intégrer des éléments théoriques à leurs pratiques et de se fonder sur leurs expériences pour appréhender la théorie. Le parcours de formation doit être expérimental à double titre: il donnera lieu à des expérimentations avec les élèves, il sera lui-même un lieu d'expérimentations pour les enseignant-es en formation.

Le travail collaboratif entre les enseignant-es inscrit-es au CAS constituera une modalité de travail centrale dans le cadre duquel les divergences liées aux différentes manières de faire face aux difficultés professionnelles doivent pouvoir être exprimées et débattues afin que les participant-es soient incité-es à participer à un groupe productif de savoirs et de savoir faire. Ces travaux produits alimenteront un espace visant à collectiviser les savoirs ainsi construits.

Le travail en distanciel est conçu comme un dispositif à deux étages. Le premier comprend des capsules, des documents, des conférences et éventuellement des activités sur Moodle. Il s'agit d'e-learning au sens strict. L'autre est fait d'annotations contributives, de réunions à distance entre enseignant-es en formation et d'élaboration de documents de synthèse ou de ressources vidéo validés par un tuteur-trice. Cette conception à deux étages a l'avantage de permettre aux enseignant-es en formation une grande souplesse dans l'organisation de leur planning de travail personnel.

Ce CAS démarre en septembre 2021 et est compatible avec l'emploi. Il représente environ 15% de temps de travail annuel pour un-e enseignant-e en formation. Ce CAS est ouvert aux enseignant-es du secondaire (ESII, secondaire I) ainsi qu'aux personnes en charge d'enseignement à l'OMP.



### FORDIF - Formation en Direction d'Institutions de formation

«Les formations certifiantes proposées dans le cadre de la FORDIF visent à développer les compétences des cadres des institutions de formation. Ces compétences portent sur l'organisation du travail scolaire, le management opérationnel et stratégique, la communication, le leadership, le développement de la communauté d'apprentissage, l'analyse du fonctionnement ainsi que l'intervention dans l'environnement social et institutionnel de l'institution de formation. Le dispositif de formation est organisé de manière à concilier deux exigences différentes. D'abord, il articule étroitement les apports théoriques et les apports pratiques proches des réalités des institutions de formation. Ensuite, il constitue une offre qui peut être suivie en emploi ou en vue d'obtenir un emploi. Le dispositif propose trois niveaux de formation correspondant à trois certifications consécutives et distinctes: Certificate of Advanced Studies (CAS) en administration et gestion d'institutions de formation (15 crédits ECTS); Diploma of Advanced Studies (DAS) en gestion et direction d'institutions de formation (15 ECTS supplémentaires pour les détenteurs d'un CAS à 15 crédits); Master of Advanced Studies (MAS) en direction d'institutions de formation et politique de l'éducation(30 ECTS supplémentaires).» [Extrait du rapport d'activité de la FORDIF: <https://www.fordif.ch/structure-et-organisation/rapports-dactivites>] L'Université de Genève est responsable du module d'intégration du CAS et de différents modules du DAS (Développer les pratiques communicatives dans une institution de formation; Prévention du stress professionnel et santé en éducation). Le professeur Frédéric Yvon, responsable de ces offres, n'ayant pas demandé le renouvellement de son contrat à l'échéance du 31 juillet 2021, la responsabilité intérimaire sera assumée par le professeur Olivier Maulini en 2021-2022.

### 3. Formation continue qualifiante au primaire

Les formations continues ont ciblé les recyclages durant cette année 2020-2021. La priorité est donnée à la culture numérique. De nombreux recyclages pour les années 2021-2025 (Fait religieux, Mathématiques, Numérique, Français) sont en voie de préparation ou ont déjà commencé. A l'heure actuelle, ce sont les coordinateur-trices pédagogiques qui se chargent de la formation/recyclages

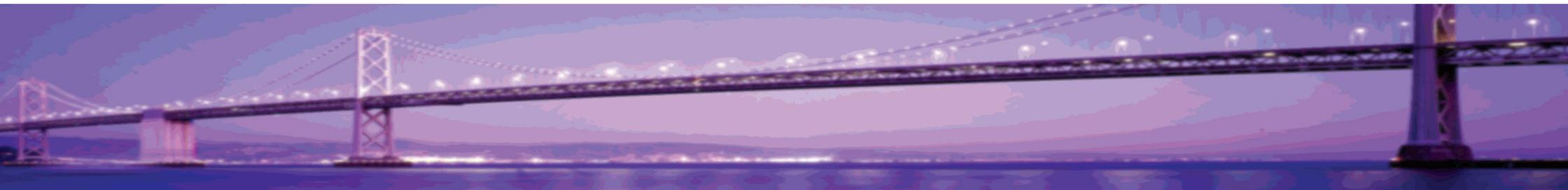
du «fait religieux» (SHS-Histoire). Le PER Numérique est introduit dès septembre 2021. Des collaborations se tissent avec le Service Ecole-Médias. Voir: <https://edu.ge.ch/ep/education-numerique>

### 4. Formation continue qualifiante au secondaire

Les séances de la Commission technique dans laquelle les délégué.e.s participent à la gestion de la formation continue des enseignant-e.s du cycle d'orientation (COFOCO) et celles de la Commission technique chargée de la gestion de la formation continue des enseignant.e.s du secondaire II (COFOPO), ont eu lieu en ligne (webex) jusqu'à la fin d'année. Comme déjà indiqué, la situation pandémique a conduit à l'annulation de plusieurs formations; certaines formations (secondaire II) ont été proposées à distance sur des plateformes différentes. L'analyse des offres pour le secondaire I a commencé en mars et la dernière séance a eu lieu le 12 mai (4 séances dédiées: 3 mars, 14 avril, 21 avril, 12 mai); l'analyse des offres pour le secondaire II a commencé en avril. Pour le secondaire I, une place importante est donnée aux recyclages (20 recyclages prévus en 2021-22, dont 7 nouveaux. Parmi les recyclages: informatique, média-image, musique, IOSP, latin, anglais, allemand, FL2, démarche scientifique...), aux FC internes sur la thématique de la différenciation (pédagogie et évaluation surtout), au vu des changements avec CO22. FC catalogue: 57 cours prévus. Pour le secondaire I et II, environ 7-8 formations de l'IUFE. Une participation du service formation continue du secondaire II est prévue pour un colloque de l'Université de Genève, qui s'adresse aux enseignant.e.s d'italien. Le colloque, initialement prévu en présentiel, est agendé fin juin 2021.

Formations continues dispensées de septembre 2020 à juin 2021		
Formations continues diplômantes	Edition	Diplôme délivré
FORDIF CAS	2019-2020	CAS - Fin en septembre 2020
	2020-2021	En cours
	2021-2022	En cours
CAS O2A	2019-2020	CAS - Fin en septembre 2020
	2020-2022	En cours
CAS SP (Soutien pédagogique)	2019-2021	Fin de formation - juin/août 2021
	2021-2023	En cours
DAS DomEs (Domaine spécialisé)	2019-2021	En cours travail de fin de formation/cours terminés juin 2021
DAS MDAS (Maîtres domaine artistique)	2019-2021	Fin de formation - juin 2021
	2020-2022	En cours
	2021-2023	En cours
Formation catalogue 2020-2021		
EP	Entre septembre 2020 et juin 2021	06 FC
CO		02 FC
ESII		06 FC
OMP		01 FC
Formation établissement		01 FC
Hors enseignement		04 FC

Tableau récapitulatif des formations continues dispensées de septembre 2020 à juin 2021 (Source secrétariat de la FC).



## RAPPORT D'ACTIVITÉ POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES (FEP) 2020-2021

Anne Perréard Vité, Catherine Grivet Bonzon et Jean-Luc Dorier

### FEP 2.0

Ce rapport fait d'abord le point sur les modifications qui ont été réalisées ces trois dernières années et notamment en 2020-2021 dans la formation des enseignants primaires.

C'est en réponse au PL 11926 visant à raccourcir la formation d'une année qu'est né le projet «FEP 2.0», et son scénario alternatif de renforcement des quatre années existantes par l'introduction de nouveaux dispositifs d'articulation théorie-pratique.

Les éléments de renforcement sont présentés plus loin de manière abrégée, en complément des documents déjà produits par le Comité de programme FEP:

- FEP 2.0: Document préparatoire au rapport 02194B du Conseil d'Etat du 20 avril 2016;
- FEP 2.0: Emplacement, contenu et coût des six éléments potentiels de renforcement du parcours de formation en quatre ans datant du 22.12.2017;
- FEP 2.0: Vers un renforcement autofinancé datant du 13 mars 2018.

Ils résument l'état des changements envisageables dans le cadre contraint de leur autofinancement par l'Université.

Le calendrier de leur mise en œuvre a été/est le suivant, les décisions stratégiques ayant été stabilisées au cours de l'automne 2019 pour les années BSEP2 et BSEP3.

Note: les années 2018-2019, 2019-2020 ayant pu se dérouler selon les prévisions, l'année 2021-2022 devrait permettre la mise en œuvre des derniers changements prévus.

2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Eté 2022
1 <sup>e</sup> année BSSE renforcé Stage d'observation	BSSE renforcé Stage d'observation	BSSE renforcé Stage d'observation	BSSE renforcé Stage d'observation	
	2 <sup>e</sup> année BSEP2 renforcé Stage en responsabilité Stage filé en EAT1	BSEP2 renforcé Stage en responsabilité Stage filé en EAT1	BSEP2 renforcé Stage en responsabilité Stage filé en EAT1	
		3 <sup>e</sup> année BSEP3 renforcé : Stage linguistique Stage filé en EAT2	BSEP3 renforcé Stage linguistique Stage filé en EAT2	
		BSEP2-3 Accompagnement d'un camp Supervision de devoirs surveillés	4 <sup>e</sup> année CCEP	Sortie de la 1 <sup>e</sup> volée issue du parcours renforcé



## Schéma: six éléments de renforcement

Pour mémoire, le tableau suivant détaille les changements prévus.

Année de formation	Élément de renforcement	Descriptif des changements
BSSE 1 <sup>e</sup> année	Renforcement du stage d'observation	<p>Dans le cadre de l'unité de formation «Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires» de la 1<sup>e</sup> année de formation, l'étudiant effectue un stage d'observation d'une demi-journée par semaine, équivalant à 56 périodes d'enseignement.</p> <p>Ce stage permet à l'étudiant de s'insérer dans la vie de l'école et d'en saisir le rythme et les spécificités.</p> <p>Parallèlement, l'étudiant participe à un séminaire portant sur le contexte scolaire, les rôles et l'identité d'un enseignant généraliste titulaire.</p>
BSSE 2 <sup>e</sup> année	Stage compact en responsabilité	<p>Une fois admis en formation des enseignants, l'étudiant commence son parcours par un stage en responsabilité de 2 semaines. Ce stage se déroule en trois étapes: 1. Préparation entre le formateur de terrain, le formateur universitaire et l'étudiant; 2. Responsabilité sur le terrain; 3. Bilan et analyse sous forme d'un entretien tripartite certificatif reposant sur les rapports du formateur de terrain et de l'étudiant.</p>
BSSE 3 <sup>e</sup> année	Stage linguistique	<p>Durant la 3<sup>e</sup> année, l'étudiant effectue un stage en responsabilité d'une durée de deux semaines dans un canton Suisse alémanique. Ce stage entre dans le cadre des échanges linguistiques existant entre les HEP de Suisse alémanique et l'école primaire genevoise. Pour effectuer ce stage, l'étudiant dispose de trois périodes à option, définies conjointement entre la DGEO, l'Université et les cantons alémaniques.</p>

Année de formation	Élément de renforcement	Descriptif des changements
BSSE à BSEP3 Entre la 1 <sup>e</sup> et la 3 <sup>e</sup> année	Accompagnement des apprentissages hors temps scolaire	<p>Avant la fin de son baccalauréat, l'étudiant doit obtenir une attestation du DIP certifiant qu'il a encadré un groupe de devoirs surveillés sur un an (une heure par semaine, rémunérée).</p> <p>Une unité de formation créditée permet de renforcer cette expérience dans le cadre d'un séminaire intitulé: «Accompagnement des apprentissages hors temps scolaire».</p>
	Accompagnement d'un camp d'enfants en âge scolaire	<p>Durant sa formation, l'étudiant effectue un camp d'une semaine au moins avec des enfants d'âge scolaire. Idéalement, il accompagne une classe partant en camp. En fin de baccalauréat (3<sup>e</sup> année), il présente une attestation prouvant qu'il a bien effectué ce camp.</p>
BSEP2 et BSEP3 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années	Stages en responsabilité partagée au cycle 1 et/ou 2	<p>Durant les modules d'alternance du semestre d'automne de 2<sup>e</sup> (EAT1) et de 3<sup>e</sup> année (EAT2), l'étudiant effectue un stage en responsabilité partagée combinant des semaines compactes et une présence d'une demi-journée hebdomadaire (nouvelle).</p>

## Autres faits marquants

### Participation à la journée «futur en tous genres»

En raison de la crise sanitaire, la journée «futur en tous genres» en direction d'un public d'élèves de classes de 10<sup>e</sup> a été annulée. Nous espérons réitérer la participation de la FEP à cette manifestation dès que les conditions permettront d'assurer cette journée qui a beaucoup de succès et est plébiscitée par les élèves qui y assistent. C'est toutefois un fort investissement tant pour les collègues didacticien.ne.s que pour les organisateurs qui doivent en particulier trouver des enseignant.e.s et des classes d'accueil.

### Mobilisation lors de la crise sanitaire due au coronavirus

Face à l'obligation de prioriser uniquement des enseignements donnés à distance, l'ensemble des enseignants intervenant en FEP a permis de réitérer l'exploit, en fort peu de temps, de proposer une offre de formation équivalente à celle possible en présentiel.

Cette offre a cependant permis de conserver une présence dans les stages. Ces modalités ont permis aux étudiant.e.s de se confronter à la réalité du terrain au travers de dispositifs quelquefois peu confortables en raison de la pandémie

et de ses conséquences en matière d'absentéisme (des élèves, des formateurs ou des étudiant(e)s eux-mêmes).

L'expérience, si elle a encore une fois, fortement ébranlé les partenaires concernés par la formation, n'a pas empêché la progression des étudiants dans leur développement professionnel. Elle a cependant souligné la dimension essentielle de l'alternance entre terrain scolaire et académique et mis à rude épreuve la dimension interactive, centrale à la construction des savoirs professionnels.

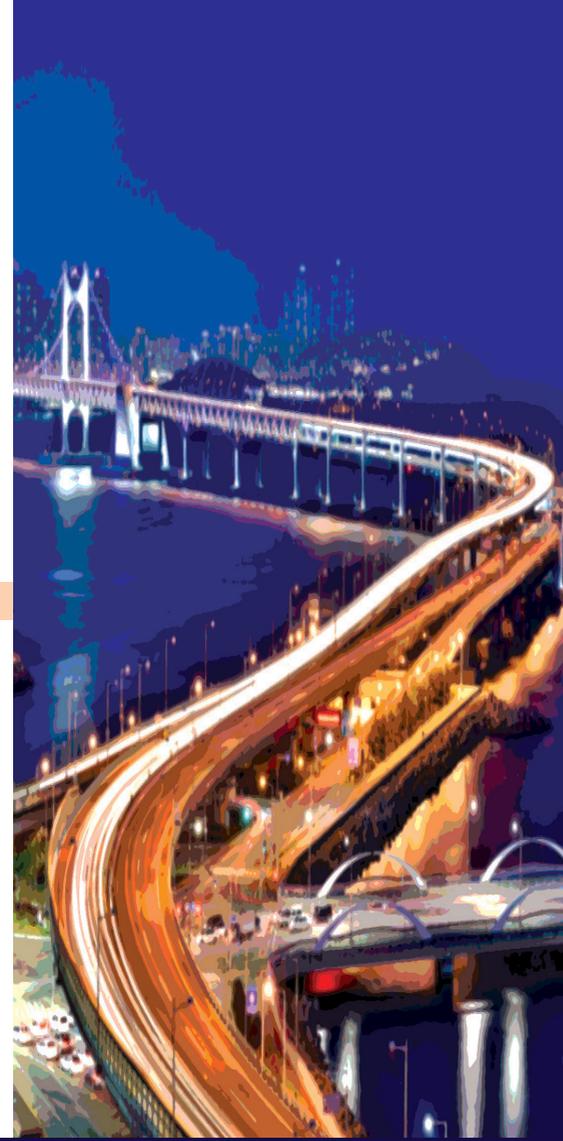
En regard de la FEP 2.0 et des modifications programmatiques prévues durant l'année, la coordination et le comité de programme ont dû procéder à quelques ajustements en lien avec les dispositifs impliquant une présence sur le terrain (Accompagnement des apprentissages hors temps scolaire, Accompagnement d'un camp et Stage linguistique). Les excellentes relations avec les partenaires impliqués (HEP Suisse alémaniques et DGEO), ont permis, là encore, de trouver des solutions satisfaisantes et opérationnelles dans un temps record.

### Procédure d'admission

Cette année pour la première fois, nous avons pu mettre ne place la totalité de la nouvelle procédure d'admission.

Les entretiens selon les nouvelles modalités ont pu être menés en présentiel et se sont bien déroulés.

Grâce à un gros travail préparatoire de la conseillère académique Aline Meyer et de sa secrétaire Karen Petulla, le calcul des scores Z a pu être finalisé le surlendemain de la remise des notes, sous la supervision de Jean-Luc Dorier, le vendredi 25 juin. Ils ont ensuite été validés par l'expert en statistique. Le classement final des étudiant.e.s a ensuite été présenté et validé par la commission d'admission, puis finalement par le collège de Faculté. Comme attendu cette nouvelle procédure permet de mieux discriminer les candidats et débouche sur un classement plus clair. Avec l'avancement de la date de rendu des B2 de langue, ce dispositif permet de rationaliser la procédure d'admission et de mieux préparer la rentrée autant du point de vue des secrétariats que des étudiant.e.s. Cependant, cela représente (surtout cette année) une surcharge de travail importante pour la conseillère académique et son secrétariat.





## RAPPORT IUFE 2020-2021: FORENSEC UNE RÉFORME QUE L'ON ESPÈRE DURABLE

Anne Sgard

### La rentrée 2020 et l'organisation de la formation

La rentrée 2020 s'est déroulée, en présentiel pour quelques semaines, avec des effectifs importants (environ 350 étudiant-es): toutes les disciplines étaient ouvertes et conformes aux quotas. Les nouveaux horaires hebdomadaires et le rythme annuel (décidés en 2019-20), dorénavant rodés, ont en outre intégré une nouvelle organisation des enseignements de «profession enseignante». La préparation du calendrier intégrant la bi-disciplinarité représente une prouesse technique, car il doit permettre à tout-e étudiant-e, quel que soit le couple de disciplines choisies, de suivre l'intégralité de sa formation sans incompatibilités horaires. Sa phase de mise en œuvre n'a pas rencontré de difficultés majeures. Les étudiant-es semblent satisfait-es.

Le passage à l'enseignement en ligne, fin octobre, en raison de la crise sanitaire, s'est déroulé sans encombres, les étudiante-s et les enseignant-es étant habitué-es à ces modalités et aux contraintes techniques. Il a été maintenu jusqu'à la fin de l'année universitaire, examens compris. Cette longue année en enseignement à distance a été difficile pour toutes et tous, mais il ne semble pas que cela ait provoqué d'abandons de la formation. Il faut souligner l'engagement de l'ensemble des formateurs et formatrices de la Forensec pour maintenir la qualité de la formation et de l'accompagnement dans ces conditions difficiles. Contrairement au printemps 2020, les stagiaires ont toutefois pu continuer leur stage en présentiel dans les établissements, ce qui a grandement facilité leur suivi et leur évaluation.

Dans le prolongement de la réorganisation de la formation élaborée en 2019-20, quelques ajustements et améliorations ont été introduits:

- Le décompte des périodes de stage est passé d'un format hebdomadaire (4 à 6h) à un total annuel de périodes (160 heures annuelles) à répartir selon les

contraintes de chaque stagiaire. Cette modification apporte de la souplesse et se confirme pertinente.

- La différenciation de la durée du stage entre première et deuxième discipline suit cette logique avec un passage à 64 périodes annuelles pour les deuxièmes disciplines.
- La charge de travail des bi-disciplinaires a également été allégée dans leur deuxième discipline, pour correspondre à la créditation du diplôme.

Toujours dans le prolongement des travaux lancés en 2019-20, les formations transversales ont été profondément transformées, grâce au mandat confié à la Pr. Lussi-Borer. Cette réorganisation visait à enrichir la formation par une alternance de conférences et de travaux en groupes, à améliorer la cohérence et mieux réfléchir la progression sur les deux ans. Cette transformation a été saluée et validée par le comité de programme.

Par contre, les travaux autour des formations MITIC, ont connu des difficultés et retards. Ils ont pour objectif de s'intégrer au plan numérique, dont les trois domaines sont maintenant redéfinis par la CDIP et la CIIP, pour la Romandie. Ces retards vont de pair avec un changement d'équipe à la fin du semestre de printemps. Le groupe de travail poursuivra ses réflexions en 2021-2022, en vue d'une mise en œuvre partielle du dispositif réformé au printemps 2022, toujours dans la perspective du nouveau plan numérique. Et c'est à la rentrée 2022 que ces travaux aboutiront à une concrétisation au sein de la Forensec.

Enfin le nouveau calendrier pour la procédure d'admission à l'IUE a été mis en œuvre, avec un dépôt des dossiers avancé à l'automne. Ceci dans le but de faciliter l'examen de l'admissibilité avec les facultés.



## La réforme des modalités d'accompagnement sur le terrain

L'année 2020-21 a débuté avec la difficile mise en œuvre de la réforme du suivi sur le terrain, suite à la décision du DIP de renoncer à la garantie d'attribuer un stage en responsabilité (donc rémunéré) à tout-e étudiant-e de première année et d'aller vers des stages en responsabilité partagée auprès d'enseignant-es d'accueil (EDAC).

Des groupes de travail avaient été mis en place par le Comité de programme l'année précédente, intégrant des représentant-es étudiant-es, des chargé.e.s d'enseignement (CE), et certaines fois des formatric et formateurs de terrain (FT), en fonction des thématiques. Ces groupes ont continué à se réunir très régulièrement pour accompagner ces changements. En effet, c'est un nombre élevé de stagiaires qu'il a fallu prendre en charge pour l'année 2020-21, avec une grande diversité de statuts de stages (responsabilité partagée ou responsabilité, première ou deuxième discipline, CSDS, stage de rattrapage...).

Le dispositif, proposé l'année précédente, qui permet aux FT d'accueillir les stagiaires dans leur classe, a été expérimenté dans une dizaine de disciplines ; il s'est révélé pertinent mais quantitativement insuffisant.

Les difficultés budgétaires toujours pressantes ont amené la direction de l'IUFE, en janvier 2021, à renoncer aux pistes explorées jusque-là pour se tourner vers une réforme plus drastique : la suppression du statut de FT au profit du recrutement de nombreux CE chargé-es d'assurer le suivi sur le terrain. Ce changement statutaire va de pair avec une réduction du nombre de visites par stagiaire. L'intérêt de cette réforme est d'intégrer dans le personnel universitaire et dans les équipes de la Forensec, sur des contrats stables de 3 ans renouvelables, les collaborateurs et collaboratrices chargé-es de l'accompagnement des stagiaires.

Cette réforme a été difficile à vivre pour les FT, souvent investis depuis de longues années dans la formation, et pour les équipes qui ont dû se séparer de collaborateurs et collaboratrices précieux.

Toujours à distance, l'équipe de direction de la Forensec a mené cette réforme au cours du printemps 2021 :

- Négociation du nouveau statut de CE dit CE-T (de terrain) et articulation avec le statut des CE déjà recrutés et chargés des ateliers (dits CE-A);
- Discussions sur les modalités de suivi des stagiaires (nombre de visites, répartition sur l'année, adaptation des documents de suivi...);
- Lancement du recrutement des CE-T dans toutes les disciplines;
- Organisation d'une cinquantaine d'entretiens en visioconférence et du recrutement d'une trentaine de CE, dans toutes les disciplines, en collaboration avec les professeurs de ces disciplines.

Cette campagne de recrutement a représenté un travail considérable pour l'équipe de direction et le secrétariat RH de l'IUFE. Les candidat-es ont heureusement été suffisamment nombreux-ses, en particulier parmi les anciens FT. Cette campagne a été menée à terme avec des équipes complètes prêtes pour la rentrée 2021. Il faut saluer le travail assuré par le secrétariat. En outre, la directrice du programme Forensec, suite à ces réformes successives, a décidé d'anticiper la fin de son mandat au mois de juillet; le nouveau directeur-ressenti a participé activement, dès le mois de janvier, à la mise en place de cette réforme et au recrutement des CE-T.

## Événements particuliers

Peu d'événements sont à signaler cette année marquée par la pandémie et l'annulation de la grande majorité des événements scientifiques. Ainsi la journée « futur en tous genres » en direction des élèves de cycle a été annulée.

Quelques colloques en ligne ont cependant été organisés au printemps-été 2021 et des enseignant-es de l'IUFE y ont participé (notamment le 8<sup>e</sup> colloque international en éducation à Montréal en avril, le colloque SSRE 2020 à la HEP Bejune en septembre et l'European Conference on Education Research – ECER – début septembre 2021).

## Objectifs 2021-2022

La FORENSEC a vécu des années difficiles, marquées par une succession ininterrompue de transformations subies ou de réformes assumées, dans un contexte pesant. Toutes les dimensions de l'institution ont été profondément remaniées en quelques années: la formation et l'accompagnement sur le terrain, le recrutement des étudiant-es et les modalités de stage, le calendrier annuel et le rythme hebdomadaire, les équipes didactiques et leur fonctionnement interne... Les dernières transformations ont en outre été pilotées à distance en télétravail.

L'objectif de cette année est de stabiliser l'institution et de lui permettre de consolider son fonctionnement, d'intégrer les nouveaux collaborateurs et nouvelles collaboratrices, et de faire fonctionner le mieux possible les nouvelles modalités d'accompagnement des stagiaires sur le terrain. Le comité de programme sera attentif à suivre de près la mise en œuvre de ces dernières réformes. Les groupes de travail continueront à se réunir, mais de manière moins intensive que ces derniers mois. Deux questions ont été laissées de côté face à l'urgence et devront être reprises: la formation en CSDS et l'amélioration des échanges interdisciplinaires au sein des formations.





## FORMATION DES ENSEIGNANT-ES SPÉCIALISÉ-ES (MESP)

Greta Pelgrims et Roland Emery

L'année académique 2020-2021 a été marquée par l'admission exceptionnelle de 30 étudiants (au lieu de 25) et, comme l'année précédente, par les directives liées au Covid-19 et leurs conséquences pour l'enseignement.

### Adaptations du programme liées à la situation sanitaire

L'année académique précédente 2019-2020 a imposé de nombreuses adaptations au niveau de l'enseignement, des stages, des mémoires et de la procédure d'admission en raison des directives liées au Covid-19 émanant du rectorat. Bien que marquée par de nouvelles directives liées au Covid-19, l'année académique 2020-2021 a nécessité des adaptations moins lourdes. Les directives du rectorat du 23 octobre 2020 concernant le passage à l'enseignement à distance et l'obligation du télétravail ont en grande partie impliqué, pour les enseignements et les évaluations des UF du programme, une remobilisation des adaptations mises en œuvre lors de l'année académique précédente. Les adaptations pour les stages, approuvées par le comité de programme, ont été mineures, les écoles publiques et les institutions d'enseignement spécialisé privées subventionnées n'ayant pas été dans l'obligation de fermer leurs portes. Ces adaptations des stages ont principalement concerné les procédures en cas d'absence de longue durée de l'étudiant.e sur sa place de stage, ainsi que les conditions de poursuite des stages en cas d'absence des formateurs/formatrices de terrain.

### Régulation des mémoires de maîtrise en enseignement spécialisé

Suite à la prise en main par le Comité de programme au courant de l'automne 2019 du dossier lié à l'évolution éventuelle des mémoires de maîtrise et vu l'intérêt manifesté par d'autres maîtrises de la Section des sciences de l'éducation sur cette question, un groupe de travail, composé d'une représentante de

chaque programme de maîtrise, a été institué en février 2020 sous les auspices de la SSED. Le mandat est d'examiner les pratiques et dispositions en vigueur dans chaque maîtrise et, le cas échéant, de réguler les dispositions cadres et de proposer des outils guidant les pratiques liées au mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Le groupe de travail s'est rencontré à plusieurs reprises lors de l'année académique 2020-2021 et rendra ses constats et propositions dans le courant du semestre d'automne 2021. Ces constats et propositions seront alors examinés par les comités de programme concernés et la commission de plan d'études de la SSED.

### Admission 2021 à la MESP

Après une année 2019-2020 ayant vu l'admission exceptionnelle de 30 étudiant.e.s, l'admission 2021 a retrouvé l'effectif habituel de 25 étudiant.e.s. Le dépôt des candidatures pour la procédure d'admission s'est réalisé pour la première année en ligne, via un formulaire limesurvey. Si les entretiens de la procédure d'admission 2019-2020 n'avaient pas pu avoir lieu, le comité de programme de la MESP a approuvé le maintien des entretiens en présentiel pour l'admission 2021. Des entretiens qui se sont tenus dans le respect du plan de protection de l'université de Genève.

### Partenaires externes de la formation

La difficulté déjà récurrente à trouver des formateurs/trices de terrain pour certains stages du programme («Enseigner en classe spécialisée» et «Enseigner et soutenir en contextes scolaires inclusifs») a été particulièrement exacerbée lors de l'année académique 2020-2021, nécessitant une forte mobilisation des instances universitaires et des partenaires externes attribuant les places de stage. Un Groupe de travail a été mandaté par la Commission Enseignement-stage-emploi de la MESP pour réaliser une enquête auprès des différents partenaires

(OMP et institutions spécialisées privées subventionnées). Afin de mieux comprendre cette difficulté, ce groupe a poursuivi et finalisé son travail. Les procédures opérationnalisant le recrutement des formateurs/trices de terrain et l'assignation des places de stage aux étudiant.e.s de la MESP, convenues entre l'OMP et l'IUFE, ont été réactualisées et approuvées par les instances paritaires concernées.

### Quelques objectifs pour l'année académique 2021-2022

- Procéder à l'évaluation qualitative et quantitative (charge et coût) de l'admission exceptionnelle de 30 étudiant-es lors de l'admission 2020.
- Procéder aux modifications réglementaires qui s'imposeront dès la fin du travail du Groupe de travail sur le mémoire en sciences de l'éducation et dès que des décisions auront été prises par les instances concernées.
- Réfléchir, concevoir et, le cas échéant, mettre en place des scénarii permettant de faire face à la situation de pénurie d'enseignant-es spécialisé-es qui paraît perdurer dans le canton de Genève comme dans d'autres cantons suisses.
- Au regard de l'évolution structurelle importante des diplômes de Bachelor des Hautes écoles de travail social, leur admissibilité en MESP doit être réexaminée. Actuellement, le bachelor en éducation sociale est considéré comme admissible, avec un complément de formation d'au moins 30 crédits ECTS et, au plus, de 60 crédits ECTS, comme pour tou.te.s les non titulaires d'un diplôme d'enseignant.e ordinaire reconnu aspirant à faire la MESP. Le titre de bachelor en éducation sociale devrait disparaître sous une formation générique en travail social. Il nous faut anticiper les conséquences de ce changement prévisible.
- Réguler les modalités d'évaluation de suivi des étudiant.e.s: idée d'introduire un portfolio, un dossier de suivi de la progression au fil des stages...
- Organisation d'un événement (à la rentrée 2022) consacré à de la formation en enseignement spécialisé pour marquer, certes avec un retard dû aux conditions sanitaires, les 10 ans de la MESP et la reconnaissance du diplôme par la CDIP.

