

**Association Refaire L'Ecole**  
**ARLE**  
*www.arle.ch*

**Rapport sur**

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS  
DU PRIMAIRE**

**Commission Formation de l'ARLE**

Juin 2007

# **Table des matières**

## **I. Objectifs du rapport**

- 1. Quelle formation pour les enseignants primaires genevois ?**
- 2. Pourquoi une HEP ?**
- 3. Pourquoi préférer une HEP à un IUFE ?**

## **II. Analyse de la formation actuelle (LME)**

- 1. Objectifs professionnels : une denrée rare**
- 2. Analyse des compétences à acquérir**

- 2.1 Maîtriser et exercer la profession d'enseignant
- 2.2 Réfléchir sur sa pratique, innover, se former
- 2.3 Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques
  - 2.3.1 Provenances diverses des étudiants de la LME
  - 2.3.2 L'allemand
  - 2.3.3 L'environnement (géographie, histoire, sciences)
  - 2.3.4 L'écriture
  - 2.3.5 L'éducation artistique (arts plastiques, musique)
  - 2.3.6 L'éducation physique
  - 2.3.7 Conclusion
- 2.4 Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes
- 2.5 Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement
- 2.6 Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

### **3. Organisation des études : répartition Université – terrain**

- 3.1 Manque d'uniformité des attentes
- 3.2 Démarches fondées sur l'observation

## **III. Les temps de terrain hors responsabilité**

- 1. Descriptif des temps de terrain prévus dans la formation.**

## **IV. Stages en responsabilité**

- 1. Introduction**
- 2. Rôle des formateurs de terrain**
- 3. Spécificité de chacun des stages**

## **V. Tableaux comparatifs terrain-Université**

**1.1 Comparaison temps à l'Université – temps sur le terrain**

**1.2 Comparaison temps de présence sur le terrain – temps de pratique**

**1.3 Comparaison temps de formation – temps de pratique**

**1.4 Analyse des résultats**

## **VI. Projet pour une HEP**

**1. Préambule**

**2. Première année**

**3. Deuxième année**

**4. Troisième année**

## **I. Objectifs du rapport**

Ce rapport s'inscrit dans la réflexion qui a cours actuellement sur la formation des enseignants. Complémentaire au rapport du Conseil d'Etat sur la formation des maîtres des degrés primaires et secondaires et au projet de loi sur la formation des enseignants primaires déposé devant le Grand Conseil genevois, il présente les propositions de l'ARLE dans ce domaine.

Il entend également proposer des pistes de réflexion aux parlementaires qui procéderont à l'examen de la réorganisation de la formation en amont des décisions.

Ce travail se base sur l'analyse des règlements et textes régissant la Licence Mention Enseignement (abrégié LME) ainsi que sur la prise d'informations auprès d'étudiants LME et de jeunes enseignants ayant suivi cette filière.

L'ARLE se tient à l'entière disposition du Président du Département de l'Instruction Publique (abrégié DIP) et des parlementaires pour détailler ses arguments et propositions.

### **1. Quelle formation pour les enseignants primaires genevois ?**

Genève a plébiscité l'harmonisation scolaire à très juste titre. L'université modifie ses cursus pour les rendre compatibles aux accords de Bologne et ainsi ouvrir un espace européen de formation à ses étudiants.

Du côté de la formation des enseignants primaires, Genève continue à cultiver sa singularité. Alors que la majorité des cantons romands ont opté ou optent pour la création d'une Haute Ecole Pédagogique (abrégié HEP) destinée à la formation des enseignants primaires<sup>1</sup>, Genève refuse toujours de s'aligner en confiant cette tâche à l'Université jusqu'à ce jour et en proposant pour le futur, la création d'un Institut Universitaire de Formation des Enseignants (abrégié IUFE).

**L'ARLE préconise la création d'une HEP délivrant un diplôme de Bachelor (en accord avec le processus de Bologne) reconnu au plan national.**

### **2. Pourquoi une HEP ?**

L'ARLE attache une importance fondamentale à la séparation claire des entités de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (abrégié FAPSE) et de la formation professionnelle dans une HEP. En effet, l'une comme l'autre doivent rester indépendantes face à leur employeur commun : le DIP.

**L'ARLE est favorable au maintien de la FAPSE en tant que centre de recherche en sciences de l'éducation.** Genève, haut lieu de la pédagogie par le passé, doit retrouver une

---

<sup>1</sup> Annexe : extrait du rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la formation initiale des enseignants primaires et secondaires, RD 585, (p. 41 et 42), du 25 mai 2005.

faculté de pédagogie digne de ce nom, à la pointe des découvertes les plus récentes et non reproductrice quasi systématique des erreurs commises dans d'autres pays.

Pour redonner à la pédagogie genevoise ses lettres de noblesse, la Faculté des Sciences de l'Éducation doit se séparer de ses penseurs socio-constructivistes qui, loin de reconnaître leurs erreurs et d'élargir leur point de vue, n'ont fait que s'enfermer dans leur doctrine et précipiter l'école genevoise dans un gouffre dont elle ne se sort que difficilement.

Le socio-constructivisme, comme pensée unique, a montré son inefficacité. Les résultats des écoliers genevois au niveau national et international sont là pour nous le rappeler. La baisse des exigences, la modification progressive de l'évaluation, l'introduction du passage automatique d'un degré à l'autre, ainsi que la dévalorisation des savoirs et des savoir-faire ont fortement déqualifié l'école primaire genevoise au profit des écoles privées, minant ainsi l'égalité des chances.

La fermeture des Etudes Pédagogiques de l'Enseignement Primaire en 1996 ne devait rien au hasard. Pour un changement en profondeur de l'institution scolaire, il fallait former les futurs enseignants à une nouvelle manière de penser. C'est dans le but, entre autres, d'aider à la mise en place de la Rénovation de l'enseignement primaire, projet émanant de plusieurs professeurs de la FAPSE, que la LME a vu le jour en 1996.

L'extrait ci-dessous du texte d'orientation de la Rénovation de l'Enseignement primaire le prouve :

*« La formation initiale, telle qu'elle est conçue dans le cadre de la section des sciences de l'éducation de la FAPSE, sous forme d'une licence en sciences de l'éducation mention enseignement, semble aller assez clairement dans le sens des compétences requises par la rénovation de l'enseignement primaire. Peut-être pourra-t-elle s'infléchir encore plus nettement dans cette direction. »<sup>2</sup>*

Le programme de la formation continue a été également totalement remanié en vue de la Rénovation.

La votation du 24 septembre 2006 sur le maintien des notes à l'école primaire a sonné le glas de ce projet destructeur pour l'école genevoise. Il est maintenant temps de faire « tabula rasa » et de repartir sur des nouvelles bases aussi bien dans la formation des élèves que dans celle des enseignants. Raisons pour lesquelles l'ARLE préconise la création d'une HEP.

L'avantage d'une HEP serait tout d'abord d'assurer une indépendance vis-à-vis de la FAPSE mais surtout de proposer une formation professionnelle centrée sur la pratique et les gestes professionnels. La mouvance actuelle de la formation place systématiquement l'acquisition des savoirs et gestes professionnels au dernier plan. Nous reviendrons plus précisément sur ce point, exemples à l'appui, dans la suite de notre analyse.

---

<sup>2</sup> Direction de l'Enseignement Primaire, (1994), *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'Instruction Publique, Enseignement Primaire.

Or, dans les faits, ce qui distingue actuellement la filière LME des autres filières de la FAPSE<sup>3</sup>, c'est précisément qu'elle devrait former à la pratique du métier d'enseignant.

*« La licence en sciences de l'Éducation mention Enseignement est la formation professionnelle et académique requise, depuis 1996, pour pratiquer le métier d'enseignant primaire généraliste à Genève. »<sup>4</sup>*

Il est intéressant à ce titre de constater que c'est ici le seul et unique endroit de cette brochure de présentation qui place les objectifs professionnels en première place. Dès la ligne suivante, l'intervention et la recherche didactique et pédagogique retrouvent leur prédominance sur la formation professionnelle qui arrive en 5<sup>ème</sup> position sur 6 objectifs énoncés. La priorité de la LME n'est manifestement pas de former des professionnels.

*"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 (à Genève : divisions élémentaire, moyenne et spécialisée) ou d'exercer d'autres fonctions pédagogiques dans l'enseignement primaire.<sup>5</sup>"*

Il convient donc, pour plagier partiellement une formule bien connue du texte d'orientation de la Rénovation de 1994, de replacer la formation professionnelle au cœur de l'action pédagogique.

Replacer les gestes professionnels au centre de la formation ne veut pas dire former des exécutants à la tête vide. Les savoirs théoriques ont leur place dans une formation de niveau « bachelor ». Il ne s'agit pas ici de vider la formation de ses contenus théoriques, de ses « compétences de haut niveau », comme formulé dans la brochure de présentation de la LME, mais de reconsidérer les priorités.

En cela, une collaboration avec les théoriciens et les chercheurs n'est pas exclue. L'ARLE considère que la dimension théorique et réflexive doit faire partie de la formation des enseignants. Loin d'être des nostalgiques de l'école de grand-papa, maniant avec autant de ferveur le bâton et la craie, les enseignants-praticiens membres de l'ARLE, ouverts sur le monde, appellent de leurs vœux une formation qui donne non seulement les outils professionnels nécessaires à l'exercice du terrain, mais également une dimension réflexive et critique.

---

<sup>3</sup> Autres filières de la FAPSE : licence mention Formateurs d'adultes (LMFA)  
licence mention Recherche et Intervention (LMRI)

<sup>4</sup> Brochure de présentation de la licence mention Enseignement 2006-2007 p. 5

<sup>5</sup> Brochure "Section des Sciences de l'Éducation, licence en sciences de l'éducation, deuxième cycle Mention Enseignement 2006-2007" p.5

Or, la LME, malgré ses vœux pieux, n'atteint pas ses objectifs dans ce domaine puisque son orientation académique est unique. L'unicité de la pensée constructiviste est d'ailleurs énoncée clairement dans le document de présentation :

*« C'est dire que l'essentiel du travail en Faculté est effectué en groupes restreints, sur le mode des travaux pratiques, du séminaire, du groupe d'analyse de pratiques, du laboratoire didactique et d'autres formules qui ont en commun d'être fondés sur des démarches interactives et constructivistes. »<sup>6</sup>*

La HEP prônée par l'ARLE permettrait de sortir de cette pensée unique en proposant aux étudiants des visions théoriques variées, permettant à chacun de développer sa sensibilité et son analyse. Sortir de la formation de petits soldats inféodés aux penseurs de la FAPSE et donner aux futurs collaborateurs du DIP des capacités d'analyse et de réflexion qui leur permettraient d'exercer leur métier en toute connaissance de cause et de le défendre de toute visée idéologique.

**Proposer un enseignement théorique plus ouvert sur les recherches menées (notamment dans les pays anglo-saxons) sur l'efficacité des diverses pédagogies, permettre aux futurs enseignants de confronter les modes de pensée et méthodes pour en faire des professionnels aptes à faire évoluer le métier au profit des élèves, tels sont les objectifs des propositions de l'ARLE.**

### **3. Pourquoi préférer une HEP à un IUFE ?**

La proposition de M. Beer de créer un IUFE ne convainc pas l'ARLE.

En effet, le principe d'indépendance entre la recherche et la formation professionnelle ne serait pas respecté.

La création d'un IUFE reviendrait à changer l'emballage sans en améliorer le contenu. Or, la formation des enseignants primaires mérite mieux qu'un « relooking ». Elle ne peut faire l'économie d'une refonte en profondeur tant dans la redéfinition des objectifs, de l'organisation des études et du découpage théorie-pratique.

Seul un changement total de l'équipe enseignante est garante d'un démarrage sur des bases réellement nouvelles. Pour redonner ses lettres de noblesse à l'enseignement public genevois, il faut lui consacrer une analyse approfondie des apports et manques de la formation actuelle.

Enfin, le principe de l'IUFE rappelle négativement les IUFM françaises dont la réputation calamiteuse n'est plus à faire et les échecs plus que visibles.

---

<sup>6</sup> Brochure de présentation de la licence mention Enseignement 2006-2007 p. 9.

## II. ANALYSE DE LA FORMATION ACTUELLE (LME)

### 1. Objectifs professionnels : une denrée rare

Le problème fondamental de la formation actuelle des enseignants primaires LME est la prépondérance de la formation académique sur la formation professionnelle.

Bien que ce cursus de la FAPSE soit la formation requise depuis 1996 pour exercer le métier d'enseignant primaire à Genève, la place accordée à la formation professionnelle est minime et secondaire, comme le prouve l'analyse des objectifs de ladite licence.

La brochure de présentation formule ainsi les objectifs du cursus :

« *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 (à Genève : divisions élémentaire, moyenne et spécialisée) ou d'exercer d'autres fonctions pédagogiques dans l'enseignement primaire.<sup>7</sup> »*

Il est frappant de constater que l'acquisition des compétences professionnelles apparaît non seulement en dernier, mais ne constitue que le tiers des objectifs de la formation. Les deux tiers des objectifs s'inscrivent plus directement dans la recherche en sciences de l'éducation. Or, cela ne constitue pas la finalité de la formation LME. Les étudiants se destinant à la recherche trouveront de quoi satisfaire leur intérêt dans la filière Licence Mention Recherche et Intervention (abrégé LMRI).

**L'ARLE dénonce cette dérive. Les objectifs de la formation professionnelle doivent constituer une priorité dans la formation des enseignants primaires, tant du point de vue de la hiérarchisation des objectifs que du temps accordé à cette formation. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, nous ne sommes pas opposés à la présence d'une dimension académique de la formation. Cependant, pas dans des proportions aussi importantes.**

### 2. Analyse des compétences à acquérir

Les compétences à acquérir en formation LME sont les suivantes :

- Maîtriser et exercer la profession d'enseignant*
- Réfléchir sur sa pratique, innover, se former*
- Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques*

---

<sup>7</sup> Brochure « Section des Sciences de l'Éducation Licence en sciences de l'éducation Deuxième cycle Mention Enseignement 2006 - 2007 » p. 5



- d. *Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes*
- e. *Assumer la dimension éducative de l'enseignement*
- f. *Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement*
- g. *Prendre en compte la diversité des élèves*
- h. *Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement*
- i. *Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne*
- j. *Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels*
- k. *Se servir à bon escient des technologies*
- l. *Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs*<sup>8</sup>

Nous revenons ci-après sur la description de différentes compétences afin de mettre en évidence plusieurs éléments importants.

## **2.1 Maîtriser et exercer la profession d'enseignant**

*« La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers d'avantage d'autonomie et de responsabilité. On visera 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. »*<sup>9</sup>

La lecture de cet extrait amène les réflexions suivantes :

- a) La maîtrise et l'exercice de la profession enseignante se résument au respect du cahier des charges, à l'autonomie et à la responsabilité que l'on doit acquérir en regard de celui-ci. Aucune mention n'est faite des gestes professionnels, de la gestion non seulement du programme mais également de la classe, des élèves.
- b) La formation se donne pour objectif de faire respecter les cahiers des charges et de les faire évoluer. Or, les étudiants ne reçoivent ni le cahier des charges, ni le classeur des objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire au cours de leur formation. Quelques classeurs sont à disposition pour consultation à la bibliothèque de la FAPSE et certains enseignants en didactique fournissent des photocopies des objectifs de leur branche.

Cet aspect peut sembler anecdotique mais il est loin de l'être. Imaginons un étudiant en droit à qui l'on ne demande pas d'acheter le code civil par exemple ou un médecin qui emprunte constamment un stéthoscope. Il prouve que l'objectif final n'est pas d'amener les étudiants à la gestion quotidienne d'une classe. La formation s'axe sur des réflexions métacognitives, d'analyse et de réflexion mais ne prépare pas les futurs enseignants à l'exercice de la pratique.

---

<sup>8</sup> Brochure « Section des Sciences de l'Education Licence en sciences de l'éducation Deuxième cycle Mention Enseignement 2006 - 2007 » p. 5-6. Afin de ne pas surcharger le document, nous n'avons énoncé que les têtes de chapitre des compétences à maîtriser.

<sup>9</sup> Ibid p.5

Un travail systématique sur les objectifs d'apprentissage qui constituent le cahier des charges de l'enseignant est indispensable à la formation de professionnels compétents.

Dans cette optique, l'ARLE demande que dès la rentrée prochaine, tous les étudiants de la LME reçoivent les plans d'études annuels qui seront en vigueur dès la rentrée 2007.

- c) La LME possédant un statut de formation universitaire, les questions de critique et d'autonomie par rapport au cadre institutionnel apparaîtront à de nombreuses reprises. Une certaine distance critique par rapport à l'institution est nécessaire. Cependant, ces incitations répétitives à se détacher du cadre nous semblent quelque peu problématiques dans l'exercice de cette profession.

## **2.2 Réfléchir sur sa pratique, innover, se former**

La formation *« tendra à leur (les étudiants) donner les moyens d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. »*<sup>10</sup>

Tout d'abord, il est intéressant de constater que le volet d'analyse de pratique apparaît avant les objectifs d'acquisition de ladite pratique. La prédominance du volet académique est à nouveau observable.

Les formateurs de terrain (abrégé FT) sont confrontés à la priorité donnée à l'analyse lors des semaines de terrain. En effet, dans les stages de didactique des disciplines, par exemple, le terrain n'est pas prioritairement le moment de l'expérimentation des gestes professionnels mais plus celui de la prise d'informations en vue de longs rapports d'analyse. Il y a une disproportion entre le temps consacré à la préparation et l'expérimentation en classe d'une didactique choisie et celui consacré à l'analyse de la leçon donnée.

Cet aspect sera développé plus longuement, exemples à l'appui, dans la partie de ce rapport consacrée au terrain.

## **2.3 Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques**

*« 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 pour les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement (...) puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant des didactiques des disciplines aussi bien que d'approches pluri ou interdisciplinaires. »*<sup>11</sup>

C'est ici que le bât blesse très gravement et ce, à différents niveaux.

---

<sup>10</sup> Ibid p.6

<sup>11</sup> Ibid p.6

Le manque de maîtrise des disciplines à enseigner est systématiquement mis en avant par les stagiaires lors de leurs périodes de terrain. Ces derniers se plaignent du manque d'enseignement sur les contenus. Le bagage conceptuel est fourni mais leur maîtrise des savoirs à enseigner est très faible.

L'enseignement des savoirs à transmettre ne fait pas partie des objectifs de la formation, comme le confirment régulièrement les formateurs universitaires lors des séances tripartites qui clôturent les stages. Les concepteurs de la LME partent du principe que le niveau de formation qui constitue le pré-requis à l'entrée en formation, à savoir la maturité ou le baccalauréat, suffit à assurer la maîtrise commune des connaissances nécessaires à la profession enseignante.

**Or, l'ARLE réfute totalement cette position. Elle estime que l'appropriation des savoirs à enseigner doit faire partie de la formation et ce, pour différentes raisons :**

### **2.3.1 Provenances diverses des étudiants de la LME**

Dans le précédent système de formation (Etudes Pédagogiques de l'Enseignement Primaire), seuls les Suisses ou possesseurs d'un permis C avaient accès à la formation. De plus, il fallait résider à Genève. On pouvait de cette manière présupposer une culture scolaire commune, ou du moins un ancrage dans la réalité genevoise depuis au moins 10 ans (délai d'obtention du permis C). Or, l'ouverture de la LME à tous les étudiants, sans restriction de nationalité ni de domicile, ne permet plus de compter sur une culture scolaire commune.

### **2.3.2 L'allemand**

Le problème de l'allemand se pose en d'autres termes. Certains étudiants LME n'ont jamais appris l'allemand durant leur scolarité. En France, la langue étrangère enseignée est l'anglais et non l'allemand. Il n'est pas dans notre propos d'intégrer l'apprentissage de la langue dans la formation initiale.

**Cependant, l'ARLE propose d'exiger l'atteinte du niveau B2 du portfolio européen des langues au terme de la formation et non au terme des années probatoires. Cela amènera les étudiants à s'engager plus rapidement dans l'apprentissage de la langue et à profiter plus profondément des apports didactiques de la formation.**

### **2.3.3 L'environnement (géographie, histoire, sciences)**

Les baccalauréats français ont des objectifs et des contenus différents de ceux de la maturité suisse, tout particulièrement dans les branches dites d'environnement (histoire, géographie, sciences). Les espaces géographiques et temporels travaillés dans la scolarité antérieure sont différents selon la provenance des diplômés. Même si les objectifs de ces branches ont évolué vers des savoir-faire plus larges et transposables sur n'importe quel espace temporel ou géographique. A titre d'exemple, l'enseignement de la géographie ne vise plus la connaissance des noms et altitudes de tous les sommets d'une région mais développe des compétences plus larges en termes d'orientation sur une carte, sur le terrain, sur la base de photos, d'analyse de paysages etc. Il faut prévoir dans la formation un temps d'appropriation des contenus (remise à niveau rapide et évaluée) correspondant à la région dans laquelle les étudiants exerceront leur profession, à savoir Genève ou plus largement la Suisse romande.

Notre propos n'est pas de demander à la formation professionnelle de passer la majorité de son temps à combler les lacunes des étudiants en histoire, géographie et sciences, mais de consacrer un module de remise à niveau rapide, sur la base d'un support d'enseignement que les étudiants auront la responsabilité de s'approprier. En effet, actuellement, les étudiants ressentent ce manque de savoirs mais peinent à trouver les outils et le temps pour les combler.

#### **2.3.4 L'écriture**

La formation LME est destinée aussi bien aux enseignants élémentaires que primaires. Les compétences d'écriture des étudiants sont donc d'autant plus fondamentales qu'ils devront initier les élèves de 4 ans à la graphie, apprendre le tracé des lettres en élémentaire et consolider l'écriture en primaire.

Or, tout d'abord, comme nous l'avons mentionné pour d'autres disciplines précédemment, les écritures enseignées sont très différentes selon la provenance des étudiants. A cela s'ajoute la dégradation naturelle du tracé des écritures dues à de longues années d'étude et au processus de personnalisation de l'écriture. Dans l'enseignement secondaire, l'objectif est de s'assurer de la lisibilité de l'écriture pour l'étudiant.

En primaire, la question de l'écriture est fondamentale car elle constitue une discipline d'enseignement à part entière. L'enseignant primaire doit parfaitement maîtriser l'écriture romande (sens du tracé des lettres, liaisons entre les lettres, majuscules, chiffres, ponctuation). Il ne suffit pas d'avoir une écriture lisible de tous. Il faut maîtriser parfaitement la calligraphie romande car elle va servir de base et d'exemple aux élèves pendant de nombreuses années.

Dans les degrés enfantins, les élèves copient pendant de nombreux mois les lettres de l'enseignant avant qu'ils ne se les approprient et soient capables de les tracer sans modèle.

A cela s'ajoute la difficulté pour l'enseignant en formation de travailler sur le plan vertical (au tableau noir) sans ligne et avec un outil scripteur dont il est peu familier (la craie).

Or, malgré toutes les difficultés énoncées précédemment, aucune formation dans ce domaine n'est prévue dans les plans d'étude de la LME. L'Université compte vraisemblablement sur les FT pour faire réaliser ces apprentissages. Or, les temps de pratique sont tellement réduits (voir analyse plus loin) et les apprentissages en termes de gestion de classe si nombreux que la formation des enseignants dans ce domaine ne peut pas être assumée par les FT.

La problématique de l'écriture met une fois de plus en évidence l'insuffisance de formation purement professionnelle au profit des compétences académiques.

**L'ARLE demande que l'écriture fasse partie des compétences professionnelles à acquérir et que des cours soient organisés dans ce domaine (présentation de l'écriture romande, apprentissage des tracés, etc.). A charge à l'étudiant de réaliser les nécessaires exercices d'appropriation.**

#### **2.3.5 L'éducation artistique (arts plastiques, musique)**

Le développement des compétences artistiques constitue une particularité de l'enseignement genevois. Les heures consacrées à l'expression corporelle, graphique et

musicale sont bien plus importantes que dans les autres cantons ou pays. Les illustres pédagogues qui ont fait la gloire de Genève au XXe siècle avaient bien compris qu'il ne suffisait pas d'avoir des têtes bien pleines mais que le rapport au corps et à l'art devait faire partie intégrante de la formation. Or, l'analyse du plan d'étude de la LME montre que l'enseignement dans ces domaines est réduit comme peau de chagrin.<sup>12</sup>

La lecture des objectifs du cours de didactique des arts plastiques laisse songeur sur l'adéquation entre l'enseignement dispensé aux étudiants et leurs besoins futurs sur le terrain.

*Ce cours a pour objectif principal d'aborder les contenus d'enseignement de la discipline à partir de deux grandes modalités de travail : a) réception des œuvres artistiques et b) travail de production de l'élève . Afin d'accompagner les étudiants dans la découverte des notions et des savoir-faire techniques, ces deux modalités seront développées dans le cadre des deux domaines artistiques que sont l'illustration de textes et le photoreportage.<sup>13</sup>*

Rappelons que nous ne sommes pas dans une école d'art mais dans une filière de formation à l'enseignement. Nous sommes cependant loin d'une formation professionnelle. En effet, cette formation, très académique, ne donne pas aux futurs enseignants les moyens d'utiliser les "outils" présents dans les classes. Les étudiants travaillent sur des concepts généraux (exemple : le pilotage de l'action) mais ne développent pas les techniques nécessaires à l'enseignement du dessin ou des travaux manuels. En outre, les activités proposées par les didacticiens des arts plastiques exigent d'importantes préparations préalables ainsi que l'usage d'un matériel qui n'est pas présent dans toutes les classes (exemple : appareil photo numérique, lamineuse, etc.)

Vu la réduction toujours plus importante des crédits de matériel alloués aux activités artistiques, il serait bon de développer, chez les futurs enseignants, l'usage du matériel de base présent dans les classes à savoir les crayons, la peinture, les papiers de diverses sortes, etc. Ce d'autant plus que ces matériaux permettent à l'élève d'exprimer sa créativité sans faire appel à une technologie particulière.

Enfin, nous concluons en évoquant les projets du DIP qui visent, dans un avenir relativement proche, à promouvoir l'expression artistique (avec ou sans maître spécialiste) en classe entière, ce qui limitera beaucoup les possibilités de mise en place d'activités complexes.

### **2.3.6 L'éducation physique**

L'ARLE constate que la formation LME actuelle ne comprend aucun module consacré à l'éveil rythmique et corporel dans la division élémentaire.

Or, les activités de rythmique et de psychomotricité données en salle de jeux constituent un élément important non seulement pour le développement corporel de l'enfant mais également pour ses capacités d'expression orale, son imagination et sa socialisation.

---

<sup>12</sup> Didactique des arts plastiques (4 crédits en 1<sup>e</sup> LME), 2 heures par semaine pendant le semestre d'hiver;

Didactique de la musique (4 crédits en 1<sup>e</sup> LME), 2 heures par semaine pendant le semestre d'hiver en 2<sup>e</sup> LME et 2 heures d'"Enseignement artistique et musical".

<sup>13</sup> Brochure de présentation des stages en didactique.

**L'ARLE estime qu'une formation qui s'adresse à des enseignants amenés à enseigner également en classe élémentaire doit comporter des modules de psychomotricité et d'éveil au rythme et à l'expression corporelle.**

### **2.3.7 Conclusion**

**En conséquence, L'ARLE estime que la formation actuelle n'atteint pas l'objectif visé "Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques". La HEP, plus spécifiquement ciblée sur les savoirs professionnels, est plus indiquée pour répondre aux besoins de la formation des enseignants primaires.**

## **2.4 Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes.**

*"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 :*

- *Au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières de l'adoption d'un mode de gestion de classe, de modalités d'évaluation, etc.;*
- *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".<sup>14</sup>*

L'usage des sciences humaines pour l'analyse de situations éducatives permet à l'étudiant de prendre un peu de distance avec la pratique et de réfléchir aux solutions envisageables. Si cette analyse est utilisée à bon escient et de manière pondérée, elle permet une pratique pédagogique réfléchie. Cependant, lorsque cette analyse constitue l'essentiel de la formation, elle fait perdre de vue à l'étudiant l'objectif final : la gestion d'un programme, d'un groupe d'élèves et des relations avec les parents.

A chaque stade de sa formation, que ce soit sur le terrain ou à l'Université, l'étudiant doit procéder à des analyses de toutes sortes. Ces travaux peuvent prendre une ampleur considérable comme c'est le cas du travail d'analyse à rendre à l'issue du stage filé, travail qui atteint les 100 pages chez certains étudiants, tant les thèmes d'analyse sont nombreux. L'analyse devient rapidement un but en soi quand bien même ce devrait être un outil.

Lors de séances de co-formation à l'Université - séances regroupant les formateurs universitaires et les formateurs de terrain -, ces derniers mettent régulièrement en évidence le fait que les étudiants sont tellement obnubilés par le travail d'analyse à rendre sur telle ou telle didactique<sup>15</sup> qu'ils en "oublient" d'observer le reste, comme si l'objectif prioritaire était de récolter des informations pour la rédaction du travail.

Les étudiants ne sont pas à blâmer ici. C'est le concept même de la formation et ses moyens de contrôle et d'évaluation qui amènent à ce type de dérives. C'est une fois de plus

---

<sup>14</sup> Brochure LME, p. 6.

<sup>15</sup> dans le cadre des stages en didactique I et II

le volet académique qui prend totalement le pas sur la formation professionnelle et ce, même lors des périodes de terrain. Nous reviendrons sur cet aspect dans notre analyse des stages.

## **2.5 Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement.**

*"(...) Il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'approprier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, faire des leçons ou des cours, construire des séquences didactiques, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues.<sup>16</sup> (...)"*

Cet aspect de la formation professionnelle fait partie intégrante du programme LME mais sur le papier uniquement. Aucun module de formation n'est consacré à cette difficile question des planifications annuelles, hebdomadaires ou même quotidiennes.

Que dire de la construction des leçons, de leur suivi et de leur évaluation ? RIEN. Les étudiants découvrent systématiquement l'existence des méthodologies ou de certaines fiches d'activités pour les élèves lors de leurs stages. Preuve que ce domaine n'est pas enseigné.

Les thèmes sont évoqués, ou plutôt, effleurés dans les modules didactiques. Totalement insuffisant aux yeux des étudiants dont les premières préoccupations, lors des stages en responsabilité (3<sup>e</sup> LME, soit la dernière année de formation), tournent systématiquement autour des questions de planification, de progression, de gestion et d'évaluation.

La réponse de la Faculté aux remarques des étudiants est systématiquement la même : c'est aux FT de former les étudiants à la planification, tout particulièrement lors du stage filé qui intervient en 3<sup>e</sup> LME (voir descriptif des stages dans la partie consacrée au terrain).

Or, l'ARLE estime que les conditions ne sont pas réunies pour permettre FT de réaliser la formation dans ce domaine, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le moment de stage doit être pour l'étudiant un moment d'expérimentation, une phase de mise en commun de tous les savoirs, savoir-faire et attitude développés au long de la formation. Gérer le terrain est déjà très difficile lorsque l'on a toutes les cartes en main au préalable. Confronter ses choix d'enseignement à la réalité d'une classe que l'on ne connaît pas et qui nous est confiée pour une durée limitée est très complexe. Ajouter à cela l'enseignement de la planification est contraire à toute logique.

Ensuite, le temps passé en compagnie du formateur de terrain est infime en regard de celui passé à l'Université. Lorsque la cloche sonne la fin des cours, le FT a suffisamment de thèmes à traiter avec son étudiant (bilan de la journée, reprise de certains gestes professionnels, remarques et évaluation du FT, analyse et programmation de la suite de l'enseignement), sans que ne s'ajoute la formation à la planification. Et ce d'autant plus

---

<sup>16</sup> Brochure LME, p. 6.

qu'une fois le moment de mise en commun avec le FT passé, l'étudiant commence sa 2<sup>e</sup> journée : celle des corrections et des préparations, quand il ne doit pas encore se rendre à l'Université pour suivre un séminaire ...

**Pour toutes ces raisons, L'ARLE estime que l'enseignement de la planification, de la conception des leçons, de la construction d'outils d'évaluation doit se faire en amont des stages pour permettre la confrontation des acquis dans ces domaines avec la réalité du terrain. Elle insiste également sur la nécessité de confier la formation dans les domaines de la planification des enseignements, des progressions, des constructions de leçons à des professionnels *encore actifs sur le terrain*. Ce type de formation n'a aucun sens si elle vient d'académiciens qui n'ont travaillé avec des élèves que dans le cadre de laboratoires de recherches en didactiques ou qui ont quitté le terrain depuis de trop nombreuses années.**

**Une fois de plus, le concept d'une HEP s'impose car elle permet l'intervention de formateurs de tous horizons, *encore actifs dans des classes*.**

## **2.6 Entretien un rapport critique et autonome aux savoirs.**

*"La formation des enseignants à l'Université favorisera une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle visera, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions."*<sup>17</sup>

La lecture de ce dernier objectif fait sourire dans un premier temps. En effet, la relation critique et autonome aux savoirs que la FAPSE entend développer en son sein ne concerne que les enseignements dispensés extra-muros. Il a suffi d'observer les attaques infondées et vides de contenu dirigées contre l'ARLE et ses défenseurs lors de la campagne pour la votation du 24 septembre dernier. Critiquer OUI, mais se faire critiquer : NON ! L'interrogation autonome et critique des savoirs et des valeurs propres à toute formation universitaire – comme le précise le document – ne s'applique pas à ceux qui la prônent. Les étudiants qui ont osé mettre en cause les enseignements de certains professeurs l'ont appris à leurs dépens.

Mais, au-delà de la difficulté qu'éprouve une institution de formation à se remettre en question, on peut en faire une deuxième lecture bien plus inquiétante : développer son sens critique, permettre une interrogation autonome, soit. Mais favoriser une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement : NON !

**L'ARLE rappelle que les enseignants assurent une mission de service public de la plus haute importance et qu'ils sont les garants du respect des choix politiques de la majorité des citoyens.**

En tant que citoyen, chacun a non seulement le droit, mais aussi le devoir de s'interroger quant aux institutions et à leurs valeurs. C'est ce qu'ont fait les enseignants actifs au sein de l'ARLE sur des points précis de la politique scolaire. Cependant, il n'est absolument pas de la compétence d'un institut de formation de favoriser de telles prises de distance.

---

<sup>17</sup> Brochure LME, p.7.



### 3. Organisation des études : répartition Université – terrain

La formation LME s'effectue à l'Université et dans les établissements scolaires. Le temps de "terrain" avoisine, selon les concepteurs de la formation, de 30 à 40% du temps global de formation, portion à peine congrue si l'on prend la réelle mesure des apprentissages en termes de gestes professionnels à réaliser sur le terrain. Le constat s'assombrit encore lorsque l'on considère que les temps de terrain ne sont pas tous, il s'en faut de beaucoup, des temps de pratique.

Le document de présentation de la LME définit ainsi les deux "temps" :

- *"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".<sup>18</sup>*

On comprend assez bien, en lisant ces lignes, que le travail sur le terrain n'est pas destiné seulement à la pratique de l'enseignement (ce qui serait dans l'ordre normal des choses) mais aussi et surtout à la prise d'informations en vue d'analyses. On comprend moins bien, en revanche, en quoi le temps passé à l'Université ne serait pas celui réservé à la théorie. Rendre des explications inintelligibles est la meilleure façon de cacher leur vacuité !

La réalité de la formation est la suivante : à l'Université, on élabore des concepts, on réfléchit, on analyse et, sur le terrain, on récolte des informations à la faveur de quelques leçons données pour poursuivre l'analyse, ce qui donne parfois l'impression aux FT de servir de "classe laboratoire". En réalité, bien que les étudiants passent environ 30 à 40 % de leur temps dans des classes, ils n'y effectuent un véritable travail d'enseignement que pendant environ 10 % de leur présence. Il est donc parfaitement mensonger de parler d'une formation qui allie la théorie à la pratique.

Aucun temps de terrain (hormis le stage en responsabilité de 4 semaines, à environ 6 mois de la fin des études ou à 3 ans et demi du début) n'est consacré exclusivement à l'intégration des gestes professionnels. C'est grave !

**L'ARLE dénonce cet état de fait. Des exemples précis seront présentés dans la partie consacrée à l'analyse des stages. Elle demande une formation qui inclue des moments de pratique en responsabilité beaucoup plus nombreux et ce, dès la première année de formation. "C'est en forgeant qu'on devient forgeron", dit l'adage bien connu. "C'est en enseignant qu'on apprend son métier", serions-nous tentés d'ajouter.**

#### 3.1 Manque d'uniformité des attentes

---

<sup>18</sup> Brochure LME, p. 8.

L'enseignement est réparti entre diverses équipes universitaires.

*"Chaque équipe universitaire construit une démarche de formation adaptée aux contenus et aux objectifs des unités dont elle a la charge".<sup>19</sup>*

La latitude laissée aux équipes dans l'organisation de leur enseignement est tout à fait compréhensible, dans la mesure où les contenus et les objectifs étant variables d'une équipe à l'autre, les principes d'enseignement et d'évaluation diffèrent également.

Là où le bât blesse, c'est lorsqu'au sein d'une même équipe, les démarches de formation et d'évaluation diffèrent et ce, très fortement. Les étudiants consultés ont fait état de divergences telles, au sein d'une équipe, que les enseignants ne se parlent plus et posent leurs exigences en totale indépendance les uns des autres. Il en découle, non seulement un sentiment d'injustice pour les étudiants à qui il est demandé beaucoup plus, mais aussi, et c'est plus important encore, une perte de confiance en cette institution de formation qui semble incapable de se gérer et de poser des attentes uniformes.

Il n'est pas de notre ressort ici, de procéder à une chasse aux sorcières mais bien de mettre en évidence le manque d'unité de cette formation et les tensions sous-jacentes.

### **3.2 Démarches fondées sur l'observation**

La formation est basée sur une démarche "clinique" énoncée en ces termes dans la brochure de présentation :

*"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. ... 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 emprunter certains outils à la supervision, à l'analyse des pratiques."<sup>20</sup>*

Le choix d'une démarche clinique dans des modules académiques, telle que l'initiation à la recherche en sciences de l'éducation, s'explique parfaitement et se défend. Par contre, lorsqu'elle s'impose dans les enseignements didactiques, elle est des plus contestables. En effet, les étudiants passent la majorité de leur temps à analyser des processus didactiques plutôt qu'à préparer des séquences didactiques et à expérimenter leur application sur le terrain.

**L'ARLE dénonce une fois de plus la prédominance des démarches académiques dans l'apprentissage des gestes professionnels. Elle demande une formation qui comporte à la fois une dimension de démarche clinique mais aussi et surtout un enseignement des savoir-faire professionnels plus pertinents en regard des réalités scolaires.**

---

<sup>19</sup> Brochure LME, p. 8.

<sup>20</sup> Brochure LME, p. 8.

### III. Les temps de terrain hors responsabilité

L'organisation des études de la LME prévoit que « le temps de travail sur le terrain doit, globalement, avoisiner 30% à 40% du temps global de formation ». <sup>21</sup> Il convient de préciser, dans un premier temps, ce qui constitue le concept de « temps de travail sur le terrain ». Ce dernier n'équivaut pas à un temps de maîtrise de classe, à la prise en charge du groupe d'élèves le temps d'une leçon, d'une matinée, d'une journée ou plus. Les heures d'observation d'une classe ou d'analyse d'une leçon d'un FT ou d'un étudiant sont considérées comme temps de travail sur le terrain. Or, c'est là que le bât blesse à nouveau.

Une fois de plus, le temps consacré à la pratique des gestes professionnels et à la maîtrise d'une classe est minime, comme les analyses suivantes le prouveront. La majorité du temps de terrain est dévolue à l'observation et à l'analyse.

**L'ARLE dénonce cette priorité donnée au volet académique au détriment de la pratique professionnelle et ce, même lors de temps de terrain. Elle attend de la formation qu'elle donne la priorité aux temps de terrain sur la pratique professionnelle.**

L'ARLE ne demande pas une suppression totale des volets d'analyse mais s'oppose à leur prédominance par rapport à l'expérimentation du métier lors des semaines de terrain.

#### 1. Descriptif des temps de terrain prévus dans la formation

Ce chapitre a pour objectif de présenter les temps de terrain des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année LME. Ces stages ont la particularité de ne pas être évalués certificativement par le FT. C'est l'Université qui évalue les stages sur la base de l'attestation de présence délivrée par le FT et des travaux demandés (voir détails ci-après).

##### 1.1 1<sup>er</sup> cycle (tronc commun)

###### 1.1.1 Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires ( 50 heures)

**Objectifs :** se familiariser avec une pratique professionnelle et éprouver ses motivations en vue du choix de la filière LME

**Nature du travail sur le terrain :** Observation

**Temps de pratique :** aucun

**Travail à rendre :** dossier de synthèse des informations récoltées sur le terrain et en séminaires.

---

<sup>21</sup> Brochure LME p 8

## 1.2 2ème cycle (filière LME)

### 1.2.1 Profession enseignante : rôles et identité (2 semaines)

**Objectifs** : prendre contact avec la complexité du métier d'enseignant et construire le sens du parcours de formation

**Nature du travail sur le terrain** : Observation et « compagnonnage ». Le FT associe l'étudiant aux activités.

**Temps de pratique** : aucun

**Travail à rendre** : journal de bord avec observations ciblées.

### 1.2.2 Approches transversales I (5 semaines de terrain)

**Objectifs** : se sensibiliser à certaines composantes de la relation éducative et de la vie scolaire et favoriser la construction de concepts et de connaissances permettant d'intervenir dans des situations éducatives complexes, de les observer et de les analyser.

**Nature du travail sur le terrain** : Observation

**Temps de pratique** : aucun

### 1.2.3 Didactique des disciplines I (3 semaines)

**Objectifs** : observation, analyse, conception et réalisation de situations d'enseignement/apprentissage dans les différentes disciplines enseignées à l'école primaire.

*"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, d'analyses et d'une première mise en pratique."<sup>22</sup>*

#### 1.2.3.1 Français

**Terrain I** : observation de situations de production écrite et entretien avec le FT sur une activité de production écrite.

**Terrains II et III** : mise en place et conduite d'une situation de production

**Temps de pratique** : 2 périodes

**Travaux à rendre** : synthèse écrite de l'entretien avec le FT  
Préparation de l'activité de production écrite à mener aux terrains II et III.

---

<sup>22</sup> Didactique des disciplines I, Document d'accompagnement, 2005-2006

### **1.2.3.2 Mathématiques**

**Terrain I** : analyse d'une tâche du champ étudié et entretien avec le FT sur le plan d'étude, les points forts du degré et la question de l'enseignement des mathématiques.

**Terrain II**: élaboration et passation d'une série de calculs réfléchis structurés, oraux et écrits (assortiment). Elaboration et passation d'une activité avec utilisation de la calculatrice

**Terrain III** : Etude d'une question didactique ou mathématique surgie sur le terrain ; recueil de données

**Temps de pratique** : 2 périodes d'enseignement et une de test.

**Travaux à rendre** : planification et analyse d'après les résultats aux tests.

### **1.2.3.3 Arts plastiques**

**Terrain I** : travail sur l'album illustré ou sur la photo d'illustration

**Terrains II**: leçon en arts plastiques

**Temps de pratique** : 3 périodes

**Travaux à rendre** : analyse d'un aspect de la leçon donnée sur le terrain I  
Planification des leçons pour le terrain II

### **1.2.3.4 Musique**

**Terrain I** : participation à une leçon de chant et observation des actions d'un autre intervenant (titulaire ou MS).

**Terrains II et III** : deux leçons à donner (une en DE et une autre en DM)

**Temps de pratique** : 2 périodes

**Travaux à rendre** : Notes d'observation du FT  
Compte-rendu des leçons et analyse a posteriori de la leçon

### **1.2.3.5 Education physique**

**Terrain I** : une leçon d'éducation physique

**Terrains II et III** : deux leçons d'éducation physique

**Temps de pratique** : 3 périodes

**Travaux à rendre** : planification  
Analyse et bilan général de ce qui a été mené.  
Réflexion argumentée sur la manière dont les étudiants se projettent vis-à-vis de l'éducation physique. (plus de 10 pages)

L'ARLE relève avec effroi que la pratique des étudiants en arts plastiques, musique et éducation physique est quasi inexistante. Considérer que donner trois leçons dans chacune

de ces didactiques suffit à asseoir une pratique est non seulement mensonger mais également réducteur au regard de la complexité de ces disciplines. C'est pourtant la réalité de la formation actuelle comme le prouve le tableau ci-dessous.

La pratique en français et en mathématiques est tout aussi légère. Le fait que ces deux didactiques soient reprises dans le stage didactique II ne suffit pas à embellir le tableau.

L'importance des travaux d'analyse est inversement proportionnelle au temps de pratique. Pour chaque leçon donnée, les étudiants doivent rendre des travaux d'au moins 10 pages pour chaque didactique enseignée. Le canevas de base est très souvent le même : revenir sur la leçon donnée, en faire une critique et une analyse détaillée faisant référence à des apports théoriques divers. Il en résulte pour les étudiants une charge de travail bien plus importante hors du terrain que sur le terrain. Certains essaient d'ailleurs de profiter de chaque moment de « vide » dans le stage pour réaliser ces dossiers. La prédominance de l'aspect académique sur les temps de terrain est une fois de plus frappante.

**L'ARLE demande que les temps de terrain soient mieux exploités en termes de pratique professionnelle.** Elle propose de travailler les arts plastiques, la musique et l'éducation physique dans plusieurs classes afin d'augmenter les possibilités de mise en pratique de l'enseignement dispensé à l'Université. Elle demande également que les exigences universitaires en vue de l'évaluation se limitent au travail de préparation lié à la pratique.

#### **1.2.4 Complexité et gestion de projet (2 semaines de terrain)**

**Objectifs :** Concevoir, animer et tenter de conduire à son but une démarche de projet, en collaboration avec le FT choisi par l'étudiant.

**Nature du travail sur le terrain :** variable selon les projets

**Temps de pratique :** variable selon les projets

#### **1.2.5 Approches transversales II (3 semaines de terrain)**

**Objectifs :** analyser les différences entre les élèves en situation d'apprentissage dans les trois divisions, en relation avec des aspects d'évaluation et de différenciation.

**Nature du travail sur le terrain :** Observation

**Temps de pratique :** aucun

#### **1.2.3 Didactique des disciplines II (4 semaines)**

**Objectifs :** observation, analyse, conception et réalisation de situations d'enseignement/apprentissage dans les différentes disciplines enseignées à l'école primaire.

### **1.2.6.1 Français**

**Terrain I :** faire produire en classe un texte d'un genre donné

**Terrains II :** mener deux modules d'enseignement : un portant sur la production écrite, l'autre sur la lecture ou l'orthographe.

**Temps de pratique :** 4 périodes

**Travaux à rendre :** analyse des productions des élèves  
Construction de deux leçons  
Analyse a posteriori (15 pages)

### **1.2.6.2 Mathématiques**

**Terrain I :** mettre sur pied, conduire et observer le déroulement d'une séquence de 4 leçons sur le thème choisi.

**Terrain II:** construire et faire passer une épreuve sur le thème étudié, évaluer les performances en fonction des objectifs, prévoir une correction et une reprise didactique.

**Temps de pratique :** 6 périodes

**Travaux à rendre :** leçons, évaluation et remédiations  
Observations réalisées ainsi que bilans effectués avec le FT  
Présentation orale du thème enseigné avec exemples concrets (5 min).

### **1.2.6.3 Allemand**

**Terrain I :** Observer la pratique du FT.

**Terrain II:** conduite de deux leçons d'allemand

**Temps de pratique :** 2 périodes

**Travaux à rendre :** travail d'analyse des leçons données (env 10 pages).

### **1.2.6.3 Histoire et géographie**

Ces deux didactiques sont travaillées en parallèle. Cependant, tous les étudiants ne sont pas pris en charge par le même FU. Les travaux demandés et les conditions de validations diffèrent.

**Temps de pratique :** 4 périodes

### **1.2.6.5 Sciences**

**Terrain I :** Observation de la pratique du FT

**Terrain II:** mise en place d'une séquence didactique ainsi que d'une évaluation

**Temps de pratique :** 4 périodes

**Travaux à rendre :** un portfolio de 15 pages environ contenant le compte-rendu des observations et de l'entretien, les séquences didactiques et une réflexion critique sur la pratique en lien avec des arguments théoriques.

**L'ARLE relève que la pratique des étudiants en allemand, géographie, histoire et sciences est quasi inexistante. Tout comme pour les arts plastiques, la musique et l'éducation physique, l'ARLE demande que les temps de terrain soient mieux exploités et donnent une place beaucoup plus large à la pratique.**



## IV. Les stages en responsabilité

### 1. Introduction

C'est le véritable moment de pratique pour les étudiants de la LME, l'occasion de confronter leurs savoirs théoriques et pratiques. Ce sont également les seuls stages dans lesquels le FT participe à l'évaluation certificative. L'objectif général commun des stages est défini ainsi :

*"Mobiliser en situation leurs connaissances, tant du point de vue des didactiques que des approches transversales, et les compétences nécessaires à l'exercice de la profession dans la vie quotidienne de la classe et de l'école."<sup>23</sup>*

Les trois stages en responsabilité différents s'insèrent dans le cours de la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle de la LME et permettent aux étudiants de faire connaissance avec les trois divisions de l'enseignement primaire. Ils se répartissent comme suit :

- 1 stage de 2 semaines en 3<sup>e</sup> LME
- 1 stage de 4 semaines en 3<sup>e</sup> LME
  
- 1 stage filé de 12 matinées en 3<sup>e</sup> LME

De l'avis des nombreux stagiaires consultés, les stages en responsabilité constituent le temps de terrain le plus formateur de la LME car il permet enfin de confronter les compétences développées à l'Université avec la réalité du terrain.

Les objectifs poursuivis sont les suivants<sup>24</sup> :

- *s'adapter au contexte de la classe et de l'école;*
- *négocier avec le FT les contenus et les moments de ses interventions;*
- *assumer seul la responsabilité de la classe, le plus vite et le plus longtemps possible;*
- *assurer le bon fonctionnement de sa prise de responsabilité;*
- *réguler son enseignement en fonction des remarques du FT;*
- *réfléchir sur ses actions.*

Moment attendu, excitant, redouté mais aussi très stressant car la réalité résiste bien souvent à la théorie. Les étudiants se retrouvent confrontés aux difficultés du métier : planification, préparations, gestion de la classe, corrections et évaluations, participation aux réunions d'équipe, régulations du FT, etc. Ils prennent alors vraiment la mesure de la complexité de ce métier qui ne se résume pas à donner des leçons. Tension nerveuse mais aussi fatigue physique sont au rendez-vous car lorsque la cloche sonne à 16H00, c'est là que la partie peu visible du métier (préparations, corrections, rencontres avec les parents) commence.

---

<sup>23</sup> Brochure "Stages en responsabilité, Document d'accompagnement, 2005 – 2006" page de garde.

<sup>24</sup> Ibid p. 1

Contre tout bon sens, les étudiants doivent encore se rendre parfois à l'Université en fin de journée pour suivre leurs cours d'unités filées. Une formation professionnelle doit donner à ses étudiants les moyens de leur apprentissage aussi bien théorique que pratique. Se donner les moyens d'apprendre, c'est consacrer du temps et placer des priorités. Quand les étudiants sont sur le terrain, ils ne doivent se consacrer qu'à cela et c'est déjà beaucoup. Un temps pour la préparation mais aussi pour les corrections, l'évaluation et les enrichissants temps de partage d'expérience avec le FT. Or, en exigeant que les étudiants suivent des séminaires ou des cours lors de leurs stages, le système ne reconnaît ni les besoins de l'étudiant, ni celui du FT en terme de temps d'apprentissage pour l'un et de partage d'expériences pour l'autre.

Si l'Université délègue l'enseignement de certains gestes professionnels au FT, comme nous l'avons vu précédemment, elle se doit de "céder" également le temps d'enseignement correspondant et de délier les étudiants de leur obligation de présence aux cours durant les périodes de stage.

Or, dans le cadre d'une formation académique, ce type d'organisation est difficilement défendable dans la mesure où les cours ne peuvent être supprimés (car d'autres types d'étudiants les fréquentent) et l'absence au cours pendant les périodes de stage ne fait qu'amplifier la charge de travail de l'étudiant qui doit rattraper ce qu'il a manqué.

Ces contraintes constituent un argument supplémentaire en faveur d'une HEP. Ce type de formation, par sa spécificité, permet d'adapter pleinement le calendrier des cours aux besoins d'une formation qui inclue des périodes d' "immersion" sur le terrain.

## 2. Rôle des formateurs de terrain

Le FT assume une fonction de formation et d'évaluation en partenariat avec les formateurs universitaires (abrégié FU). Il s'engage à :

- *fournir à l'étudiant les moyens d'enseignement et les documents qui seront nécessaires à sa prise de responsabilité;*
- *présenter avec soin à l'étudiant le milieu institutionnel qui l'accueille et la vie de classe (horaire, équipe, type d'élèves, règles de sécurité, etc.);*
- *passer la main à l'étudiant le plus rapidement possible;*
- *inciter l'étudiant à expliciter ses choix didactiques et pédagogiques, ses objectifs et les moyens qu'il se donne pour les atteindre;*
- *consigner, par écrit, ses observations tout au long du stage en vue du dialogue régulier avec l'étudiant et d'une évaluation par écrit;*
- *participer aux réunions tripartites formatives et certificatives;*
- *évaluer l'étudiant selon les critères définis dans les contrats pédagogiques et les grilles spécifiques fournies pour chaque stage;*
- *suivre la co-formation organisée à l'Université<sup>25</sup>.*

Comme on peut le constater à la lecture des objectifs ci-dessus, le FT assume une tâche importante dans tous les sens du terme. Il constitue la référence de l'étudiant et doit, à ce titre, lui consacrer beaucoup de temps. Régulation des planifications et des leçons, analyse

---

<sup>25</sup> Ibid p. 2

des séquences enseignées, conseils de divers types, approfondissement des savoirs dans certaines didactiques peu traitées à l'Université (voir partie 2.3.6), etc. nécessitent une grande implication aussi bien de l'étudiant que du FT.

L'importance de la tâche suppose le choix de FT disponibles et motivés par le désir de transmission d'un savoir professionnel. Il sous-entend également l'implication des FT dans l'organe de décision de la filière LME.

Or, actuellement, le FT n'occupe pas la place qui lui revient dans la formation. La reconnaissance de son rôle est galvaudée. Le mode d'évaluation des stages en responsabilité le prouve. Le FT n'assume pas seul la responsabilité de l'évaluation, quand bien même il est le mieux placé pour évaluer l'atteinte des objectifs du stage. Il partage l'évaluation avec le FU.

L'évaluation se passe en 2 temps :

- le FT rédige un bilan de stage basé sur la pratique observée;
- le FU évalue l'analyse de la pratique présentée par l'étudiant lors de la séance de clôture du stage.

Une fois de plus, on retrouve l'omniprésence du volet d'analyse, même dans les moments de stage en responsabilité.

**L'ARLE demande que la reconnaissance de la fonction du FT passe par la délégation totale de la responsabilité de l'évaluation certificative lors des périodes de terrain. Le FU pourrait intervenir en modérateur lors d'éventuels conflits entre l'étudiant et le FT. Cependant, le volet "analyse de pratique" ne devrait pas figurer dans l'évaluation certificative des stages en responsabilité.**

**L'ARLE souhaite également que des représentants des FT fassent partie du "comité de programme mention Enseignement" afin de faire entendre le point de vue des praticiens.**

### **3. Spécificité de chacun des stages en responsabilité**

La formation comporte 3 stages en responsabilité :

- 1 stage de 4 semaines (période novembre-décembre)
- 1 stage de 2 semaines (mars)
  
- 1 stage filé de 12 matinées (de janvier à juin)

Ce qui frappe immédiatement, c'est la part minimale du temps passé sur le terrain en responsabilité complète. Sur une formation de 4 ans, les étudiants passent en tout et pour tout 6 semaines en responsabilité complète. C'est beaucoup trop peu ! Le bilan des temps de pratique des stages de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année était déjà maigre. Le volet « stages en responsabilité » n'inverse pas la balance, bien au contraire.

Le "stage filé", bien que considéré comme un stage en responsabilité, ne permet pas d'appréhender véritablement la gestion complète d'une classe. En effet, l'étudiant intervient dans la classe durant 12 matinées réparties sur 3 mois. L'objectif est de cerner la progression de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans les faits, ce stage n'emporte l'adhésion ni des étudiants, ni des FT. En effet, son aspect décousu oblige les étudiants à consacrer beaucoup de temps à la réactivation de la tâche. De plus, seules deux didactiques sont travaillées. Or, à ce stade de la formation (quelques mois avant l'entrée dans la vie professionnelle), les étudiants ressentent un grand besoin de prise de responsabilités complète en vue des obligations qui les attendent dans un proche avenir.

## V. Tableaux comparatifs terrain - université

Les tableaux ci-dessous permettent diverses comparaisons. Tout d'abord, le temps passé sur le terrain et à l'Uni et ensuite le temps de terrain et le temps de pratique et enfin le temps de pratique sur le temps complet de formation.

### 1.1 Comparaison temps à l'Université – temps sur le terrain

Descriptif du stage	Total année	Uni	Terrain
Tronc Commun	896 périodes	829 périodes	67 périodes
1 <sup>ère</sup> LME	896 périodes	616 périodes	280 périodes
2 <sup>ème</sup> LME	896 périodes	644 périodes	252 périodes
3 <sup>ème</sup> LME	896 périodes	680 périodes	216 périodes
Total	3584 périodes	2769 périodes	815 périodes
	100 %	70 %	30 %

**Base de calcul :** 32 semaines (hors vacances et examens universitaires)

32 semaines x 28 périodes = 896 périodes

### 1.2 Comparaison temps de présence sur le terrain - temps de pratique

Descriptif du stage	Temps de stage	Temps de pratique	% du temps de pratique
Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires (tronc commun)	67 périodes	0 périodes	0 %
Profession enseignante : rôles et identité (1 <sup>ère</sup> LME)	56 périodes	0 périodes	0 %
Approches transversales I (1 <sup>ère</sup> LME)	140 périodes	0 périodes	0 %
Didactique des disciplines I (1 <sup>ère</sup> LME)	84 périodes	13 périodes	15%
Complexité et gestion de projet (2 <sup>ème</sup> LME)	56 périodes	Variable	variable
Approches transversales II (2 <sup>ème</sup> LME)	84 périodes	0 période	0 %
Didactique des disciplines II (2 <sup>ème</sup> LME)	112 périodes	20 périodes	18 %
Stage en responsabilité (3 <sup>ème</sup> LME)	56 périodes	56 périodes	100%
Stage en responsabilité (3 <sup>ème</sup> LME)	112 périodes	112 périodes	100 %
Stage filé (3 <sup>ème</sup> LME)	48 périodes	48 périodes	100 %
<b>Total</b>	<b>759 périodes</b>	<b>249 périodes</b>	<b>32 %</b>

Le calcul ne tient pas compte du stage de gestion de projet dont les données sont variables.

### **1.3 Comparaison temps de formation - temps de pratique**

<b>Temps de formation</b>	<b>Temps de pratique</b>
3584 périodes	249 périodes
100 %	7 %

### **1.4 Analyse des résultats**

**Les étudiants passent donc 7% de leur temps de formation à exercer les gestes professionnels.** On est loin des 30 à 40% de temps de travail annoncés dans le plan d'études. Les penseurs de la LME argumenteront assurément que l'observation de la pratique du FT est déjà une forme de travail. Soit ! Mais ce temps consacré à l'observation est beaucoup trop important. Les périodes de présence sur le terrain sont sous-exploitées, notamment dans les stages de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année LME. La formation doit absolument tirer meilleur parti de la richesse que constitue le réseau des formateurs de terrain.

**L'ARLE demande que les étudiants soient amenés plus fréquemment et plus rapidement à prendre en charge une partie voire la responsabilité complète de l'enseignement durant un ou plusieurs jours.** Elle propose de diminuer les moments d'observation et de les remplacer par des temps de prise de responsabilité progressive sous la conduite du FT. Une des complexités du métier réside dans la prise en charge simultanée de toutes les dimensions : planification, préparation, gestion, régulation etc. Il est donc indispensable de préparer très tôt les étudiants à ces compétences professionnelles qui ne s'acquièrent que par la pratique.

**Une fois encore, l'ARLE préconise la création d'une HEP dont les structures seront plus adaptées à l'organisation de longs temps de formation et de travail sur le terrain.**

## VI. Projet pour une HEP

### 1. Préambule

Suite à ce qui a été démontré plus haut, il est primordial pour l'ARLE demande que la formation des instituteurs soit assurée par une HEP. Cette formation, sur trois ans, suivant ainsi le modèle des HEP existant dans les autres cantons suisses, aboutirait à l'obtention d'un Bachelor en enseignement reconnu sur le plan fédéral.

Cet enseignement serait réparti entre les didactiques, les sciences de l'éducation et la formation pratique. Avant de définir les grandes lignes de ces trois années d'études, nous tenons à en préciser les objectifs essentiels.

#### **Axer la formation sur la pratique :**

- Acquérir des compétences éducatives, pédagogiques et didactiques de base.
- Garantir à tous les enseignants une connaissance de base solide des différentes disciplines de l'école primaire dans les deux divisions.
- Présenter des approches pédagogiques variées.
- Favoriser un exercice éclairé de la liberté pédagogique par l'étude des recherches internationales (notamment anglo-saxonnes) : Follow Through, PIREF, etc.
- Acquérir et expérimenter les compétences professionnelles telles que :
  - l'élaboration de leçon
  - la gestion de la classe
  - la gestion des programmes
  - l'évaluation des connaissances
  - le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves
  - la différenciation de l'enseignement, etc.
  - la réflexion sur la pratique réflexive.
- Confier l'enseignement des didactiques des disciplines et des compétences professionnelles à des formateurs de terrain.
- Confier à des universitaires l'enseignement de l'histoire de l'éducation, de la psychologie de l'enfant, de l'évolution des didactiques, etc.
- Garantir une formation de généralistes aptes à enseigner toutes les disciplines, hormis la rythmique et les activités créatrices sur textile.
- Apprendre à gérer des situations difficiles et complexes dans l'exercice de la profession.
- Permettre à chacun d'orienter sa formation, à la fin de la première année, vers l'une des trois divisions : élémentaire, primaire ou spécialisée.

### 2. Première année

La première année doit permettre à chaque étudiant de se familiariser avec le métier d'enseignant par la confrontation à la pratique lors de **stages** et de **remplacements**. Elle doit également l'aider à déterminer dans quelle division il souhaite poursuivre sa formation: la division élémentaire, primaire ou spécialisée.

Les stages se feront dans au moins deux degrés de la division élémentaire et deux degrés de la division moyenne. Un stage dans une classe spécialisée sera prévu. Il s'agira de stages d'observation et d'enseignement partiel. Il est souhaitable que les étudiants effectuent des remplacements dans les trois divisions.

Afin de favoriser une culture des disciplines commune, les savoirs enseignés en divisions élémentaire et primaire seront présentés aux étudiants sur la base des plans d'étude et des moyens d'enseignement distribués dans les classes. Les disciplines seront les suivantes : le français, les maths, l'histoire, la géographie, l'écriture, le dessin, les travaux manuels, le chant et la gymnastique, soit les connaissances à acquérir de la 1<sup>E</sup> à la 6<sup>P</sup>. Le but de cet enseignement élargi est de permettre à chaque étudiant de développer une vision globale des objectifs de l'enseignement primaire et de se déterminer pour le choix d'une des deux divisions.

### 3. Deuxième année

Durant la deuxième année, les études seront partagées entre :

- **des cours théoriques et des séminaires** donnés dans le cadre de l'Université tels que :
  - la philosophie et l'histoire de l'éducation
  - les différentes approches pédagogiques
  - le développement de l'enfant
  - la sociologie de l'éducation
  - l'apprentissage de la lecture et les problèmes de dyslexie ou autres, etc.;
- **des cours de méthodologie** spécifiques à chacune des divisions, dans les différentes disciplines, avec applications dans les classes sous la direction d'un formateur de terrain;
- **des séminaires sur l'évaluation** (tests, moyennes, carnets, fréquence de l'évaluation, etc.) regroupant les aspects théoriques et pratiques, sous la conduite d'un enseignant universitaire et d'un praticien.

L'objectif est de concilier théorie et pratique tout en permettant à l'étudiant de garder contact avec le terrain.

Durant cette 2<sup>e</sup> année, les étudiants sont soumis au calendrier de l'enseignement primaire. Avant la rentrée universitaire et pendant la vacance entre les deux semestres, ils sont tenus d'effectuer des remplacements.

### 4. Troisième année

Les cours donnés, durant cette 3<sup>e</sup> année, seront axés sur les gestes professionnels de la division choisie :

- gestion de classe
- planification hebdomadaire, trimestrielle et annuelle des programmes
- conception, conduite et régulation des enseignements et des apprentissages



- cours didactiques spécifiques aux branches de la division choisie
- gestion de l'évaluation
- relation avec les parents
- travail au sein d'une équipe
- etc.

Ils alterneront avec des stages de trois semaines en responsabilité progressive dans chacun des degrés de la division.