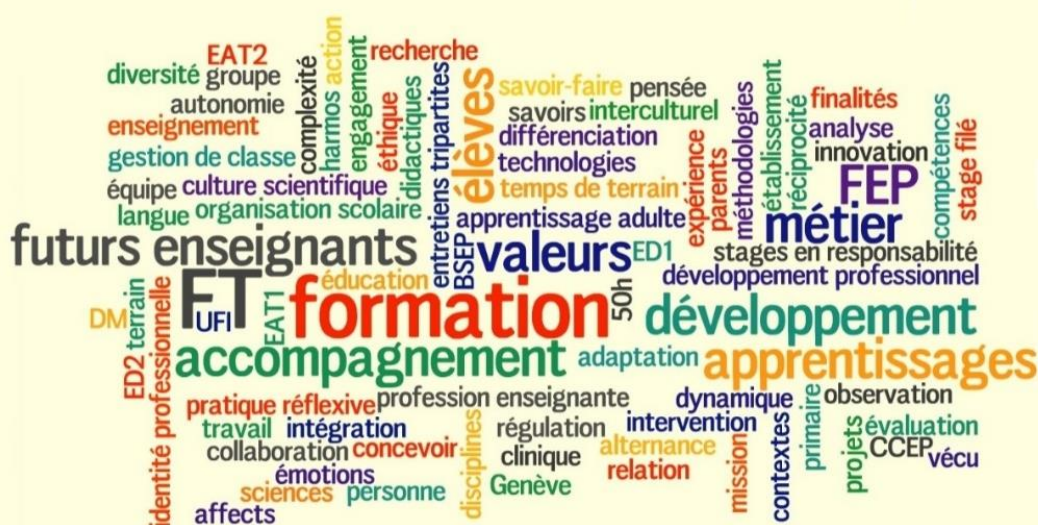


Formations en enseignement primaire et spécialisé

Guide de l'étudiante et de l'étudiant



« Autant vaut le maître, autant vaut l'école elle-même. Et quel heureux ensemble de qualités ne faut-il pas pour faire un bon maître d'école ? »

François Guizot
Rapport sur l'instruction publique
1833

« Plus l'écolier est jeune et plus l'enseignement est difficile ainsi que gros de conséquences pour l'avenir »

Jean Piaget
La formation des maîtres du premier et du second degré
1965

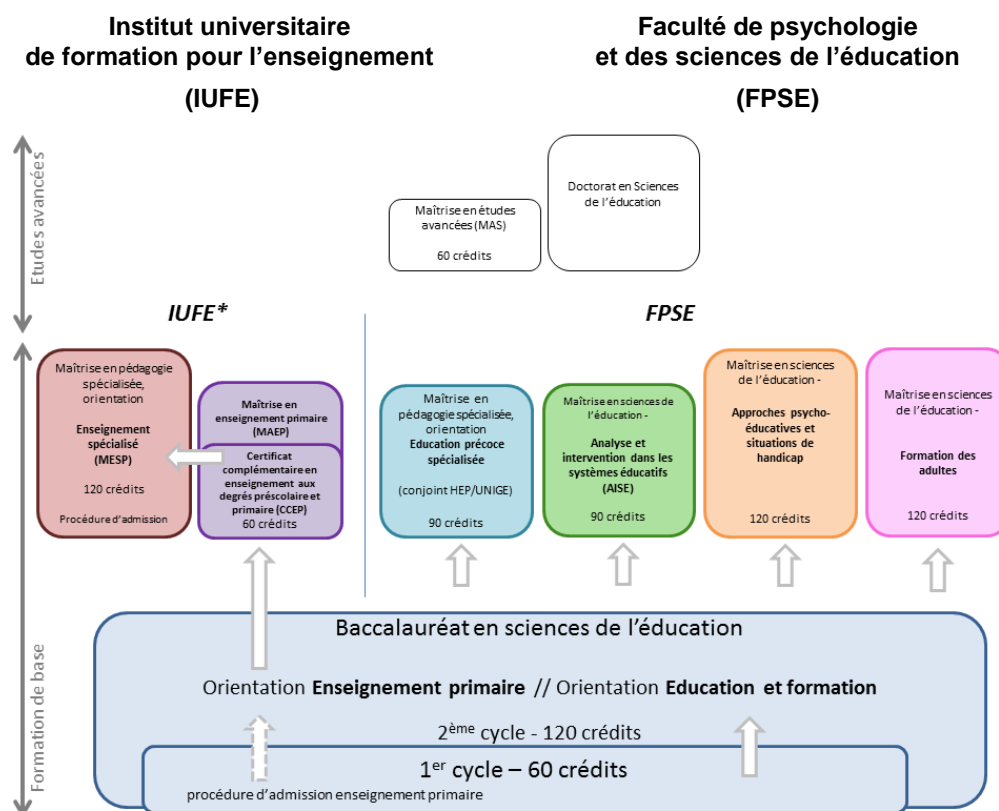
Table des matières

Mode d'emploi	4
Les formations d'enseignant-es à Genève	5
La formation en enseignement primaire	6
Six principes fondateurs	7
Objectifs de la formation	7
Douze compétences évolutives	8
Organisation des études	11
Formation en alternance, démarche clinique et formation à la recherche	11
Unités compactes, unités filées	12
Parcours de formation	12
Responsabilités de l'étudiant-e, stagiaire et professionnel-le en devenir	13
Domaines de formation	13
Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire (BSEP)	13
Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire (CCEP)	15
Dispositif et emploi du temps	17
Semaines-types	17
Validation et capitalisation des crédits	17
Travail sur le terrain	18
Le concept de formateur/trice de terrain	18
Préparation et déroulement des semaines de terrain	19
Présence de l'étudiant-e sur le terrain	19
Absences du formateur/trice de terrain	20
Régulation des relations et règles d'éthique	20
La maîtrise en enseignement primaire	21
La maîtrise en enseignement spécialisé	22
Débouchés professionnels	22
Objectifs de la formation	23
Objectifs généraux	23
Objectifs spécifiques	23
Dispositif de formation	23
Formation à la recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé	25
Formation en alternance et dispositifs des stages	24
Formation polyphonique	25
Admission	26
Équivalences	26
Parcours-type fléché pour des étudiant-es titulaires du CCEP engagé-es dans l'enseignement spécialisé	26
Sigles & liens	27

Mode d'emploi

À Genève, les études pour l'enseignement primaire et spécialisé se déroulent en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire, 180 crédits) et à l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire, 60 crédits ; Maîtrise en enseignement primaire, 90 crédits ; Maîtrise en enseignement spécialisé, 120 crédits).

L'architecture générale des programmes de formation se présente ainsi :



*Institut universitaire de formation pour l'enseignement

Ce guide présente, dans l'ordre : les formations d'enseignant-es à Genève ; la formation de base en enseignement primaire ; la maîtrise qui permet de prolonger cette formation ; la maîtrise en enseignement spécialisé. Il est destiné à rester propriété de l'étudiant-e durant toutes ses années de formation.

Les renseignements pratiques et susceptibles de changer fréquemment (procédures d'inscription, adresses de contact, numéros de téléphone, etc.) sont disponibles depuis les deux sites Internet de la FPSE et de l'IUFE.

C'est aussi dans ces deux espaces que sont déposés, pour consultation, les règlements d'études et les dispositions internes qui les complètent, ainsi que les plans d'études annuels. Seuls ces textes font foi juridiquement.

Les formations d'enseignant-es à Genève

Le lien entre l'Université et la formation initiale des enseignant-es primaires et spécialisé-es est une histoire ancienne à Genève. Dès 1929, les Études pédagogiques de l'enseignement primaire formaient les enseignant-es au niveau maturité+3, dont un an en sciences de l'éducation, dans un Institut dont Edouard Claparède et Jean Piaget furent deux des principales figures.

En 1996, après trois ans de travaux préparatoires, la formation des enseignant-es primaires et spécialisé-es genevois-es passait entièrement à l'Université. Le canton faisait œuvre pionnière, puisque le mouvement s'est depuis lors accéléré au niveau européen : désormais, à peu près partout dans l'Union Européenne, les enseignant-es du primaire et de l'enseignement spécialisé sont formés dans des institutions universitaires. Certes, les formules et les dispositifs varient selon les pays, mais la tendance est nette et probablement irréversible.

Le 17 décembre 2009, le Grand Conseil genevois a voté la création d'un Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE). Une convention établie entre cet Institut et le Département de l'instruction publique (DIP) prévoit que « l'Université s'engage à mettre en place et à développer la qualité des cursus de formation initiale et continue des enseignant-es ». L'institut regroupe ainsi et désormais sous le même toit la formation des enseignant-es pour le degré primaire, celle des enseignant-es du secondaire obligatoire et post-obligatoire, celle des enseignant-es spécialisé-es, ainsi qu'une maîtrise en enseignement primaire, des unités et des diplômes de formation continue, ainsi que la formation en direction d'institutions de formation.

Deux éléments au moins définissent le statut de l'IUFE. D'abord, c'est une unité d'enseignement et de recherche de l'Université (article 26, al. 5b de la Loi sur l'Université). Ensuite, c'est un institut interfacultaire, directement rattaché au Rectorat de l'Université de Genève. Ses missions sont notamment de développer et organiser la formation professionnelle initiale et continue des enseignant-es, de développer et organiser la formation et le perfectionnement professionnel des cadres dans le domaine des politiques et des gestions scolaires, et de promouvoir la recherche dans le domaine des didactiques et de la formation des enseignant-es.

L'IUFE établit un partenariat renforcé entre l'Université, le DIP et les associations professionnelles. Ce partenariat implique également des représentant-es des associations des étudiant-es. Il s'organise à l'intérieur d'instances de consultation, de décision et de gestion : Comités de programme, Assemblée et Conseil de l'IUFE, Comité de direction, et autres instances participatives.

L'IUFE offre un large éventail de formations tenant compte des dispositions règlementaires établies par la Conférence suisse des directeurs/trices cantonaux/ales de l'instruction publique (CDIP) :

- La *formation pour l'enseignement primaire* (FEP) est composée d'un Baccalauréat (Bachelor) pris en charge par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire, 180 crédits) et d'un Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire (60 crédits) délivré par l'IUFE. Elle dure quatre ans et la reconnaissance par la CDIP du titre a été confirmée en 2016 pour l'enseignement pour le degré primaire (cycle 1, 1^e à 4^e primaire ; cycle 2, 5^e à 8^e primaire). Une Maîtrise (Master) en enseignement primaire permet aux instituteurs/trices qui le souhaitent de compléter leur formation. Après une première année de premier cycle (communément encore appelé tronc commun), l'accès au second cycle du baccalauréat est soumis à une procédure d'admission.
- Les *formations pour l'enseignement secondaire* (FORENSEC) s'adressent aux personnes qui se destinent à l'enseignement secondaire obligatoire ou post-obligatoire. Elles prennent la forme d'une Maîtrise universitaire disciplinaire ou bi-disciplinaire en enseignement secondaire, et de certificats de spécialisation en didactique d'une discipline supplémentaire d'enseignement.
- La *formation pour l'enseignement spécialisé* consiste en une Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP). Elle est conçue comme un approfondissement de la profession d'enseignant-e ordinaire, tout en prévoyant un complément de formation en enseignement pour les étudiant-es admis-es sans diplôme d'enseignant-e ordinaire. Elle s'adresse aux personnes qui se destinent à enseigner avec des élèves déclaré-es à besoins éducatifs particuliers de 4 à 20 ans scolarisé-es en classe ordinaire, en classe d'enseignement spécialisé intégrée dans des écoles primaires et secondaires ordinaires, en école ou en institution de pédagogie spécialisée du secteur public ou privé. L'accès à l'ensemble de la maîtrise est conditionné par une procédure d'admission.

Le cursus complet de chacune de ces formations de base articule étroitement pratique, formation et recherche, en combinant stages sur le terrain, apports sur la profession enseignante et développement professionnel. Un travail de réflexion et d'analyse de pratiques d'enseignant-e est mené dans les séminaires et ateliers consacrés à l'organisation du travail en classe et dans les établissements.

L'IUFE participe activement à la *formation continue*. Par le biais de certificats, de diplômes ou de maîtrises d'études avancées (CAS, DAS, MAS), l'institut assure d'ores et déjà la formation en cours d'emploi des enseignant-es chargé-es du soutien pédagogique, des maîtres de disciplines artistiques/sportives, des personnes engagées par le DIP pour l'enseignement de disciplines comme le textile, l'alimentation, les travaux manuels et la diction (au degré secondaire), des directeurs/trices d'établissements scolaires (primaires et/ou secondaires).

La formation en enseignement primaire

La formation en enseignement primaire mène à un titre permettant d'exercer la profession d'enseignant-e généraliste de la 1^e à la 8^e primaire (élèves de 4 à 12 ans). Comme ce titre est reconnu par la Conférence suisse des directeurs/trices cantonaux de l'instruction publique (reconnaissance confirmée en avril 2024), il permet d'enseigner dans toute la Suisse, et dans les pays qui ont signé des accords de reconnaissance avec notre pays.

Le parcours est composé de deux diplômes consécutifs :

- Un *Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire* (BSEP), délivré par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (180 crédits). La première année (premier cycle) est celle d'un tronc commun à tous les étudiant-es inscrit-es en sciences de l'éducation. Ce premier cycle donne accès à deux orientations possibles : orientation enseignement primaire et orientation éducation et formation. Les étudiant-es admis-es à la formation en enseignement primaire à la fin du premier cycle, poursuivent en deuxième et troisième années (deuxième cycle) le Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire. Si le nombre de candidat-es dépasse celui des places de stages disponibles, une procédure d'admission régit l'accès au deuxième cycle.
- Un *Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire* (CCEP), délivré par l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (60 crédits).



www.unige.ch/fapse



www.unige.ch/iufe

L'ensemble du cursus de quatre ans est donc organisé par l'Université. Mais il s'inscrit dans un cadre légal et réglementaire impliquant également le Département de l'instruction publique, et dont il est utile de comprendre l'architecture avant d'entrer dans le contenu des études.

Cadre légal et réglementaire

Pour accéder à un poste d'enseignant-e primaire à Genève, le/la candidat-e doit finalement répondre à trois ensembles de conditions :

1. Il doit bien entendu obtenir l'ensemble des *240 crédits* figurant au plan d'études du Baccalauréat et du Certificat additionnés, et ceci conformément aux dispositions des règlements d'études universitaires.
2. Si le nombre de candidat-es dépasse celui des places de stage attribuées à l'Université par le DIP (conformément à l'article 132 de la Loi sur l'instruction publique), il doit également être admis au deuxième cycle de Baccalauréat au terme d'une *procédure d'admission* dont le principe est fixé par l'article 12B du Règlement de l'enseignement primaire. Cette procédure exige la réussite à un examen de français et l'attestation du niveau B2 en langues allemande et anglaise (en référence au portfolio européen des langues et à la politique des langues fixée par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire). Les étudiant-es qui répondent à ces conditions peuvent déposer un dossier, puis participer à la suite de la procédure, basée pour moitié sur un entretien d'admission, pour l'autre sur les résultats aux examens de première année. Les détails de ce dispositif sont présentés à l'adresse : <http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/baccalaureat/bsep/admission/>
3. Une fois son titre de Certificat obtenu, la personne diplômée pourra présenter sa candidature à l'État de Genève qui, en tant qu'employeur, procédera à une sélection sur la base de l'article 129 de la Loi sur l'instruction publique. Le Département de l'instruction publique fera alors valoir ses critères et exigences complémentaires de recrutement. Dans tous les cas, de bonnes compétences linguistiques en expression

et en compréhension (français, allemand, anglais) seront attendues des candidat-es, qui devront aussi présenter une copie du test réussi de natation délivré par la Société suisse de sauvetage, niveau *base pool*. Les conditions d'engagement sont mises à jour chaque année à l'adresse : <https://www.ge.ch/devenir-enseignant>

Une fois par an, la Direction de l'enseignement obligatoire (DGEO) vient à l'Université présenter les conditions pour être engagé dans l'enseignement primaire public genevois (cycle 1 et cycle 2). La date de cette séance d'information est communiquée par courrier électronique et par affichage aux étudiant-es qui sont en passe de terminer leurs études.

Six principes fondateurs

Les traits saillants de la formule genevoise sont expliqués en détail dans ce guide. Notons cependant d'emblée les six caractéristiques suivantes :

1. Une « licence en sciences de l'éducation, mention Enseignement » (LME) a été développée de 1993 à 1995 par un groupe-projet de douze personnes (six enseignant-es universitaires, six enseignant-es primaires détaché-es). Ce groupe a travaillé en *partenariat avec l'enseignement primaire*, tant la direction que la profession. Il a conçu un référentiel de compétences, un dispositif d'alternance, des programmes, un budget et des postes d'enseignant-es. Ces travaux ont été entérinés en 1995 à l'unanimité des partis représentés au Grand Conseil, pour une ouverture du programme à la rentrée 1996 (projet de loi 7245 modifiant la loi sur l'instruction publique).
2. La LME a d'emblée fait une large place à la profession, avec 35% du temps de formation dans les classes et institutions de l'enseignement primaire genevois, ce qui sollicite le tiers du corps enseignant primaire habilité au titre de formateurs/trices de terrain. Les études durent quatre ans. Elles ne voient pas se succéder des cours théoriques puis des stages pratiques pour terminer, mais consistent en *un dispositif intensif d'alternance et d'articulation théorie-pratique*, permettant une prise de responsabilité progressive des étudiant-es.
3. En sciences de l'éducation, tant les apprentissages que le travail des enseignant-es sont des objets de recherche, en didactique des disciplines aussi bien qu'en approches transversales (évaluation, relations famille-école, relations interpersonnelles et interculturelles, etc.). Si bien que la formation a été *étroitement articulée à la recherche, à ses méthodes et à ses acquis*. Plus de 40 enseignant-es universitaires interviennent dans le programme, avec la collaboration de 600 titulaires de classe, soit le tiers du corps enseignant primaire habilité.
4. La licence mention Enseignement a travaillé avec les Hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse Romande dès le départ et a alimenté une partie de leur réflexion sur les objectifs et les démarches de formation. Elle a été reconnue par la Conférence suisse des directeurs/trices cantonaux/ales de l'instruction publique en 2005 comme entièrement *conforme aux normes suisses d'homologation* des diplômes d'enseignant-es des degrés préscolaires et primaires. Le souci de former des professionnel-les compétent-es est au cœur du dispositif qui a inspiré d'autres plans de formation dans les pays francophones.
5. La formation comporte les domaines nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant-e : les didactiques de toutes les disciplines présentes à l'école primaire, l'analyse des pratiques pédagogiques, l'histoire de l'éducation, l'étude des systèmes éducatifs et de leurs effets, la psychologie de l'enfant, la sociologie de l'éducation, l'enseignement spécialisé. Elle offre ainsi *une vision large et plurielle de la réalité éducative* qu'affrontera le/la futur-e enseignant-e.
6. Les étudiant-es sont, au cours de leurs études, *intégrés dans plusieurs écoles*, pour des périodes compactes (deux à cinq semaines à temps plein) ou filées (quelques heures par semaine durant un semestre ou une année). Elles/ils collaborent avec différents titulaires de classes, et leurs collègues lorsqu'elles/ils sont accueilli-es par des équipes. L'articulation entre formation, recherche et activité professionnelle en situation de classe s'opère naturellement compte tenu de la diversité des personnes qui interviennent dans le parcours : la formation est assurée, en partenariat, par des enseignant-es chercheurs/chercheuses (qui ont pour la plupart exercé le métier d'enseignant-e du premier ou du second degré) et des formateurs/trices de terrain.

Objectifs de la formation

Le parcours du Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire, suivi du Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire, vise un certain nombre d'objectifs qui orientent le découpage des études et le travail des formateurs/trices. Cette formation :

- prépare à l'enseignement fondamental, à l'intervention et à la recherche didactique et pédagogique dans toutes les disciplines scolaires et en contexte ordinaire ;
- vise la construction de compétences de haut niveau, une forte articulation entre théorie et pratique, la mobilité et l'intégration des étudiant-es dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ;
- alterne les stages et les séminaires, les expériences vécues et leur analyse tout au long du parcours, sous la conduite coordonnée de formateurs/trices du terrain et de l'Université ;

- élabore progressivement des moyens de réflexion et d'action, une responsabilité, une expertise et une éthique professionnelles adossées aux sciences de l'éducation ;
- se définit par son ambition de former un-e enseignant-e généraliste, capable d'enseigner toutes les disciplines dans les différents degrés des cycles 1 et 2 ;
- propose à ce/cette généraliste de haut niveau d'approfondir certains domaines de sa profession ;
- ouvre sur d'autres professions de l'enseignement et de la formation, la recherche et l'innovation en éducation, la mobilité et le développement professionnels à long terme.

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

Au certificat, la formation pratique se focalise sur la prise en responsabilité complète de classes dans le cadre de stages (deux compacts et un filé), à raison de quinze semaines, soit environ 35% du temps de la formation, et en lien avec des séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles, la tenue d'un dossier de développement professionnel et la rédaction d'un travail d'intégration de fin d'études. Ce dossier de développement professionnel et le travail d'intégration de fin d'études prennent appui sur la création par l'étudiant-e d'un portfolio numérique, renseigné tout au long de la formation. Les règles internes au e-portfolio sont disponibles sur le site de la Formation en Enseignement Primaire (FEP). Durant cette année décisive de professionnalisation, la formation sur le terrain est étroitement articulée à des unités d'approfondissements disciplinaires (didactiques et transversaux) et des unités de formation à la recherche.

Plus de 600 enseignant-es primaires collaborent à la formation en tant que formateurs/trice de terrain. Avec les formateurs/trices universitaires, ils accompagnent les étudiant-es dans leur progression en termes de prise en charge du travail des élèves.

L'ensemble de la formation vise à permettre aux étudiant-es d'acquérir, par cercles concentriques :

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

L'enjeu de la formation initiale en enseignement primaire est de permettre aux nouveaux/elles enseignant-es d'assumer leur cahier des charges dès la première année de travail. Mais la construction des compétences professionnelles d'un-e généraliste de haut niveau ne s'achève pas pour autant avec la formation de base. Elle se poursuit au contraire tout au long de la carrière professionnelle de chacun-e. Dans cette optique, la formation initiale est ouverte. Elle offre des démarches propres à rendre les enseignant-es capables d'évaluer leurs forces, d'analyser leurs pratiques et leurs savoirs professionnels entre formation théorique et expérience, d'identifier leurs besoins de formation continue, et de former des projets pour y répondre, notamment en fonction de leur insertion professionnelle.

Dans cette logique, la formation initiale articule constamment l'appropriation des savoirs des sciences de l'éducation, la formation à la recherche, la formation par la pratique dans les classes et l'analyse réflexive. Entre autres outils orientés vers cette triple articulation, elle utilise un référentiel de douze compétences qui définissent des axes principaux pour former un-e professionnel-e de l'enseignement.

Douze compétences évolutives

Ce référentiel est destiné à s'adapter à l'évolution des exigences de la formation du point de vue de l'université, des attentes institutionnelles et de la profession. Enrichi par les outils de suivi et d'évaluation des stages, il implique d'identifier les savoirs de référence académiques et professionnels auxquels s'adossent les compétences, ainsi que la progression de leur appropriation au fil de la formation initiale, préparant ainsi l'entrée dans la profession et l'activité de travail spécifique qu'elle suppose.

L'encadré qui suit présente brièvement les douze compétences qui servent actuellement de référence. Ces visées traversent l'ensemble des modules et des unités de formation, au croisement des expériences de terrain et des enseignements théoriques à l'Université. Elles sous-tendent en particulier l'évaluation du travail des étudiant-es dans les stages en responsabilité. Elles sont régulièrement mises à jour en fonction de la progression des connaissances et de l'évolution de la déontologie en vigueur dans le champ de l'éducation, par le biais de débats associant l'ensemble des acteurs et actrices de la profession.

Tableau 1 : douze compétences évolutives

1. Maîtriser et exercer la profession d'enseignant-e

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

2. Réfléchir sur sa pratique, innover, se former

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

3. Maîtriser les disciplines à enseigner et leur(s) didactique(s)

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

4. Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations

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 adapté aux objectifs globaux et spécifiques assignés à la scolarité primaire, aux contextes de classe et aux caractéristiques des élèves, puis, au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues.

5. Assumer la dimension éducative de l'enseignement

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

6. Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

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

7. Prendre en compte la diversité des élèves

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

8. Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement

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

9. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

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

10. Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnel-les

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

11. Se servir à bon escient des technologies

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

12. Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

La formation des enseignant-es 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.

Chaque unité de formation contribue à développer plusieurs de ces compétences, dans des proportions diverses. Chacune renvoie à des champs de savoirs multiples, qui relèvent en général de plusieurs sciences humaines et sociales.

Organisation des études

Les études sont structurées de manière à combiner cohérence d'ensemble et diversité des parcours, mobilité des étudiant-es et lisibilité de leur emploi du temps. La semestrialisation des enseignements et des stages facilite les déplacements dans l'espace européen de la formation.

Formation en alternance, démarche clinique et formation à la recherche

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

- le temps de stage 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.

Sur le terrain scolaire, les étudiant-es sont accompagné-es par des enseignant-es primaires formateurs/trices de terrain, dans le cadre du partenariat associant à travers l'Institut universitaire de formation des enseignant-es, la Section des sciences de l'éducation, la Direction générale de l'enseignement obligatoire genevois et le Département de l'Instruction publique, les Associations professionnelles (pour le primaire : la Société pédagogique genevoise – SPG).

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

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

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

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

- les étudiant-es doivent recevoir une formation méthodologique suffisante pour rédiger un dossier ou un texte scientifique ou professionnel, poursuivre éventuellement des études de niveau master ou participer à des recherches dans le cadre du métier d'enseignant-e ;
- elle/ils doivent en même temps retenir de la recherche un rapport au savoir et un rapport au réel à réinvestir dans une pratique réflexive.

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

Unités compactes, unités filées

Les Règlements d'études de la Section des sciences de l'éducation et de l'IUFE distinguent des unités de formation dites « compactes » et « filées ». Par endroits, le regroupement de plusieurs unités complémentaires constitue un « module ».

Les unités compactes sont conçues pour favoriser, sur plusieurs semaines consécutives (1 à 14), une alternance optimale entre semaines de terrain et semaines académiques sous la responsabilité d'une équipe universitaire collaborant avec un réseau spécifique de formateurs de terrain des écoles primaires. Tous les étudiant-es viennent sur le terrain avec un projet d'observation, d'analyse ou d'intervention préparé durant la ou les semaines précédentes en Faculté. De même, ils reviennent du terrain en ayant la possibilité de travailler sur l'expérience vécue, mettre en forme les observations, les confronter à celles d'autres étudiant-es inséré-es dans d'autres classes ou d'autres établissements. 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 fondées sur des démarches interactives de production de connaissances scientifiques et professionnelles. Cette exigence d'articulation implique une présence régulière des étudiant-es. L'accès au terrain scolaire est conditionné à une participation assidue aux séminaires.

Les unités filées s'organisent selon une autre logique. Elles peuvent se dérouler sur l'ensemble d'un semestre ou d'une année académique, à raison de deux heures de cours-séminaire hebdomadaires.

Parcours de formation

Le système de crédits capitalisables permet des itinéraires de formation assez diversifiés et donne à l'étudiant-e une certaine latitude dans le rythme d'avancement de ses études et dans l'ordre où elle/il inscrit les enseignements choisis. La formation en enseignement primaire ajoute à cette flexibilité des exigences de cohérence propres à une formation professionnelle justifiant un parcours conseillé.

Le programme garantit une progression régulière à un-e étudiant-e disponible à temps plein, sous réserve bien entendu de l'obtention des crédits associés aux diverses unités de formation. Cet-e étudiant-e peut de la sorte achever ses études de deuxième cycle BSEP en deux ans, puis le CCEP en un an. Le programme conseillé est conforme au règlement d'études, qui prescrit des règles minimales à respecter impérativement. Si l'on s'en écarte – ce qui est possible, de préférence en connaissance de cause – il importe de se référer attentivement aux Règlements d'études et aux dispositions complémentaires adoptées par le Conseil participatif de la SSED pour le BSEP et de l'Assemblée de l'IUFE pour le CCEP.

L'individualisation des parcours de formation prend des formes variables selon les étapes du cursus. Au premier cycle (BSSE, 60 crédits), la possibilité de choisir plusieurs cours dans chaque domaine est un premier degré de liberté. Pour accéder au deuxième cycle de BSEP, l'unité de formation « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires » est un prérequis.

Au deuxième cycle, une part d'individualisation peut passer par un écart possible au programme conseillé. Le jeu des prérequis ne permet pas de suivre les unités compactes dans n'importe quel ordre et la logique des modules impose une inscription simultanée des unités appartenant au même module, mais l'étudiant-e peut jouer sur les deux années du BSEP et l'inscription différée de quelques unités filées. Le programme conseillé laisse une certaine liberté dans le choix des unités filées à prendre dans les autres programmes de formation de la Section des sciences de l'éducation. Par ailleurs, l'étudiant-e choisit en fonction de ses intérêts, de ses projets et de ses besoins deux des trois types de séminaires cliniques (éthique, développement personnel ou analyse de la pratique). Les séminaires de même type proposent en général un choix entre plusieurs enseignant-es, plusieurs horaires, plusieurs démarches. L'ordre dans lequel l'étudiant-e inscrit les unités filées est moins contraignant que l'ordre des unités compactes. L'individualisation se concrétise également dans l'éventuel choix d'un projet indépendant. À l'intérieur des unités compactes, l'évaluation peut porter sur des travaux personnels et/ou collectifs de divers types.

Au CCEP, la responsabilité de l'étudiant-e dans son parcours de développement professionnel – tout comme les liens de celui-ci avec la recherche et les unités d'approfondissement disciplinaire – devient plus marquante. Chacune des trois composantes du programme conseillé y contribue : le dossier de développement professionnel associé aux stages et aux séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles ; les stages en responsabilité et les approfondissements. La diversité et la flexibilité des offres d'approfondissements permettent aux étudiant-es de compléter ou d'approfondir leurs acquis en fonction de leurs manques ou de leurs projets à ce stade de leurs études.

Le bon usage de ces possibilités d'individualisation peut dépendre du dialogue avec le service du conseil aux études ou avec les enseignant-es. Les étudiant-es sont donc invité-es à se documenter et à discuter de leurs choix avec d'autres personnes avant de prendre des décisions importantes. Elles/ils sont aussi invité-es à faire la balance entre les avantages à court terme – horaire plus commode, mode d'évaluation – et les avantages à long terme – développement de compétences et travail sur des points faibles.

Si ces orientations vers une certaine individualisation des parcours est importante, rappelons néanmoins ceci : la socialisation entre formés est essentielle également. Le/la futur-e enseignant-e est appelé-e à travailler en équipe et à construire avec des collègues l'expertise collective qui fonde sa profession. Dès lors, sa participation active aux divers modules ou séminaires, tout comme son implication dans les bilans des stages ou dans les tripartites des stages en responsabilité, sont centraux. L'implication personnelle dans son propre parcours comme

l'engagement dans la réflexion collective font partie de la prise en charge par l'étudiant-e de son développement en tant qu'enseignant-e.

Responsabilités de l'étudiant-e, stagiaire et professionnel-le en devenir

Le dispositif incite les candidat-es à l'enseignement à s'engager de manière responsable dans leur formation, autant comme étudiant-e, comme stagiaire que comme professionnel-les en devenir. Les exigences de ces formes de responsabilité sont nombreuses :

- investissement en temps de présence ; celle-ci est strictement obligatoire durant les stages, ce qui implique évidemment la participation aux cours et séminaires reliés à la formation en milieu de pratique;
- forte implication personnelle dans le travail d'analyse et les échanges, tant durant les temps de stage (avec les élèves et les formateurs/trices de terrain) que lors des semaines d'Université (séminaires, groupes de travail) ;
- engagement régulier dans un travail de lecture et d'écriture ;
- engagement tout aussi régulier dans un travail collectif (analyse, démarche de projet) ;
- participation à une évaluation continue, exigeant de nombreuses contributions orales ou écrites plutôt qu'une performance à un examen final ;
- alternance de cadres conceptuels et de contextes de travail durant l'année, la semaine, la journée ;
- analyses, questionnement, confrontation, conflits sociocognitifs et autres démarches de travail sur soi ;
- mise en relation avec de nombreux/ses interlocuteurs/trices différent-es, dans des contrats variés ;
- prise en charge de son travail, de son orientation, de la part individualisée de son parcours de formation ;
- usage courant d'outils informatiques, de centres de ressources (bibliothèques, documentation pédagogique, Internet) et de personnes-ressources ;
- participation à la régulation des dispositifs de formation et du programme.

Ces attentes à l'égard des étudiant-es se fondent sur l'ambition de les amener à un niveau élevé de compétences, à la fois scientifiques et professionnelles.

Domaines de formation

Après le premier cycle de tronc commun, les contenus de la formation se focalisent sur l'enseignement primaire et les apprentissages en milieu scolaire. Les unités de formation sont regroupées en domaines thématiques qui permettent de repérer leurs visées respectives et les liens qui les unissent.

Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire (BSEP)

Les unités de formation du Baccalauréat sont réparties en six domaines, avec une organisation horaire permettant la coexistence des unités filées et compactes. Des règles minimales imposent un certain ordre dans l'inscription des unités et le nombre de crédits par domaine. Le programme conseillé permet à l'étudiant-e de respecter facilement ces règles.

Les cinq domaines sont les suivants :

- *Unités centrées sur les didactiques des disciplines* (ED). L'enseignement est organisé dans une large mesure par disciplines scolaires. Dans chacune, on travaillera les objectifs et les finalités, les savoirs à enseigner, les démarches didactiques et pédagogiques qui en permettent l'appropriation par les élèves.
- *Unités centrées sur les approches transversales* (EAT). Certains processus « traversent » les disciplines scolaires : évaluation, processus d'apprentissage, gestion de classe, métier d'élève, relations familles-école, phénomènes interculturels, apprentissages et activités hors temps scolaire, etc. Même s'ils sont en partie abordés dans chaque didactique, ils exigent aussi des approches transversales.
- *Unités centrées sur les outils et les méthodes de travail et de recherche* (EO). Centrées sur des outils au service du métier d'étudiant-e, d'enseignant-e et de chercheur/seuse en éducation, leur but commun est de donner une première maîtrise d'instruments de communication, de planification, de recherche.
- *Unités d'intégration des savoirs, savoir-faire, et développement de la personne* (EI). Les enseignements sont ici centrés sur : le questionnement éthique, les normes, les valeurs ; le développement personnel et interpersonnel ; la mise en relation des éléments de la formation dans la perspective d'une pratique professionnelle (centrations sur l'approche systémique du métier, le sens de la formation, la construction de l'identité professionnelle).
- *Unités de stages en responsabilité* (ES). Les stages en responsabilité ont comme finalité générale l'appropriation et l'intégration de ses connaissances en situation.

Tableau 2 : cinq domaines de formation

Unités centrées sur les didactiques des disciplines – ED

Le premier cycle permet à chaque étudiant-e de suivre une introduction à plusieurs voix aux didactiques des disciplines. Le second cycle approfondit chacune des disciplines, tout en établissant des liens entre elles. Les unités de formation en didactiques des disciplines favorisent l'évolution de l'étudiant-e face aux objets d'enseignement tels qu'ils sont définis par l'institution et la société. Dans chacune des disciplines, certains contenus d'enseignement seront abordés – à titre d'illustration – à la fois du point de vue de l'organisation des savoirs scolaires, des pratiques d'enseignement, de la construction des connaissances et des capacités des élèves. Les unités de formation en didactique des disciplines offrent l'occasion de la construction des premiers gestes et savoirs professionnels sur la base d'observations, d'analyses et d'une mise en pratique.

Unités centrées sur les approches transversales – EAT

Le terme transversal désigne des processus qui traversent les disciplines scolaires, processus qui sont en partie traités en didactique mais qui justifient des approches plus intégrées à partir de diverses sciences humaines. Les unités transversales couvrent donc plusieurs champs complémentaires, notamment : processus d'apprentissage, processus de communication, développements et apprentissages scolaires les plus généraux (raisonnement, esprit critique, coopération, par exemple), gestion de classe, différenciation, évaluation, curriculum, culture scolaire, relations familles-école, relations intersubjectives, déviance et discipline en classe, travail d'équipe, coopération, intégration/inclusion des enfants différent-es, difficultés et échecs scolaires, phénomènes interculturels, fonctionnement des établissements scolaires, apprentissages et activités hors temps scolaire (devoirs surveillés, camps, etc.).

Unités centrées sur les outils et les méthodes de travail et de recherche – EO

Il s'agit de l'ensemble des outils de travail de l'étudiant-e, de l'enseignant-e ou du chercheur/de la chercheuse. Ces unités d'outillage visent à donner une initiation dans les domaines suivants : les méthodes de recherche en sciences de l'éducation ; les outils média et multimédia (photo, diapositives, son, film, vidéo) ; les outils informatiques (traitement de texte, tableurs, banques de données, réseaux) ; les pratiques de lecture-écriture ; les techniques de sélection, de stockage, de traitement et de communication de la documentation. Tous ces outils sont, d'une façon ou d'une autre, mis au service de la communication ou du traitement de données. La réflexion épistémologique et didactique n'est pas dissociée de l'initiation à l'utilisation de ces outils dans le cadre d'une tâche précise. En conséquence, l'appropriation des outils se joue dans les unités centrées sur la formation à la recherche et ses méthodologies, et dans les séminaires de recherche et d'usage et intégration des technologies dans le travail scolaire. Les aspects méthodologiques et technologiques sont en outre abordés dans les unités didactiques et transversales chaque fois qu'il est possible d'intégrer l'usage de certains de ces outils à une approche thématique.

Unités d'intégration des savoirs, savoir-faire et développement de la personne – EI

Les unités du parcours se centrent tour à tour sur divers aspects du travail enseignant touchant aux didactiques des disciplines et à des aspects transversaux qui sous-tendent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour apprendre, il s'agit d'accepter de séparer les diverses facettes du métier, pour mieux les observer ; mais dans l'agir professionnel, il n'y a pas de clivage, l'enseignant-e doit mobiliser l'ensemble de manière articulée. Les unités d'intégration ont pour but de réunir, de relier tout en les situant, les différentes approches de la formation pour aborder le métier dans sa globalité, sa complexité. Elles permettent aux étudiant-es d'acquérir ainsi des compétences particulières qui ont trait au sens global de la profession. Les unités d'intégration sont tantôt filées, accompagnant les étudiant-es dans leur travail d'appropriation et de mise en relation des divers apports, tantôt compactes, en lien avec le terrain pour faciliter les allers et retours en terme de vérification, observation et essais. Au baccalauréat, elles prennent la forme, soit d'une unité compacte initiale centrée sur la profession enseignante, soit de séminaires cliniques filés (éthique ; développement personnel ; analyse de la pratique).

Unités de stages en responsabilité – ES

Les stages en responsabilité ont comme finalité générale l'appropriation et l'intégration de ses connaissances en situation. Il s'agit également de les mobiliser dans des actions pertinentes, à travers une articulation des dimensions didactiques et transversales. Les stagiaires ont la responsabilité intégrale des différents aspects de l'enseignement (gestion de la classe ; conception et conduite de l'enseignement ; relations et collaborations ; postures et attitudes personnelles). Une première expérience de co-responsabilité a lieu au début de l'année de BSEP 2 puis en BSEP3, lors d'un stage linguistique. Ces deux stages sont suivis, en CCEP, par trois stages en responsabilité complète de durées variables (8 semaines à mi-temps ; 3 semaines ; 4 semaines). Accompagnés conjointement par des formateurs/trices de terrain et des formateurs/trices universitaires, ces stages sont au cœur du processus de professionnalisation et du passage d'un-e étudiant-e en responsabilité vers l'enseignant-e en responsabilité.

Ces domaines ne sont pas totalement homogènes, chacun couvre des contenus divers. Mais cette typologie permet de lire plus clairement certaines filiations ou certaines parentés d'intention dans le parcours. L'encadré qui précède en offre une présentation un peu plus étoffée.

Les unités de chaque type peuvent être compactes ou filées. Chacune d'elles prend en compte l'articulation théorie-pratique. Elles visent donc à favoriser l'acquisition de connaissances (bases conceptuelles, théories, méthodes) et la construction de compétences spécifiques à la pratique enseignante en classe, dans l'établissement et dans le système.

Les étudiant-es ont en outre la possibilité d'effectuer un ou deux semestres d'études dans une Université suisse ou étrangère. Le déplacement doit être planifié avec la conseillère aux études, responsable des partenariats institutionnels entre l'Université de Genève et les universités d'accueil.

Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire (CCEP)

Les buts spécifiques du Certificat sont de permettre aux futur-es enseignant-es primaires de maîtriser les dimensions didactiques, pédagogiques, organisationnelles et sociales de leur profession, tant à partir des savoirs scientifiques produits par les recherches en sciences de l'éducation et en enseignement, qu'à partir d'une formation pratique soutenue par des stages en responsabilité dans les classes primaires. Articulant fortement ces dimensions scientifiques et pratiques, le diplôme vise à augmenter l'expertise des futur-es enseignant-es dans les didactiques des disciplines et dans les différents champs des sciences de l'éducation afin de les préparer aux exigences du métier et à ses transformations, notamment : évolutions didactiques et sociohistoriques des corps de savoirs disciplinaires et des curricula ; phénomènes sociaux et culturels touchant l'intervention éducative, parmi lesquels les problématiques de genre, de migrations, d'interculturalité ; nouveaux fonctionnements des établissements scolaires et de leur organisation fondée sur le projet, le travail en équipe, le soutien aux élèves en difficulté, les rapports avec les familles ; implications didactiques et transversales de la scolarité obligatoire précoce ; transformations des systèmes d'évaluation, des référentiels de compétences attendues des élèves et des processus liés à l'équité, à la sélection et à l'orientation scolaires. Pour atteindre ces buts, le Certificat est organisé en trois domaines.

Le premier est consacré aux *approfondissements disciplinaires en didactiques et en sciences de l'éducation*. Il a pour visée de préparer les étudiant-es à la maîtrise des différentes composantes auxquelles l'enseignant-e fait face dans son activité quotidienne de travail. De manière générale, les approfondissements ont pour but le perfectionnement, la consolidation d'acquis antérieurs, le renforcement des savoirs théoriques qui soutiennent l'activité enseignante dans la complexité actuelle de la profession. Au-delà de leur subdivision, notamment en termes d'approches didactiques et transversales, ils constituent ensemble la charpente des savoirs de référence que les sciences de l'éducation peuvent offrir aux pratiques enseignantes. Leur mise en lien, ainsi que les articulations qu'il s'agit d'établir entre ces savoirs et le travail dans les contextes de stages relèvent d'un travail intense d'intégration que les étudiant-es sont incité-es à réaliser. Ce travail se décline en cinq sous-domaines :

- *Les didactiques des disciplines* (1.1). Choisir deux à trois didactiques, ce n'est pas s'orienter vers une spécialisation mais se donner l'occasion de mieux saisir les enjeux de l'enseignement des savoirs scolaires à partir d'entrées privilégiées. Ces approfondissements didactiques spécifiques devraient se répercuter dans l'expertise à enseigner toutes les disciplines en tant que généraliste, étant donné que le BSEP a permis de construire les compétences didactiques nécessaires pour tous les savoirs enseignés à l'école primaire.
- *Les dimensions transversales de l'intervention éducative* (1.2 et 1.3). Ces domaines réunissent des questions complexes aussi diverses et cruciales que l'évaluation, la planification et la différenciation des apprentissages, les processus sociaux et psychologiques de l'enseignement et de l'apprentissage dans la variété des contextes scolaires, les questions spécifiques de l'enseignement spécialisé, les diversités culturelles, les différences liées au genre, les évolutions sociohistoriques ou économiques qui influencent le système scolaire, le passage entre la formation et l'exercice du métier, etc. Ces domaines permettent d'approfondir les dimensions pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles du travail dans la classe, dans l'établissement, au sein d'un système. Les étudiant-es choisissent des unités filées ou semi-compactes parmi les options proposées.
- *L'entrée à l'école et les premiers apprentissages* (1.4). Les premières années de scolarité jouent un rôle essentiel pour permettre à chaque enfant, quelle que soit son origine sociale ou culturelle et quel que soit son bagage initial, d'entrer dans les apprentissages scolaires. Abordé également depuis le baccalauréat en enseignement primaire, le domaine 1.4 affine des perspectives didactiques ou transversales d'autant plus décisives que la scolarité est désormais obligatoire dès l'âge de quatre ans.
- *Les usages pédagogiques et didactiques des MITIC* (1.5). Le recours aux technologies comme soutien aux enseignements et aux apprentissages implique lui aussi des connaissances et des compétences de haut niveau. Les étudiant-es pourront se les approprier à travers ce module qui est directement adossé au stage en responsabilité de quatre semaines.

Le deuxième domaine est celui de la *formation à la recherche*. Ses unités sont issues des offres des maîtrises en sciences de l'éducation et de la maîtrise en enseignement spécialisé (méthodologie et séminaires de recherche). Quels que soient les choix effectués par les étudiant-es au niveau du CCEP, la formation à la recherche prépare à

la fois : à acquérir les fondements et méthodes de la recherche en sciences de l'éducation en vue de la poursuite possible d'études de maîtrise et de préparation aux métiers de la recherche ; à acquérir les démarches scientifiques qui forment à une analyse rigoureuse des pratiques et, en termes d'outils, à la tenue d'un dossier de développement professionnel débouchant sur une problématique de recherche articulée aux observations et aux expériences de terrain.

Le troisième et dernier domaine est logiquement celui de l'*intégration et développement professionnel*. Il se compose des stages en responsabilité (un filé et deux compacts), de séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles, de la tenue d'un dossier de développement professionnel par l'étudiant-e, ainsi que du travail d'intégration de fin d'études.

- *Les stages*. Il s'agit de développer progressivement, selon des objectifs généraux repris de stage en stage et des objectifs spécifiques pour chaque stage, les savoirs professionnels nécessaires au travail enseignant. Ces savoirs se composent à la fois de la connaissance des savoirs théoriques de référence, des savoirs construits au fil de la pratique, des intentions et motifs ou buts qui les justifient et des compétences qu'ils conduisent à mobiliser dans l'action en contexte. Les objectifs des stages ne sont pas définis selon une progression linéaire ; aller du simple au complexe ne correspondrait pas à la logique du parcours et à la charge que représente une tenue de classe. Cette progression se conçoit plutôt en spirale, avec pour points d'appui le référentiel de compétence de la formation et les différents documents-guides qui spécifient ces compétences en termes de gestes et de savoirs professionnels tout au long des stages. Tandis que les objectifs généraux sont repris de stage en stage en tant que principes fondateurs du travail enseignant (savoir tenir une classe, créer un climat et des interactions propices à l'apprentissage, conjuguer les dimensions didactiques et transversales du travail en classe, entretenir des relations constructives avec les parents et les collègues, développer son identité professionnelle dans un collectif de travail, etc.), chaque stage poursuit des objectifs spécifiques, en se colorant tantôt d'enjeux didactiques, tantôt d'enjeux liés à l'organisation du travail scolaire et à la planification, tantôt encore à l'usage des MITIC. Ces enjeux impliquent toujours, nécessairement, la maîtrise de connaissances dans les différents domaines concernés, ainsi que des attitudes réflexives, déontologiques, relationnelles et sociales essentielles dans ce métier adressé à autrui. Une brochure spécifique explicite ces différents objectifs et présente tous les outils nécessaires aux étudiant-es et à leurs formateurs/trices pour l'accompagnement, l'autoévaluation et l'évaluation des stages.
- *Le séminaire d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles*. Ce séminaire jalonne les stages de manière à soutenir la construction individuelle et collective de savoirs professionnels à travers des démarches outillées d'analyse des pratiques et la formalisation des régulations à effectuer en termes de conceptions, d'actions et de dispositions (valeurs, motivations, affects attachés aux manières d'agir et de concevoir son rôle et son identité d'enseignant-e). Ce séminaire permet aux étudiant-es et à leurs formateurs/trices universitaires de co-construire ces savoirs professionnels à partir des situations rencontrées sur le terrain, et d'envisager des pistes d'ajustements des actions futures. Il présente des occasions variées de mobiliser des théories, des savoirs de référence acquis dans les approfondissements et de mettre à profit des démarches méthodiques pouvant trouver des ancrages dans les séminaires de préparation à la recherche. Un cours d'introduction au développement professionnel enseignant ouvre le travail des séminaires en début d'année. Cette introduction se fonde sur les résultats de recherches récentes pour mettre en perspective les conditions dans lesquelles, dans l'alternance université-terrain, peuvent se développer l'identité professionnelle et l'intégration théorie-pratique.
- *Le dossier de développement professionnel*. Le dossier de développement professionnel aura été amorcé dès le stage du baccalauréat. Sa finalité est de conserver les traces de la trajectoire de l'étudiant-e au fil de ses stages, de l'évolution de ses compétences et savoirs professionnels, ainsi que de sa capacité à questionner les situations qu'elle/il vit et rencontre sur le terrain en s'appuyant sur des courants de pensée et notions acquis dans sa formation théorique. Tenu par l'étudiant-e, ce dossier entre dans l'évaluation du séminaire d'analyse et de régulation, qui y prépare. Le dossier contient, d'une part les rapports de stages des formateurs/trices du terrain et de l'université, les autoévaluations, le bilan de la progression des acquis au fil des stages, d'autre part divers documents et traces d'apprentissage professionnel et de conceptualisation de la pratique selon des consignes données dans les séminaires, cette partie débouchant sur une problématique de recherche.
- *Le travail d'intégration de fin d'études (TIFE)* Ce travail doit contribuer au développement professionnel de l'étudiant-e. Il lui permet de poser une question pédagogique ou didactique en lien direct avec sa pratique, et d'y répondre en articulant entre eux les savoirs issus de l'expérience professionnelle et les savoirs théoriques de référence. Pour cela, le travail combine l'identification d'un problème, des lectures et la réalisation d'une démarche réflexive. Il est directement en lien avec les expériences vécues sur le terrain scolaire par l'étudiant-e, au cours de ses stages, dans ses interactions avec les élèves et/ou avec les professionnel-les de l'école. Le produit final doit montrer que l'étudiant-e est capable d'interroger explicitement sa pratique et de formaliser les étapes de sa réflexion : identification d'une problématique professionnelle ; cadre théorique synthétisant l'état des savoirs à ce propos ; démarche de travail et d'analyse pour répondre à la question posée. Les règles internes relatives au TIFE sont disponibles depuis le site de l'IUFE.

Dispositif et emploi du temps

La démarche de formation accorde une large place à l'articulation théorie-pratique. Cette articulation nécessite des dispositifs d'alternance et un emploi du temps spécifiques.

Semaines-types

Pour le baccalauréat, au niveau de la semaine, la répartition horaire est organisée selon une triple logique :

1° Quatre jours (de 8h à 16h) réservés au travail en unités compactes, sur lesquels se répartissent les heures de cours-séminaire (environ 16 heures en moyenne) lors des semaines passées à l'Université et les heures de travail dans les écoles (24 heures en moyenne) lors des semaines de terrain.

2° Une journée (mercredi) et les fins d'après-midi (lundi, mardi, vendredi dès 16h) réservées aux unités filées.

3° Un ensemble de périodes non occupées par ces unités compactes et filées permet le travail personnel de l'étudiant-e (individuel ou collectif), le suivi individualisé, le dialogue avec les formateurs/trices. Pendant les semaines universitaires, le jeudi après-midi est réservé à la participation aux instances universitaires de gestion dans lesquelles les formateurs/trices sont impliqués.

Organisation des unités filées ou compactes du BSEP sur le plan hebdomadaire

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
08h-16h	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16h-20h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les unités compactes sont regroupées par modules (approches transversales I et II, didactiques des disciplines I et II) au sein desquels elles sont coordonnées au niveau de l'emploi du temps, des démarches de formation, des contenus, du travail sur le terrain et de l'évaluation. Pendant les semaines de terrain, les étudiant-es sont présents aux heures habituelles de l'horaire scolaire (8h à 16h), sauf le mercredi matin (exception suspendue pour les stages en responsabilité). Pendant les semaines universitaires, l'horaire est différent selon les modules compacts, mais il s'inscrit toujours dans les plages horaires de 8h à 16h.

Durant leur formation, les étudiant-es alternent donc des semaines d'université et des semaines sur le terrain, ce qui les oblige à un maximum de souplesse et d'anticipation dans le domaine de l'emploi du temps et de la gestion du travail personnel. Au certificat, la répartition horaire est un peu différente, en raison de la place que prennent les stages en responsabilité et les unités du domaine des approfondissements.

Selon le principe de l'alternance, les unités compactes nécessitent que l'étudiant-e soit présent d'une manière régulière sur le terrain et pendant les enseignements universitaires, et qu'elle/il participe activement. En cas d'absence, l'étudiant-e est tenu-e d'informer son/sa formateur/trice universitaire et/ou son/sa formateur/trice de terrain, et de motiver la situation. Dans le cas d'une absence dépassant une journée pendant une période de terrain, l'étudiant-e doit envisager une compensation globale ou partielle durant les semaines universitaires, d'entente avec son/sa formateur/trice universitaire, avec son/sa formateur/trice de terrain et avec le responsable de l'organisation des temps de terrain et des stages. La transgression des règles ci-dessus peut impliquer la perte des crédits de l'unité concernée. En cas d'absences répétées aux séminaires, l'accès au terrain peut être refusé. Chaque module précise ses exigences sur ce plan.

Pour faire repousser un éventuel cours militaire de répétition, l'étudiant-e doit transmettre par courrier interne à son/sa conseiller-ère de l'Officier de liaison – et au plus tard 14 semaines avant l'échéance – le formulaire *ad hoc* (à retirer au secrétariat ou sur l'intranet des étudiants), avec le livret de service et éventuellement l'ordre de marche.

Validation et capitalisation des crédits

Conformément au règlement d'études du Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire, article 4.2, une admission conditionnelle est possible pour les étudiant-es inscrit-es dans le Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire à la condition qu'elles/ils aient acquis au moins 174 crédits dans ce dernier. Elles/ils devront obtenir impérativement les 6 crédits manquants du Baccalauréat dans les deux premiers semestres d'études du certificat, sous peine d'élimination du certificat.

Les règles d'évaluation des unités compactes et de compensation de crédits manquants à la suite d'échecs dans une ou plusieurs unités compactes sont explicitées dans les règlements d'études et des dispositions complémentaires.

L'article 14.6 du Règlement d'études du Baccalauréat en sciences de l'éducation stipule qu'« en principe, ne peuvent être réinscrites que les unités ne comportant aucun temps de terrain ; un échec à une unité comportant un temps de terrain peut être compensé par un plan de compensation validé par l'enseignant-e responsable de l'unité ; les modalités de ce plan sont régies par des dispositions réglementaires adoptées par le Conseil participatif de la Faculté. » Les crédits manquants peuvent être compensés en choisissant une ou plusieurs unités dans le même domaine ou un projet indépendant incluant éventuellement un temps supplémentaire de terrain.

Les dispositions suivantes ont été adoptées par le Conseil participatif du 17 juin 2010 :

- L'étudiant-e rédige, sur le formulaire ad hoc, un *plan de compensation de crédits* compatible avec les autres obligations du plan d'études. Il le présente à l'enseignant-e (ou aux enseignant-es) responsable(s) du domaine dans lequel elle/il n'a pas obtenu les crédits nécessaires.
- Le plan de compensation définit la compensation sous deux formes : une unité filée de 3 ou 6 crédits ou deux unités filées de 3 crédits.
- Un projet indépendant de 6 crédits au maximum, conduit sous la responsabilité d'un-e enseignant-e de la Section, à l'exception des assistant-es.
- Le plan de compensation doit préciser le nombre de crédits, le domaine dans lequel ils seront comptabilisés, un calendrier de réalisation conforme aux dispositions réglementaires et la nature exacte de la compensation. Il peut inclure une période de temps de terrain. Il doit être signé par le/la formateur/trice universitaire responsable de l'unité en échec et, le cas échéant, par le/la formateur/trice universitaire responsable du plan de compensation. Le plan est transmis au secrétariat des étudiant-es de la Section des sciences de l'éducation.
- Un-e étudiant-e peut négocier et conduire en parallèle plusieurs plans de compensation concernant plusieurs domaines, pour autant que le total des unités de compensation ne dépasse pas la limite autorisée par le règlement d'études.
- En aucun cas, les crédits acquis dans le cadre du plan de compensation n'invalident l'échec obtenu. Les crédits en échec liés à une unité compacte sont comptabilisés. La compensation des crédits manquants permet de compléter le programme d'études selon les dispositions réglementaires si l'étudiant-e n'est pas en situation d'élimination.
- Le plan de compensation doit être inscrit dans les délais régissant l'inscription des unités de l'année académique suivant immédiatement l'échec de l'unité compacte.

Travail sur le terrain

L'ensemble de la formation se passant sur le terrain pour plus d'un tiers de son temps, elle demande une coopération forte et continue avec les établissements scolaires et les enseignant-es. Les dispositifs d'alternance sont placés sous la triple responsabilité des professionnel-les du terrain, des formateurs/trices universitaires et des étudiant-es.

Les enseignant-es primaires contribuent à la formation initiale de leurs futur-es collègues dans le cadre d'une politique générale. C'est pourquoi l'ensemble du dispositif a été mis en place en concertation avec le Département de l'instruction publique et plus spécifiquement la Direction générale de l'enseignement obligatoire. Dans le cadre de la Convention qui lie d'une part le DIP, notamment la DGEO, et, d'autre part, l'Université, notamment la Section des sciences de l'éducation, le Groupe de coordination, composé de représentant-es de chaque institution, est chargé de la mise en œuvre du contrat et des diverses régulations nécessaires. La Société pédagogique genevoise (SPG) – association représentative des professionnels – fait également partie de ce groupe. Les représentant-es de l'association des étudiant-es (ADEFEP) participent de leur côté au Comité de programme de la formation en enseignement primaire.

Le concept de formateur/trice de terrain

Tout au long de leur formation, les étudiant-es sont accueilli-es par des enseignant-es primaires qui se portent volontaires pour devenir formateurs/trices de terrain et qui travaillent en collaboration avec des enseignant-es-chercheurs/seuses universitaires. Les semaines de terrain sont des moments qui tirent leur sens d'une alternance entre les séminaires universitaires et le temps de terrain. Le rôle des formateurs/trices de terrain, dans le cadre des unités compactes, est de participer à la formation et de contribuer aux objectifs définis par les équipes des modules.

En devenant formateur/trice de terrain, l'enseignant-e s'engage à respecter les conditions du contrat-type qui lui confie notamment les tâches suivantes :

- accueillir l'étudiant-e et l'associer au fonctionnement de la classe et de l'école ;
- expliciter ses pratiques quotidiennes ;
- répondre aux interrogations de l'étudiant et encourager ses initiatives ;
- contribuer à l'analyse des activités et des attitudes de l'étudiant-e en classe ;
- participer à l'évaluation formative de l'étudiant-e et, dans certaines unités, à son évaluation certificative ;
- rédiger le cas échéant un rapport d'évaluation, selon des modalités définies pour l'unité de formation ;
- s'informer, participer à des séances de travail et de régulation avec l'équipe universitaire ;
- participer à des sessions de co-formation destinées aux formateurs/trices de terrain et de l'Université.

Le réseau de formateurs/trices de terrain s'étend à l'ensemble des unités de formation, avec leurs trois composantes majeures : les approches transversales, les didactiques des disciplines, les stages en responsabilité.

Les enseignant-es qui souhaitent devenir formateurs/trices de terrain s'inscrivent au réseau et s'engagent à accueillir des étudiant-es au cours d'une année scolaire pour un ou plusieurs domaines. Chaque module les associe aussi largement que possible à la conception et au fonctionnement de la formation. Les formateurs/trices de terrain travaillent donc en collaboration avec les équipes universitaires, elles-mêmes formées de professeur-es, maîtres/maîtresses d'enseignement et de recherche, chargé-es d'enseignement ou de maîtres-assistants/maîtresses-assistantes et assistant-es.

Pour tous les stages en responsabilité et pour la plupart des temps de terrain, le/la formateur/trice de terrain accueille l'étudiant-e individuellement (avec son/sa duettiste, le cas échéant). Pour les temps de terrain des didactiques, en raison du fait que l'enseignement de certaines disciplines est parfois pris en charge par d'autres enseignant-es (anglais, géographie, histoire, sciences) ou en partie par les maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS en musique, arts plastiques, éducation physique), l'accueil des étudiant-es repose, le cas échéant, sur une collaboration étroite entre le/la formateur/trice de terrain, ses collègues et l'étudiant-e.

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

Le/la formateur/trice de terrain est responsable de tous les aspects organisationnels, à savoir :

- accueillir l'étudiant-e dans son école et l'introduire auprès de la direction de l'établissement et ses collègues, notamment des enseignant-es qui participeront à sa formation ;
- coordonner le suivi de la formation de l'étudiant-e ;
- être la/le référent-e personnel-le de l'étudiant-e concernant les questions d'organisation ;
- mettre à disposition les moyens d'enseignement correspondant aux degrés enseignés ;
- attester de la présence de l'étudiant-e à l'école ;
- en cas d'absence imprévue, prévoir la prise en charge de l'étudiant-e par un collègue ;
- signaler tout problème de fonctionnement au responsable de l'organisation des stages.

Préparation et déroulement des semaines de terrain

Au cours du deuxième cycle du BSEP et du CCEP, l'étudiant-e effectue ses stages et semaines de terrain dans plusieurs écoles du canton. Le dispositif exige que l'étudiant-e fasse des expériences dans des milieux scolaires contrastés, au niveau du public d'élèves (cycle 1, cycle 2, enseignement spécialisé), des contextes ville-campagne, des milieux socioculturels, des approches pédagogiques, etc. En ce sens, toutes les attributions sont conçues individuellement pour chaque étudiant-e, notamment en fonction du bilan des stages effectués et à effectuer (ce à quoi s'ajoutent les critères d'ordre pratique) ainsi qu'en fonction de la disponibilité effective des formateurs/trices de terrain aux différents moments de l'année scolaire. Les attributions ne sont pas négociables.

Dès réception des informations relatives à son affectation, l'étudiant-e prend contact avec son/sa formateur/trices de terrain pour préparer son arrivée en classe.

Le travail en classe est défini d'entente avec le ou les formateurs/trices de terrain. En principe, l'étudiant-e aura rarement la pleine responsabilité de l'enseignement durant la première année du deuxième cycle, mais les formateurs/trices de terrain, selon les unités et modules dans le cadre desquels elles/ils travaillent, peuvent lui confier la conduite de certaines activités. Cela n'exclut pas des moments de responsabilité en classe dès le début du deuxième cycle. La tenue de classe est de mise essentiellement lors des stages en responsabilité pendant l'année du certificat. Les contacts avec les parents ou d'autres professionnel-les sont concertés avec les formateurs/trices de terrain. La responsabilité civile de l'étudiant-e vis-à-vis des élèves est définie dans les dispositions internes diffusées par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (à consulter au secrétariat FEP).

Présence de l'étudiant-e sur le terrain

Durant les semaines de terrain, l'étudiant-e est tenu de respecter les principes de la ponctualité et de la présence à plein temps dans la classe. Pour les temps de terrain, le plein temps s'étend sur quatre jours, soit le lundi, mardi, jeudi, vendredi. Pour les stages en responsabilité qui se déroulent en division moyenne, le plein temps s'étend sur quatre jours et demi, soit le lundi, mardi, mercredi matin, jeudi, vendredi. L'étudiant-e est également disponible en dehors du temps de classe au moins deux heures par semaine (en une ou plusieurs fois) pour s'entretenir avec son/sa formateur/trice de terrain. À la fin de la période de terrain, l'étudiant-e demande à son/sa formateur/trice de terrain de compléter le formulaire d'attestation de présence, qui lui est indispensable pour l'obtention des crédits de l'unité de formation concernée. Une compensation peut lui être demandée en cas de non-respect du contrat pédagogique, de la ponctualité ou de la présence régulière dans la classe.

Dans le cas d'une absence ponctuelle, l'étudiant-e informe son/sa formateur/trice de terrain. Dans le cas d'une absence dépassant une journée entière, l'étudiant-e doit envisager une compensation globale ou partielle durant les semaines universitaires, d'entente avec son/sa formateur/trice universitaire, avec son/sa formateur/trice de terrain et avec le/la responsable de l'organisation des temps de terrain et des stages. Le cas échéant, l'étudiant-e

doit fournir un certificat médical. Si elle/il est amené-e à renoncer à participer à un temps de terrain ou à un stage, l'étudiant-e est tenu-e de l'annoncer immédiatement au secrétariat FEP de la formation sur le terrain.

Si le/la formateur/trice de terrain a prévu une excursion ou un camp avec sa classe, l'étudiant-e peut l'accompagner uniquement pendant le temps de terrain du premier des modules approches transversales (BSEP2) et pendant le stage en responsabilité de 4 semaines (CCEP). Si une sortie de classe d'une (demi-)journée est organisée, les règles qui définissent l'activité de l'enseignant-e titulaire de classe s'appliquent également à l'étudiant-e (la sortie se déroule avec la participation de plusieurs accompagnant-es adultes).

Absences du/de la formateur/trices de terrain

En cas d'absence de son/sa formateur/trice de terrain, l'étudiant-e peut prendre la responsabilité de la classe sans être accompagné-e pour un nombre de jours maximum qui varie en fonction de la durée du temps de terrain ou du stage : un jour maximum pour un temps de terrain ou un stage de deux semaines ; deux jours pour un terrain de trois semaines ; trois jours pour un terrain de quatre semaines (ou pour le stage filé) ; quatre jours pour un terrain de cinq semaines.

La prise de responsabilité en l'absence du/de la formateur/trice de terrain a deux statuts différents : d'une part, la *prise de responsabilité en solo*, qui a lieu lorsque le/la formateur/trice de terrain se rend à l'université pour la journée de co-formation avec les formateurs/trices de la FPSE et l'IUFE ; d'autre part, le *remplacement*, que l'étudiant-e peut être amené à effectuer dans la classe de son/sa formateur/trice de terrain si celle-ci/celui-ci s'absente pour une autre raison que la co-formation (par exemple la maladie ou la formation continue individuelle/collective).

Cette différence de statut a une incidence sur la rémunération de l'étudiant-e : la prise de responsabilité en solo lors de la journée de co-formation ne peut pas être rémunérée par le Service des remplacements en enseignement primaire (SeREP) ; dans ce cas, il s'agit d'une journée de responsabilité non accompagnée qui est prévue comme une partie intégrante du dispositif, à titre d'expérience formative. L'étudiant-e est rémunéré-e par le SeREP, à condition d'y être inscrit-e, uniquement pour les remplacements effectués pour des raisons liées à l'état de santé du/de la formateur/trice de terrain (congé maladie) ou à la planification de ses séances de formation continue (ou celles de l'école). L'étudiant-e qui remplace son/sa formateur/trice de terrain dans les limites indiquées ci-dessus ne doit pas compenser ces jours avec la présence de son/sa formateur/trice. Enfin, le calcul du nombre de jours maximum mentionné ci-dessus inclut la journée de co-formation.

Si le/la formateur/trice de terrain doit s'absenter et qu'elle/il a déjà organisé son remplacement, l'étudiant-e ne peut pas rester en classe avec le/la remplaçant-e (celui-ci n'étant pas autorisé à l'accompagner). A titre d'exception, pour le second des modules approches transversales II (en raison du fait que le dispositif pédagogique est lié aux élèves d'une classe donnée), l'étudiant-e peut rester en classe avec le/la remplaçant-e, à condition que celle-ci/celui-ci soit d'accord. Si le/la formateur de terrain doit s'absenter pendant une durée plus longue que celle autorisée dans le dispositif, elle/il doit nécessairement informer le bureau d'organisation des temps de terrain et des stages. Enfin, si l'étudiant-e a déjà effectué le nombre maximum de jours de remplacement autorisé, une compensation en fin de stage / temps de terrain est à envisager.

Régulation des relations et règles d'éthique

Si elles/ils rencontrent des difficultés particulières au cours de leur collaboration, l'étudiant-e et/ou son/sa formateur/trice de terrain doivent tenter de clarifier les problèmes de manière rationnelle et transparente. Si une clarification et, le cas échéant, une résolution de ces problèmes ne peuvent être envisagées, l'étudiant-e ou le/la formateur/trice de terrain prend contact dès que possible avec le/la formateur/trice universitaire responsable du suivi de l'étudiant-e.

Les étudiant-es effectuant des semaines de terrain dans les écoles de l'enseignement primaire genevois sont soumis à un certain nombre de règles d'éthique. L'étudiant-e observe un strict secret de fonction pour tout ce qui concerne les maîtres/maîtresses, les élèves et leurs parents. Dans les informations orales et écrites qu'elle/il donne sur ce qu'elle/il a vécu, observé ou essayé en classe, elle/il ne restitue aucun nom de personne, de projet ou d'école. Elle/il introduit des noms fictifs. Elle/il veille également à ne donner aucun indice permettant d'identifier indirectement des personnes ou des établissements. Tout ce que l'étudiant-e écrit à l'intention des formateurs/trices universitaires ou d'autres lecteurs/trices à partir de ses observations doit pouvoir être restitué aux formateurs/trices de terrain concernés. En outre, concernant les règles d'éthique dans les écoles primaires genevoises, les articles 11.4 du Règlement d'études du Baccalauréat et 10.6 du Règlement d'études du Certificat stipulent que « lorsqu'elles/ils sont présent-es dans les écoles, les étudiant-es-stagiaires (...) sont tenu-es de respecter les devoirs et l'éthique de la profession enseignante. Par ailleurs, elles/ils sont assujettis aux règles des temps de terrain ou stages élaborées d'un commun accord par l'Université et le DIP ». Un manquement grave et avéré à ces règles et à ces devoirs peut amener la DGEO, après concertation avec la direction de l'IUFE, à retirer à l'étudiant-e l'autorisation de travailler dans des établissements scolaires en tant qu'étudiant-e-stagiaire. Dans le cas où une telle décision est prise à titre définitif, la direction de l'IUFE informe le cas échéant le Doyen de la Faculté. L'étudiant-e se retrouve alors dans l'impossibilité de poursuivre des études dans la formation en enseignement primaire, qu'elle/il soit inscrit-e au BSEP ou au CCEP.

La maîtrise en enseignement primaire

Actuellement, le titre légal pour enseigner dans le canton de Genève au degré primaire est le Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire. La Maîtrise universitaire en enseignement primaire (MAEP) vise à offrir aux étudiant-es la possibilité d'approfondir leurs connaissances et compétences sur des problématiques propres à l'enseignement primaire. Les recherches ont montré combien les premières années de la scolarité sont importantes pour le développement de l'enfant et les apprentissages scolaires. Le contexte de l'enseignement primaire s'est complexifié. Il est plus varié et davantage discuté qu'auparavant. Les contenus d'enseignement n'ont pas cessé de croître et de se transformer au cours des dernières années ; les activités éducatives sont devenues de plus en plus exigeantes en raison de l'hétérogénéité culturelle et sociale accrue des enfants. Les missions de l'enseignement primaire sont multiples, nécessitant une professionnalisation accrue pour instruire, transmettre des savoirs, socialiser, conduire tous les élèves vers l'étape suivante de leur cursus scolaire tout en relevant les défis de l'équité dans une société en constante mutation. A l'instar d'un mouvement international qui propose des formations en enseignement primaire à un niveau master (que réclament en outre les syndicats suisses d'enseignants), la création de la MAEP à l'Université de Genève a pour but de répondre aux demandes liées à la complexité du contexte de l'enseignement primaire, qui exige une adaptation continue des connaissances acquises en formation initiale et au-delà, tout en offrant une flexibilité possible des parcours de formation et une ouverture à une mobilité internationale.

La MAEP a pour objectif le développement de nouvelles connaissances et compétences chez les étudiant-es orientées vers des approfondissements disciplinaires en didactiques des disciplines et dans les différents champs des sciences de l'éducation, tout en les dotant d'une culture scientifique diversifiée, ouverte sur des thématiques qui concernent l'enseignement primaire. Elle a également pour objectif d'ouvrir les étudiant-es au monde de la recherche en les familiarisant avec les diverses démarches d'investigation scientifique en éducation qui caractérisent les études sur des problématiques spécifiques à l'enseignement primaire. Cette préparation à la recherche comprend des unités de méthodologie, une expérience de recherche encadrée sous la forme de séminaires de recherche et trouve son point d'aboutissement dans la rédaction d'un mémoire. À l'ère des évaluations externes et de la gouvernance assistée par la recherche, il y a un intérêt public à former des chercheurs/seuses connaissant parfaitement l'enseignement primaire et susceptibles de conduire des travaux spécifiques, notamment des recherches à large échelle portant sur des volées ou des cohortes. La profession pourra ainsi disposer de résultats de recherches didactiques et pédagogiques concernant des apprentissages de base (en lecture-écriture, connaissances linguistiques et logico-mathématiques, pratiques artistiques et corporelles, etc.) et nécessaires au perfectionnement des pratiques.

L'obtention d'une Maîtrise en enseignement primaire constitue pour les étudiant-es qui en sont détenteurs une facilité pour l'obtention d'équivalences dans les universités et hautes écoles à l'étranger. Mais elle constitue aussi un atout pour mener des études doctorales accordant une place spécifique aux recherches sur l'enseignement primaire. En cohérence avec ces objectifs, deux grands domaines de formation structurent le plan d'études de la MAEP (d'une valeur de 90 crédits) : 1. Les approfondissements disciplinaires en didactiques et en sciences de l'éducation (39 crédits) ; 2. La formation à la recherche (42 crédits), dont la réalisation d'un mémoire de 24 crédits sur une problématique touchant l'enseignement primaire.

Les études sont ouvertes aux étudiant-es titulaires d'un certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire de l'Université de Genève ou d'un diplôme d'enseignement primaire d'une Haute école pédagogique en Suisse ou d'un titre reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ou d'un titre jugé équivalent.

Pour les étudiant-es de l'Université de Genève qui détiennent le Certificat, une articulation entre le CCEP et la MAEP est prévue. Etant donné que le maximum de crédits validés en équivalences sur la base d'un diplôme précédent est fixé réglementairement à la moitié des crédits du diplôme visé, l'équivalence octroyée aux détenteurs/trices d'un CCEP est de 45 crédits sur les 90 crédits de la Maîtrise. Les étudiant-es détenteurs/trices d'un CCEP devront donc obtenir 45 crédits supplémentaires pour obtenir la MAEP.

La maîtrise en enseignement spécialisé

Dans le canton de Genève, la création de la formation des enseignant-es spécialisé-es a été confiée par le Département de l'instruction publique (DIP) à l'Université de Genève en 2009 au moment de l'ouverture de l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE). Le programme de formation mis en place a accueilli la première volée d'étudiant-es en 2011. Il conduit à l'obtention de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP) / Diplôme dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé (Master of science in Special Needs Education), seul diplôme du canton qui donne le titre professionnel d'enseignant-e spécialisé-e. Ce diplôme est requis pour candidater à un poste d'enseignant-e spécialisé-e appelé-e à travailler avec des élèves de 4 à 20 ans dans différentes classes, écoles et institutions d'enseignement spécialisé, ainsi que dans les dispositifs de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration en classe ordinaire. Le diplôme ayant obtenu la reconnaissance de la CDIP en 2019, il permet de candidater dans tous les cantons suisses.

La formation a été conçue en tenant compte des recommandations de la CDIP en matière de formation professionnelle des enseignant-es spécialisé-es et de scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Elle est centrée sur le rôle social d'élève et les dimensions contextuelles pouvant handicaper l'activité des élèves, sur les conditions et pratiques dont les élèves ont besoin pour accéder au rôle d'élève et aux savoirs, sur la profession d'enseignant-e spécialisé-e et les conditions particulières aux différents contextes avec lesquelles il convient de composer le travail et les tâches professionnelles. Ainsi, la formation privilégie le développement des compétences pédagogiques, didactiques, collaboratives et réflexives requises par le travail d'enseignant-e dans les différents contextes d'enseignement et de formation destinés à des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers en raison notamment de difficultés, de troubles, de déficiences. Elle vise aussi le développement de connaissances des aspects culturels, sociaux, politiques de la pédagogie spécialisée et de l'enseignement spécialisé, ainsi que la compréhension des enjeux sociétaux et professionnels des questions d'exclusion, d'intégration et d'école inclusive. Enfin, elle permet de saisir les besoins particuliers liés à différents troubles et déficiences, et les conditions nécessaires pour surmonter les difficultés d'enseignement et d'apprentissage résultant de certaines pratiques scolaires. En outre, le programme comprend différentes formes d'unités de formation (cours, séminaires, stages, dispositifs polyphoniques) et assure une forte articulation de l'activité de formation déployée dans certains cours et séminaires à l'activité de formation déployée en stages.

La mise en place et la régulation de la MESP relève d'un travail concerté entre des enseignant-es chercheurs/seuses de l'Université de Genève (FPSE et IUFE) et des partenaires du DIP, plus particulièrement de l'Office médico-pédagogique (OMP) et de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) actuellement responsable des structures et dispositifs scolaires publics d'enseignement spécialisé. Ce travail de concertation implique aussi des représentant-es des institutions d'enseignement spécialisé privées et subventionnées par l'Etat de Genève également partenaires de la formation : comme l'OMP et la DGEO, elles mettent à disposition des places de stages de qualité, contribuant ainsi à la formation pratique des étudiant-es de la MESP, et représentent des futur-es employeur/euse potentiel-les.

Débouchés professionnels

- Enseignant-e spécialisé-e dans les structures scolaires de l'enseignement spécialisé public et privé du canton de Genève : dispositifs de soutien à l'intégration individuelle et collective en classe ordinaire, centres d'appui et de ressources à l'intégration, classes d'enseignement spécialisé situées dans des écoles ordinaires (classes spécialisées, classes intégrées, écoles d'enseignement spécialisé ou de formation professionnelle spécialisée, centres médico-pédagogiques et écoles de pédagogie spécialisée... ;
- Enseignant-e spécialisé-e dans les équipes pluridisciplinaires et dans les dispositifs inclusifs au sein d'établissements scolaires ordinaires de l'école primaire, secondaire 1 et secondaire 2 ;
- Enseignant-e spécialisé-e dans l'enseignement spécialisé public et privé et les structures inclusives des autres cantons suisses ;
- Responsable pédagogique d'une structure ou d'un dispositif d'enseignement spécialisé ou de pédagogie spécialisée ;
- Directeur/trice d'établissements spécialisés et de l'intégration (DESI) et fonction équivalente dans d'autres cantons ;
- Conseiller/ère pédagogique dans des structures scolaires ou prestations de pédagogie spécialisée pour des élèves déclaré-es à besoins éducatifs particuliers ;
- Fonctions de recherche, de collaborateur/trice scientifique ;
- Accès à la formation académique approfondie et à la formation doctorale.

Objectifs de la formation

La MESP est une formation de niveau master et universitaire qui vise l'acquisition de compétences professionnelles orientées vers les terrains de l'enseignement spécialisé et de compétences orientées vers les terrains de la recherche. Si le diplôme permet de postuler en qualité d'enseignant-e spécialisé-e à différents types de postes (voir les débouchés professionnels plus haut), il permet aussi de s'engager dans la voie de la recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé (à l'université ou hautes écoles, dans des services de recherche...) et dans la réalisation d'une thèse de doctorat. Ainsi, le parcours de formation conduisant à la MESP vise des objectifs généraux, ainsi qu'un certain nombre d'objectifs plus spécifiques que les différentes unités de formation (cours, séminaires, stages, dispositifs à voix multiples, travaux d'analyse de pratique et travaux de recherche) contribuent sous différents angles et modalités à travailler.

Objectifs généraux

- Savoir exercer l'ensemble des tâches de la profession d'enseignant-e spécialisé-e en considérant les besoins éducatifs, pédagogiques et didactiques particuliers des élèves de 4 à 20 ans, les objectifs scolaires, ainsi que les particularités contextuelles des différentes structures de l'enseignement spécialisé (soutien à l'inclusion en classe ordinaire, classes spécialisées et intégrées, écoles et institutions spécialisées) ;
- Savoir analyser et étudier, à l'aide de démarches méthodologiques, des faits d'enseignement spécialisé.

Objectifs spécifiques

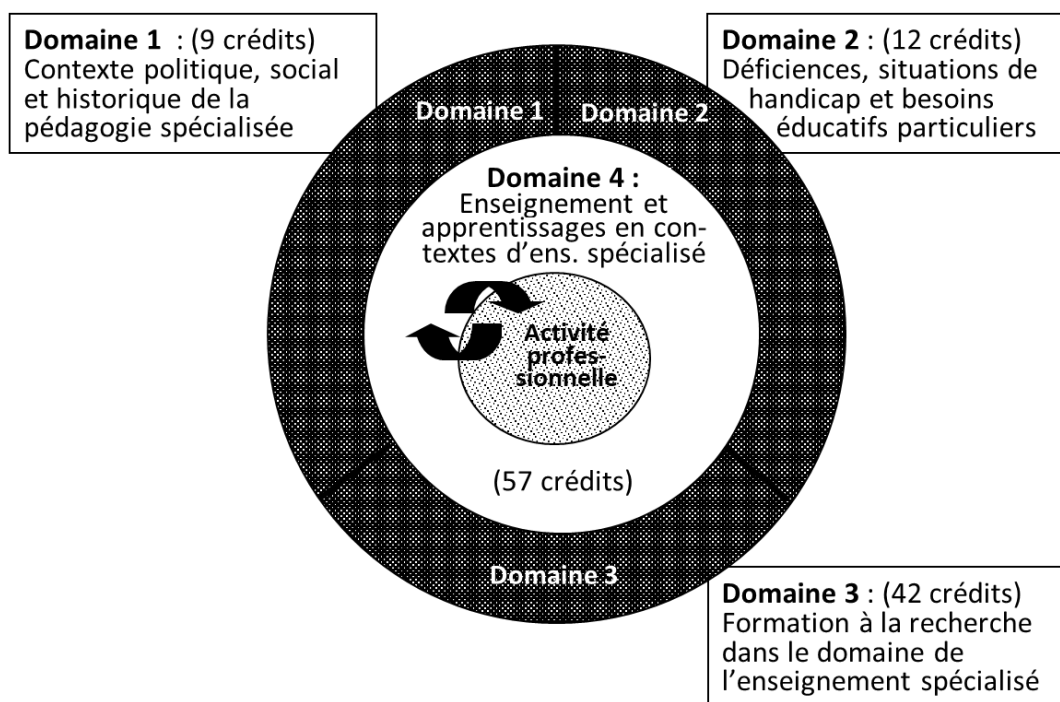
- Connaissances des phénomènes psychosociaux relatifs aux normes, à la stigmatisation, à l'intégration et à l'exclusion, à la production de situations de handicap ;
- Connaissances des aspects historiques, politiques et contextuels de la prise en charge éducative et scolaire des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers ;
- Connaissances de déficiences, de troubles et de difficultés, ainsi que des prises en charge et des interventions éducatives contribuant à prévenir des situations de handicap scolaire et à stimuler le développement et les apprentissages des élèves ;
- Savoir identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves (avec un approfondissement des besoins pédagogiques et didactiques en référence aux attentes scolaires et sociales) et savoir recourir aux ressources, aux collaborations et aux outils pour y répondre ;
- Savoir collaborer avec l'ensemble des partenaires de la pédagogie spécialisée et de l'école ordinaire tout en maintenant le rôle d'enseignant-e spécialisé-e ;
- Savoir déployer des stratégies de gestion d'un groupe favorables à l'intégration scolaire de chaque élève tout en répondant aux besoins éducatifs particuliers et en articulant l'activité individuelle à l'activité collective du groupe-classe ;
- Savoir désigner les objectifs d'enseignement collectifs et différenciés au sein de la classe et des groupes d'élèves ;
- Savoir planifier, mettre en œuvre et réguler l'activité pédagogique et didactique favorable aux apprentissages et à l'intégration scolaires de chaque élève sur les plans social, cognitif, affectif et comportemental ;
- Savoir repérer les conditions particulières au contexte de travail pouvant infléchir les pratiques d'enseignement et faire obstacle à l'activité d'enseignement et d'apprentissage ;
- Compétences d'analyse et de régulation de son activité professionnelle ;
- Compétences de recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé.

Dispositif de formation

Le programme de la MESP comprend 120 crédits ECTS répartis dans 4 domaines thématiques. Les trois premiers domaines totalisent 30 crédits et concernent des connaissances indispensables à la culture professionnelle des enseignants spécialisés. Le domaine 4 totalise 90 crédits dévolus aux compétences professionnelles requises par la fonction et l'activité d'enseignant-e spécialisé-e responsable des apprentissages des élèves dans différents contextes scolaires. La formation à l'activité professionnelle est la finalité et le cœur de la formation.

- Domaine 1 (9 crédits) : Contexte politique, social et historique de la pédagogie spécialisée
- Domaine 2 (12 crédits) : Déficiences, situations de handicap et besoins éducatifs particuliers
- Domaine 3 (42 crédits) : Formation à la recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé, incluant la réalisation d'un mémoire de maîtrise en enseignement spécialisé (24 crédits)

- **Domaine 4** (total de 57 crédits) : Enseignement et apprentissage en contextes d'enseignement spécialisé : 36 crédits de formation sous forme de cours, de séminaires et de dispositifs polyphoniques, et 21 crédits de formation sous forme de stages.



Formation à la recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé

La formation à la recherche méthodologique concerne l'enseignement et l'exercice des méthodes et des outils utiles à la description, à la compréhension et à la régulation de l'activité professionnelle et d'autres objets de l'enseignement spécialisé dans une perspective à la fois de recherche scientifique et de développement professionnel. L'enseignement concerne plus particulièrement les cours et les séminaires centrés sur les méthodes et outils de recherche et d'analyse professionnelle, ainsi que le séminaire de préparation au mémoire de maîtrise. L'exercice concerne davantage le séminaire de recherche, les séminaires d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle, ainsi que le travail de recherche pour le mémoire. Les 45 crédits figurent dans le domaine 4 et sont répartis de la manière suivante :

- 3 séminaires d'outils et méthodes de recherche et d'analyse de l'activité professionnelle : 9 crédits
- 1 séminaire de recherche : 6 crédits
- 1 séminaire de préparation au mémoire de maîtrise en enseignement spécialisé : 3 crédits
- Mémoire de maîtrise en enseignement spécialisé : 24 crédits. Le travail de recherche pour le mémoire concerne une thématique de l'enseignement spécialisé qui, en principe, s'inscrit dans le domaine 4 : problématiques relatives à l'enseignement en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, à l'apprentissage d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, aux parcours et transitions scolaires, au réseau institutionnel, à la collaboration multiprofessionnelle... Il peut aussi étudier un objet ou s'inscrire dans une approche théorique relevant des domaines 1 ou 2 pour autant qu'il soit pertinent pour l'enseignement spécialisé. Les modalités sont précisées dans le Règlement interne relatif au Mémoire de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, disponible sur le site de l'IUFE.

Formation en alternance et dispositifs de stages

En référence aux pratiques en vigueur dans le canton de Genève et dans d'autres systèmes scolaires suisses ou ailleurs, les enseignant-es spécialisé-es exercent leur profession dans trois types de contextes auxquels le programme de la MESP prépare les étudiant-es. Ainsi la formation sur les terrains de l'enseignement spécialisé comprend trois stages correspondant respectivement à ces trois types de contextes :

- un stage en contexte de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration en milieu ordinaire (stage de 32 demi-journées, à temps partiel, en principe les jeudis et vendredis ; 5 crédits ECTS) ; l'étudiant-e est formé à la fonction particulière d'enseignement et de soutien pédagogique à l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclaré-es à besoins éducatifs particuliers ;

- un stage en classe spécialisée ou intégrée (5 semaines à plein temps sauf les mercredis ; 7 crédits) ; l'étudiant-e est formé à la fonction de titulaire d'une classe d'enseignement spécialisé située dans un établissement scolaire ordinaire ;
- un stage en institution spécialisée (7 semaines à plein temps ; 9 crédits) ; l'étudiant-e est formé-e à exercer la fonction d'enseignant-e au sein d'une école de pédagogie spécialisée caractérisée par le travail quotidien en équipe pluriprofessionnelle.

L'activité que l'étudiant-e déploie en stage est suivie, discutée et régulée par un-e formateur/trice de terrain (enseignant-e spécialisé-e accueillant la/le stagiaire) au cours de dispositifs prévus à cet effet. Elle est aussi étroitement articulée à des apports travaillés de façon compacte à l'Université dans des cours et séminaires durant la période concernée par chaque stage. Ainsi, chaque stage (p. ex., Enseigner et soutenir en contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire) est obligatoirement inscrit avec l'unité de formation centrée sur l'enseignement et les apprentissages dans le contexte du stage (p. ex., Enseignement et apprentissages en contextes scolaires inclusifs), avec un séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle, et avec un dispositif de didactique des disciplines (p. ex., Didactique des lettres et des arts). Ces apports et les modalités de travail demandées aux étudiant-es sont conçus de façon à travailler les particularités et difficultés du métier et les besoins particuliers des élèves dans chaque contexte, les outils professionnels dans leurs dimensions pédagogiques, didactiques, collaboratives, relationnelles et socio-affectives, la planification et régulation de séquences didactiques et de démarches pédagogiques. Si les trois stages en tant que tels donnent lieu à un cumul de 21 crédits, l'ensemble du dispositif en alternance ainsi conçu comprend, outre les 21 crédits de stage, 18 crédits d'UF d'apports et d'analyse fortement articulés. Le volume de la formation pratique s'élève ainsi à 39 crédits, correspondant à 32.5% du volume de la formation (120 crédits).

Les stages, en articulation avec les apports de différentes unités de formation à suivre en parallèle à chaque stage, contribuent tous aux objectifs généraux suivants :

1. Développer et exercer les compétences pédagogiques, didactiques, collaboratives et réflexives de la fonction d'enseignant-e spécialisé-e dans les différents contextes institutionnels de l'enseignement spécialisé.
2. Développer et exercer les différentes modalités de collaboration avec les parents ainsi que les partenaires professionnel-les de l'enseignement ordinaire et de la pédagogie spécialisée.
3. Apprendre à planifier, mettre en œuvre et réguler l'enseignement en tenant compte des besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves, des programmes scolaires et des contingences institutionnelles.
4. Savoir recourir et intégrer dans son activité professionnelle les outils d'évaluation, d'enseignement et d'aménagement spécifiques aux différents contextes de scolarisation et aux besoins des élèves.
5. Développer une posture professionnelle dans ses dimensions identitaires, fonctionnelles, instrumentales, socio-affectives, relationnelles et communicationnelles.

Chacun des trois stages, étant donné les particularités de chaque contexte professionnel, déclinent des objectifs spécifiques autour de quatre axes : 1) compréhension des particularités du type de contexte institutionnel et des implications pour l'exercice du métier ; 2) compétences relatives aux tâches collaboratives ; 3) compétences relatives aux tâches pédagogiques et didactiques ; 4) posture, analyse et régulation de l'activité professionnelle.

L'ensemble des principes, des objectifs généraux et spécifiques, des contrats et des outils d'évaluation formative et certificative figure dans les documents d'accompagnement des stages (disponibles sur le site de l'IUFE).

En outre, les stages sont régis par l'article 14 du Règlement d'études de la MESP, par le Règlement interne des stages de la MESP et les étudiant-es sont soumis aux Règles d'éthique en vigueur pour les stages dans l'enseignement spécialisé. Tous ces documents sont disponibles sur le site de l'IUFE.

Enfin, le lieu d'activité professionnelle d'un-e étudiant-e peut être transformé en dispositif de stage selon des modalités précisées dans le Règlement interne des stages.

Formation polyphonique

Dans le domaine de la recherche et des pratiques professionnelles de l'enseignement spécialisé, la diversité des cultures professionnelles, des approches théoriques, des actions éducatives, des contextes scolaires et éducatifs, des besoins éducatifs particuliers et des populations d'apprenants est exacerbée. Les enseignant-es assument leurs tâches et agissent dans des situations de travail en étant continuellement confrontés à cette diversité qui risque de fragiliser leur identité professionnelle et l'accomplissement de leurs tâches. Les dispositifs de formation polyphonique réunissent des regards et des voix multiples sur une même thématique pertinente pour l'enseignement spécialisé. Ils contribuent ainsi à :

- la construction de l'identité professionnelle d'enseignant-e spécialisé-e en perspective des autres partenaires professionnels de la pédagogie spécialisée (thérapeutiques et socio-éducatifs) et de l'enseignement ordinaire ;
- la compréhension des multiples approches disciplinaires et théoriques pour aborder un fait d'enseignement et d'apprentissage en enseignement spécialisé ;
- la mise en relation et l'intégration des multiples apports et des différents points de vue dispensés dans les cours, les séminaires et les stages de la MESP.

Les dispositifs polyphoniques sont organisés sous forme de journées d'étude et d'ateliers avec des intervenant-es externes et internes à la MESP, et sous forme de travail personnel à fournir en amont et en aval de celles-ci. Le domaine 4 comprend trois UF correspondant chacune à un dispositif polyphonique différent, ainsi que des dispositifs intégrés dans les UF des didactiques des disciplines scolaires en enseignement spécialisé.

Admission

L'accès à la MESP est conditionné par une procédure d'admission. Les places sont limitées à 50 étudiant-es en raison, notamment, des places de stage disponibles dans les différentes structures publiques et privées subventionnées de l'enseignement spécialisé (soutien à l'intégration en classe ordinaire, classe spécialisée ou intégrée, école ou institution spécialisée). Les articles 3, 4, 5, 6 et 7 du Règlement d'études de la MESP font foi quant aux conditions d'accès.

Équivalences

Des crédits pour des unités de formation de la MESP que l'étudiant-e a validées dans un parcours de formation antérieur ou qui correspondent à des objectifs que l'étudiant-e a atteints dans un parcours de formation antérieur peuvent être attribués par démarche d'équivalences.

L'étudiant-e qui a une pratique professionnelle d'enseignant-e spécialisé-e équivalant au minimum à 18 mois d'activité à plein temps peut demander que ses compétences acquises grâce à son expérience professionnelle soient validées et créditées pour un stage. Cette demande doit être adressée à la direction du programme, après l'admission à la MESP et avant l'entrée en formation.

L'article 8 du Règlement d'études de la MESP conditionne les démarches d'équivalences.

Parcours-type fléché pour des étudiant-es titulaires du CCEP engagé-es dans l'enseignement spécialisé

Les étudiant-es titulaires du Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire (CCEP) et admises à la MESP obtiennent en équivalence pour la MESP un certain nombre d'UF crédités lors de leur formation CCEP correspondant à des UF de la MESP (jusqu'à 40 crédits selon les choix opérés au cours de leur formation en enseignement primaire).

En outre, elles/ils peuvent bénéficier d'un parcours-type fléché de la MESP leur permettant de pouvoir ainsi rapidement disposer d'une possibilité d'activité professionnelle à temps partiel tout en suivant la MESP. Ce parcours-type fléché offre la possibilité lors de la 1^{ère} année de la MESP de disposer de deux jours pour une activité professionnelle dans l'enseignement spécialisé (sous forme p. ex. de remplacements ponctuels ou fixes). Cette activité professionnelle est suspendue uniquement pour une des périodes de stage, soit 6 semaines au cours du 2^{ème} semestre. Lors de la 2^{ème} année de la MESP, les étudiant-es peuvent disposer de 3 jours par semaine sur l'ensemble de l'année scolaire. Un emploi dans l'enseignement spécialisé public ou privé subventionné jusqu'à un taux de 60% est ainsi possible. Sous certaines conditions (p. ex. disposer d'un contrat à durée déterminée ou indéterminée dans une institution spécialisée), le lieu d'activité professionnelle peut être transformé en lieu de stage. Un taux d'activité professionnelle important lors de la 1^{ère} et/ou 2^e année de MESP peut néanmoins contraindre les étudiant-es à une 3^e ou même 4^e année d'études pour finaliser notamment le mémoire de maîtrise.

Sigles & liens

ADEFEP	Association des étudiant-es en Formation en enseignement primaire
AISE	Maîtrise en sciences de l'éducation, orientation analyse et intervention dans les systèmes éducatifs
BSEF	Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation éducation et formation (2e cycle)
BSEP	Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire (2e cycle)
BSSE	Baccalauréat en sciences de l'éducation (premier cycle)
CCEP	Certificat complémentaire en enseignement pour le degré primaire
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFO	Complément de formation hors-diplôme pour l'enseignement spécialisé
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DIP	Département de l'instruction publique
EAT	Domaine Enseignement et Approches Transversales
ECTS	European Credits Transfer System
ED	Domaine Enseignement et Didactiques des disciplines
EDS	Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation, orientation éducation spéciale
EI	Domaine Enseignement et Intégration des savoirs, savoir-faire et dvpt de la personne
EL	Domaine Enseignement libre
EO	Domaine Enseignement et Outils et méthodes de travail et de recherche
ES	Domaine Enseignement et Stages en responsabilité
FEP	Formation en enseignement primaire
FPSE	Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
IUFE	Institut universitaire de formation pour l'enseignement
LME	Licence en sciences de l'éducation mention enseignement
MAEP	Maîtrise universitaire en enseignement primaire
MAEPS	Maîtrise universitaire en éducation précoce spécialisée
MESP	Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé
MITIC	Médias, images et technologies de l'information et de la communication
NN	Enseignant non nommé
OMP	Office médico-pédagogique
SeREP	Service des remplacements de l'enseignement primaire
SSED	Section des sciences de l'éducation
TIFE	Travail d'intégration de fin d'études
UF	Unité de formation

Tout sur la FEP : www.unige.ch/iufe/formations1/enseignementprimaire/

La procédure d'admission : www.unige.ch/fapse/lesetudes/baccalaureat/bsep/admission/

Tout sur la MESP : <https://www.unige.ch/iufe/formations/specialise/>

La FPSE : www.unige.ch/fapse

L'IUFE : www.unige.ch/iufe

L'ensemble des cours : <https://pgc.unige.ch/main/home?year=2024>

Les conditions d'engagement du DIP : <https://www.ge.ch/devenir-enseignante-enseignant>

Ressources DIP : <https://eduge.ch/prof-ep/>