Formation en enseignement primaire

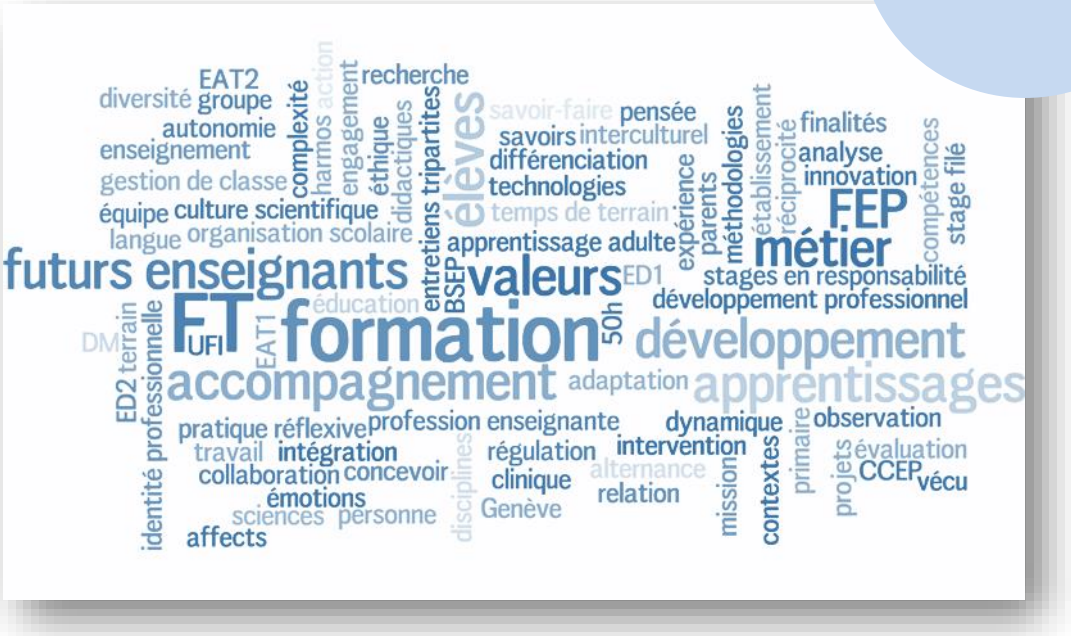
BSEP2

Approches transversales 1

Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs et actrices

[Version du 13.10.22]

Année universitaire 2022-2023



INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Avant-propos

Ce document présente le contenu et l'organisation du premier module de la formation en Enseignement primaire pour les Approches Transversales (EAT-1) : *« Situations éducatives complexes, relations, institutions et diversité des acteurs et actrices »*. L'équipe de formation fait le maximum pour assurer un enseignement régulier et de qualité afin de permettre aux étudiant-es d'atteindre les objectifs visés.

Sommaire

Introduction 3
Les objectifs de formation 3
L'équipe universitaire 4
Les ressources en ligne 4
Cinq unités de formation 4
Unité 1 : expérience émotionnelle et relation éducative 5
Unité 2 : rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire 5
Unité 3 : cultures, diversités, altérité 5
Unité 4 : école, familles, société 6
Unité 5 : organisation du travail et métier d'enseignant-e 6
Une démarche clinique 7
Un dispositif d'alternance 8
Les questions et repères théoriques 8
Les semaines thématiques 8
Le compagnonnage et la responsabilité partagée 9
Évaluation et certification 10
Une participation active aux interactions 10
Une validation du stage par le/la FT 10
Une certification pour chaque unité de formation 10
Un e-portfolio pour conserver des traces des apprentissages 10
Calendrier 2022-2023 11
Annexe A : La pensée complexe, une ressource pour enseigner 12
Annexe B : Les situations complexes, des ressources pour se former 13
Annexe C : Les questions de genre et d'homophobie à l'école 14
Annexe D : La feuille de route (version docx sur le moodle commun du module) 15

Introduction

Les modules transversaux de la formation en enseignement primaire sont organisés autour de problématiques qui traversent l'ensemble des disciplines d'enseignement : diversité des cultures, évaluation, différenciation, autorité, relations familles-école, organisation du travail, gestion de classe, rapport au savoir, relation éducative, etc. Cela ne signifie pas que ces phénomènes sont tout à fait indépendants des contenus et des démarches didactiques propres à chaque discipline, mais qu'ils peuvent en partie s'analyser de façon globale ou comparative.

Intervenant au début du deuxième cycle, le module des approches transversales 1 (EAT1) « *Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs et actrices* » vise à développer une posture réflexive, à la fois scientifique et professionnelle. Dans ce but, il confronte les étudiant-es, d'une part à des savoirs constitués (concepts, problématiques de recherche, théories, paradigmes, etc.), d'autre part à des pratiques professionnelles. Une démarche clinique d'analyse de la complexité des situations éducatives vise la construction d'un questionnement ainsi que l'acquisition de compétences orientées vers l'action. Ce travail est à considérer comme l'un des éléments constitutifs de l'apprentissage professionnel tel qu'il doit se poursuivre durant la formation initiale et au-delà.

Les objectifs de formation

L'objectif global de ce module est de développer l'observation, la pensée et l'action des étudiantes et étudiants dans les cinq unités de formation (UF) suivantes :

1. Expérience émotionnelle et relation éducative
2. Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire
3. Cultures, diversités, altérité
4. École, familles, société
5. Organisation du travail et métier d'enseignant-e

Ces unités de formation font partie du domaine appelé *transversal* parce qu'elles portent sur des réalités qui concernent toutes les disciplines enseignées à l'école primaire. Les connaissances relatives à ces domaines sont autant d'outils d'analyse des situations éducatives. La plupart de ces situations sont dites *complexes*, au sens où elles sont traversées par des contradictions, des tensions, des paradoxes, des dilemmes plus ou moins vivement éprouvés par les enseignant-es :

- entre ce que prescrit l'institution et ce que l'on aimerait faire ;
- entre ce que l'on voudrait faire et ce que l'on peut faire concrètement ;
- entre diverses normes et valeurs également pertinentes et légitimes ;
- entre ce qu'il faut sauvegarder dans l'immédiat et les conséquences à plus long terme ;
- entre les différents rôles ou stratégies des acteurs (enseignant-es, élèves, parents).

Les objectifs plus spécifiques du module sont les suivants :

- analyser les différents aspects d'une situation éducative complexe ;
- se confronter à de telles situations sans adopter d'emblée un point de vue normatif ;
- observer et analyser situations et relations en prenant appui sur des savoirs constitués ;
- combiner savoirs professionnels et savoirs des sciences de l'éducation ;
- appréhender et poser des problèmes ;
- entrer dans des échanges de points de vue sur les situations et les pratiques ;
- composer entre la pluralité des perspectives et la quête de références communes ;
- recourir à la lecture et à l'écriture professionnelle ;
- identifier les leviers de réflexion et d'action disponibles.

L'équipe universitaire

Maïtena Armagnague	Maitena.Armagnague@unige.ch
Andreea Capitanescu Benetti	Andreea.Capitanescu@unige.ch
Isabelle Collet	Isabelle.Collet@unige.ch
Cynthia D'Addona	Cynthia.Daddona@unige.ch
Valérie Hutter	Valerie.Hutter@unige.ch
Olivier Maulini	Olivier.Maulini@unige.ch
Nathalie Mella	Nathalie.Mella-Barraco@unige.ch
Geneviève Mottet	G.Mottet@unige.ch
Jean-Paul Payet	Jean-Paul.Payet@unige.ch
Carole Veuthey	Carole.Veuthey@unige.ch
Valérie Vincent	Valerie.Vincent@unige.ch

Les ressources en ligne

Espace Moodle :	https://moodle.unige.ch/course/view.php?id=11699
Site EAT1 :	https://www.unige.ch/fapse/bsep/eat1
E-portfolio :	https://www.unige.ch/iufe/fep/eportfolio/

Cinq unités de formation

Le module regroupe cinq unités thématiques qui partagent une même démarche de formation, en alternance entre l'Université et le terrain scolaire.

Chacune des unités de formation propose un point de vue spécifique sur la réalité scolaire. Tous ces points de vue sont construits à partir de problématiques de recherche et de formation avec lesquelles les étudiantes et étudiants se familiariseront durant le module. Adoptant tour à tour le regard spécifique de chacune des unités, les futur-es enseignant-es élaboreront ainsi progressivement des représentations plus fines et différenciées de la complexité de la réalité scolaire.

Les unités de formation du module mobilisent, dans des proportions diverses, des savoirs relevant de l'histoire, de la psychanalyse, de la psychologie, de la psychologie sociale, de la psychosociologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la pédagogie. Les formatrices et formateurs collectivement responsables du module conservent un ancrage privilégié dans leur domaine, tout en adoptant le regard interdisciplinaire propre aux sciences de l'éducation. Elles/ils invitent les étudiant-es à faire de même, avec d'autant plus d'évidence qu'il s'agit d'une formation orientée vers un métier de l'humain, complexe, où se mêlent savoirs, pouvoirs, relations, organisations, individus, groupes, sociétés, etc.

Unité 1 : expérience émotionnelle et relation éducative

Cette unité de formation se centre sur l'importance de la relation éducative et des facteurs émotionnels qui interviennent dans les processus d'apprentissage et d'enseignement.

Les objectifs spécifiques de l'unité sont :

- Par le biais de l'observation de soi et de l'autre, commencer à appréhender la relation éducative et les émotions dans la classe.
- Observer un enfant (ou un groupe d'enfants) en classe ou dans d'autres situations scolaires et à partir des observables, essayer de comprendre ce qu'il pourrait être en train de vivre, et ce qui se joue là avec l'enseignant-e ou ses camarades.
- Chercher à comprendre comment les aspects développementaux peuvent éclairer des situations ou comportements en classe.
- À partir de la manifestation des émotions dans le processus d'apprendre et d'enseigner, chercher à comprendre ce qui vient inhiber ou au contraire faciliter l'apprentissage.

Unité 2 : rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire

L'unité combine trois intentions, qui correspondent à chacun de ses trois concepts-clés :

1. Montrer qu'à la manière des enseignant-es ou de tout-es autre travailleur ou travailleuse, les élèves exercent sociologiquement aussi un « métier ». Ils/elles le font non seulement par métaphore, mais parce que leur condition dans les sociétés scolarisées est bien de tirer leurs moyens d'existence de l'exercice plus ou moins docile des tâches scolaires censées garantir la formation de la personne, du/de la citoyen-ne responsable, du travailleur ou de la travailleuse qualifié-e. De ce point de vue, l'allusion à un métier n'a pas valeur normative mais critique : elle cherche moins à dicter leur conduite aux élèves qu'à étudier comment ils/elles se soumettent ou non – de manière plus ou moins calculée, à tort ou à raison – à ce que l'école attend d'eux/elles, en termes de travail scolaire.
2. Le travail à faire peut mettre les élèves, leurs enseignant-es et l'école dans des rapports de force où les savoirs et les normes attendues ont des sens différents. Il s'agira alors de prendre conscience de cet enjeu global du sens du travail scolaire. Ce concept exprime surtout le fait que le sens d'une activité proposée par l'enseignant·e n'est pas le même d'un-e élève à l'autre et qu'il est crucial de ne pas attendre la « motivation » chez autrui sans chercher soi-même à penser les mobiles de l'apprentissage en milieu scolaire.
3. Comprendre que si l'un des enjeux cruciaux du métier d'élève est d'assimiler des savoirs et de donner du sens au travail, les rapports qu'entretiennent les acteurs/actrices scolaires avec ces dimensions ne vont pas de soi et sont construits au fil des expériences de vie. D'une part, le rapport au savoir de l'enseignant·e diffère de celui de l'élève, le premier transmettant un certain rapport au savoir dont il s'agit d'être conscient ; d'autre part, le rapport au savoir diffère d'un-e élève à l'autre selon son histoire de vie, ce qui contribue à expliquer la distance inégale de chacun-e à l'école. L'analyse du rapport au savoir introduit ici à l'analyse des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire.

Unité 3 : cultures, diversités, altérité

En situant la diversité ethnoculturelle au cœur du quotidien éducatif, l'objectif global de cette unité est d'initier les étudiant-es à une démarche réflexive sur certaines problématiques inhérentes aux contextes éducatifs actuels, marqués par une hétérogénéité et une pluralité d'actrices et d'acteurs.

Les objectifs spécifiques de l'unité sont les suivants :

- Analyser les mécanismes à l'œuvre dans les situations de pluralité des conditions sociales, de culture et de genre, les rattacher tant à l'existence de stéréotypes et de préjugés, qu'aux contraintes propres à l'agir enseignant ;
- Réfléchir aux situations éducatives en identifiant les enjeux linguistiques selon le moment de scolarisation et la place donnée aux langues, premières et secondes, aussi bien à l'école qu'au sein de la famille.

Unité 4 : école, familles, société

L'objectif global de cette unité est de situer le travail effectué dans la classe, par les enseignant-es et les élèves, à l'intérieur d'autres espaces sociaux : équipe d'enseignant-es, établissement, organisation scolaire, associations professionnelles et administration publique d'une part ; quartier, réseaux associatifs et familles d'autre part.

Les objectifs spécifiques de l'unité sont :

- Analyser et comprendre la structure et le fonctionnement de l'organisation scolaire, les logiques d'actions et les stratégies des différent-es acteurs et actrices (corps enseignant, associations professionnelles, cadres, services, directions) face aux demandes des principaux groupes intéressés, à savoir les enfants et les parents, et face à la collectivité.
- Discerner les spécificités de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire, les représentations, attentes et stratégies respectives des familles et du corps enseignant, les convergences et les divergences qui en découlent.
- Développer la capacité de décider et d'agir de façon critique et imaginative au sein des écoles, de l'institution scolaire et de son environnement.
- Analyser et comprendre certains effets des contraintes du système scolaire, de son fonctionnement, de son organisation, de ses politiques et de ses acteurs sur les élèves (fabrication des inégalités, accentuation de la distance culturelle), ainsi que l'expérience de ces derniers et l'action qu'ils exercent à leur tour sur les acteurs et sur les structures.
- Situer les enjeux politiques, sociaux et culturels de l'action pédagogique dans leur évolution historique et dans l'espace présent.

Unité 5 : organisation du travail et métier d'enseignant-e

L'objectif global de cette unité est d'abord d'amener les étudiantes et étudiants à prendre conscience du fait que le travail scolaire s'inscrit dans une organisation décidée pour une part au niveau du système, pour une autre au niveau de l'établissement et de l'enseignant-e. Sur cette base, il vise à connaître et analyser diverses modalités concrètes d'organisation du travail, au sein d'une classe, d'un cycle et d'un établissement scolaire : aménagements, espaces - temps, rythmes, séquences, modules, coopération, leadership, directions, etc.

Les objectifs spécifiques de l'unité sont :

- Mieux cerner l'organisation du travail scolaire comme dimension importante du métier, identifier les enjeux et les compétences qu'elle met en œuvre.
- Saisir les problèmes d'organisation du travail tels qu'ils se posent pour les acteurs/actrices du terrain.
- Se familiariser avec certaines modalités d'organisation : les divers types de regroupements, les groupes de besoins, les modules, l'appui intégré, les dispositifs de différenciation et de suivi des élèves.
- S'approprier le concept de cycles d'apprentissage pluriannuels, en comprendre les enjeux.
- Aborder la question des objectifs d'apprentissage, du redoublement et de l'évaluation.
- Développer une posture réflexive à la fois scientifique et professionnelle (apports théoriques et analyses de pratiques éducatives) à propos de l'organisation du travail scolaire.
- Se confronter à des savoirs constitués et à des expériences.

Une démarche clinique

Le processus de formation est commun aux cinq unités, et permet l'articulation entre leurs différentes approches. Il s'appuie sur une démarche clinique articulant les expériences de terrain et leur ressaisie par les savoirs issus de la recherche. Les étudiant-es participent activement à cette démarche (1) en assumant des responsabilités dans la conduite des classes, (2) en tenant régulièrement un journal de formation restituant ce qu'ils et elles observent, font et éprouvent tout au long des semaines d'Université et de terrain.
Écrire régulièrement (tant sur le terrain qu'à l'Université) permet la construction progressive d'un rapport réflexif aux apprentissages en train de s'opérer. La rédaction peut prendre des formes et aborder des questions très différentes. Elle peut tisser des liens entre des éléments *a priori* disparates dont la mise en texte peut faire émerger le sens : description de situations vécues, extraits de dialogues, questions personnelles, expression d'émotions, notes de lecture, fragments d'analyse, projections dans l'avenir, souvenirs, etc.
Le journal est un outil qui soutient et favorise la formation professionnelle en cours. Il permet de poser des mots et d'élaborer des réflexions sur ce que l'on vit et ressent au cours des événements, de se ressaisir des expériences éprouvées et de construire peu à peu les bases d'un regard informé sur la réalité. Les formateurs et formatrices universitaires (ci-après FU) accompagnent l'écriture tout au long du module. La consigne donnée aux étudiant-es pour les semaines de terrain est :

> *Dans votre journal de formation, récoltez un matériau ancré dans vos expériences et celles de votre formateur et formatrice de terrain : des situations éducatives que vous et/ou lui ou elle jugez complexes ; vos réflexions et vos questions à propos de chaque situation ; les liens que vous faites ou souhaiteriez faire entre cette situation et les unités de formation et la matinée thématique du module ; les traces de vos discussions formelles ou informelles sur le terrain et à l'Université à propos de ces unités et matinée de formation ; toutes les réflexions qui vous viennent en lien avec le module. Ce matériau servira de base aux analyses menées à l'Université et au travail de certification de chacune des unités de formation.*

Que faut-il entendre par « situation éducative complexe » ? Le fait est que le corps enseignant est quotidiennement confronté à une multitude de situations auxquelles il doit souvent réagir dans l'urgence, mais qu'il peut aussi anticiper, transformer, voire provoquer. Ces situations éducatives sont qualifiées de *complexes* parce qu'elles réclament, pour être comprises, une forme de pensée multidimensionnelle, à même de saisir et d'assumer les contradictions que doivent affronter les pratiques. Une pensée qui tente d'approcher la racine des problèmes sans isoler l'objet étudié de son environnement culturel, social, économique, politique, naturel. Une pensée systémique qui tente de discerner les interdépendances et de relier ce qui semble disjoint et compartimenté. Cette pensée complexe synthétise en somme les objectifs de formation visés (annexe **A**).
Les situations exigent, de ce point de vue, une réflexion autour de la résolution d'un problème précis se présentant dans la classe ou l'école, ou en rapport avec la pratique de classe, problème qui appelle une décision et une action non seulement pertinentes, mais aussi pondérées parce que pouvant être évaluées à l'aune de différents critères normatifs. Ces décisions présentent souvent des paradoxes et des ambiguïtés réclamant délibération (intérieure et/ou avec d'autres) pour agir à bon escient en situation d'incertitude. La subjectivité impliquée dans la description des faits peut et doit elle-même être questionnée comme partie intégrante de la situation rapportée.

L'identification et la discussion des situations ainsi prélevées ont plusieurs fonctions :

- Repérer des enjeux professionnels à l'intérieur du travail ordinaire. Les situations sont choisies par les étudiant-es, en collaboration avec leur formatrice ou formateur de terrain (ci-après FT), parce que leur complexité est susceptible d'être éclairée et analysée par une ou plusieurs des cinq entrées thématiques du module. Elles peuvent concerner un fonctionnement, un problème, un incident, un dilemme pédagogique difficile à dénouer.

- Garder une trace pour mémoire des situations repérées dans le journal de formation de façon à pouvoir les remobiliser dans la suite du module. Elles pourront être investiguées lors des temps universitaires, mais également lors des temps de terrain suivants.
- Analyser ces situations en groupe, avec un regard adossé à une unité de formation. Ces analyses sont réalisées à travers divers dispositifs et font appel à la réflexion individuelle et collective. Elles permettent de confronter les façons de penser de chacun-e suivant ses valeurs, ses normes, ses références, ses manières de penser, les arrière-fonds culturels, etc. Les représentations sont appelées à se modifier, s'affiner, s'élargir, s'enrichir par la construction de nouveaux concepts et la découverte de nouvelles théories provenant de diverses disciplines (psychologie, sociologie, pédagogie, etc.).
- Imaginer et éventuellement mettre en œuvre des interventions sur la base de ces observations et analyses.
- Porter sur le terrain un regard de plus en plus averti et enrichi par le dialogue entre les différent-es participant-es.

Le va-et-vient entre les expériences vécues et les savoirs permettant de les analyser s'appuie sur les traces écrites dont le journal est le support. Ces traces peuvent aussi bien se rédiger sur le terrain qu'à l'Université, la réflexion se déroulant et s'élaborant comme un tout, à l'intérieur du dispositif d'alternance conçu pour motiver et orienter sa formation. Si la pensée complexe est une ressource essentielle pour enseigner, les situations complexes sont un matériau à son tour clé pour se former (annexe **B**).

Un dispositif d'alternance

Les différentes unités et démarches de formation s'inscrivent dans un dispositif d'alternance reliant le travail effectué sur le terrain et à l'Université. Les formateurs et formatrices des deux lieux coopèrent pour veiller à la cohérence de leurs interventions. Le calendrier détaillé figure en fin de brochure.

Les questions et repères théoriques

Au cours des deux premières semaines du module (à l'Université), chaque équipe en charge d'une UF présente les principaux concepts permettant d'appréhender les situations éducatives de son point de vue spécifique. Ces présentations sont des clés de lecture de la réalité éducative, que les étudiant-es sont ensuite appelé-es à affiner et croiser tout au long du module. Une matinée est en outre consacrée aux questions de genre et d'homophobie à l'école (annexe **C**).

Les semaines thématiques

Le reste du travail à l'Université s'organise en cinq semaines thématiques : une par UF, pour un groupe d'environ 20 étudiant-es. Cinq groupes stables sont constitués, qui travaillent tour à tour (et pendant une semaine complète) avec l'équipe enseignante en charge d'une unité de formation.

Dans ces groupes, le travail s'organise à partir de situations concrètes, vécues ou observées en classe par les étudiant-es et les formateurs et formatrices. Il s'agit de décrire et expliciter ce qui se passe dans l'école et la classe pour dégager des mécanismes, des régularités, des transversalités, aussi bien que des singularités. Cela signifie partir de la complexité et de la diversité du réel, pour tenter d'en repérer les caractéristiques, de comprendre et théoriser leurs évolutions, de dégager, sinon des modèles d'action, du moins des dilemmes et préoccupations significatives de la pratique pédagogique. L'analyse est chaque fois ancrée dans les situations vécues, les sentiments éprouvés, leur ressaisie réflexive par une recherche collective d'intelligibilité. La lecture d'articles et d'extraits d'ouvrages complète et documente ce processus. Les situations rapportées par les étudiant-es (au double sens de collectées et mises en mots) sont analysées avec un regard focalisé spécifiquement sur l'une des unités de formation. Les analyses permettent de confronter les façons de penser, les valeurs, les normes, les savoirs, les cultures de référence.

Le travail collectif, parce qu'il est évolutif et qu'il s'appuie en permanence sur les contributions précédentes, nécessite une participation active et assidue des tous les étudiant-es. À l'intérieur de chaque unité de formation, les enseignant-es responsables définissent la forme et le contenu des interactions. Ils/elles explicitent la façon dont les savoirs du domaine incitent à percevoir, juger, puis aborder pratiquement les situations analysées. Dans ce cadre, ils/elles précisent aux étudiant-es la nature et la forme du travail qui sera finalement attendu pour obtenir les crédits attachés à l'unité de formation. Le cadre de l'évaluation certificative est chaque fois composé : 1. des objectifs du module ; 2. des objectifs spécifiques de l'unité de formation ; 3. des consignes complémentaires définissant le travail attendu pour chaque unité de formation.

Le compagnonnage et la responsabilité partagée

Dans le cadre de ce stage, chaque étudiant-e a l'occasion de vivre, auprès d'un-e FT, un compagnonnage portant sur l'ensemble de la vie de la classe et de l'établissement. Il s'agit de tirer parti des opportunités du lieu et du moment, des intérêts et des compétences de chacune et de chacun. Le compagnonnage est structuré par une feuille de route fixant des objectifs du point de vue des observations, de la compréhension et de l'activité de l'étudiant-e (annexe D). Il inclut l'équivalent de quatre semaines de terrain : trois semaines complètes et les six vendredis matin (parfois après-midi) des semaines universitaires.

Les FT interviennent constamment dans une posture d'évaluation formative. Dans leur accompagnement des étudiant-es, deux aspects sont particulièrement privilégiés :

- un compagnonnage pendant lequel les FT associent l'étudiant-e à tous les aspects de la vie de la classe et de l'établissement ;
- un accompagnement des tâches à réaliser par l'étudiant-e (discussions, propositions, encadrement d'interventions).

L'étudiant-e accompagne son ou sa FT dans l'exercice de son métier. Il ou elle le ou la voit travailler, enseigner agir, prendre des décisions, collaborer avec d'autres enseignant-es. Il peut être à ses côtés, faire avec ou faire seul, mais toujours sous le regard d'un-e professionnel-le qui, à son tour, observe, écoute, assiste à ses commencements, accueille ses incertitudes. Cette rencontre quotidienne, faite d'expériences communes et de paroles échangées, permet au savoir de se construire, de se transmettre au fil du compagnonnage.
Le temps passé sur le terrain constitue un stage en responsabilité partagée. Cela implique que les étudiant-es prennent en charge entre 20 à 25 périodes d'enseignement sur la totalité du stage. Ils commencent par observer la classe, les élèves et les pratiques professionnelles, en lien avec les situations éducatives complexes. Lors des 20-25 périodes prévues, les étudiant-es mettent en place et conduisent des activités permettant de faire des liens avec les unités de formation du module. Ces temps de prise en charge en responsabilité partagée sont co-construits entre chaque stagiaire et son/sa FT. Chaque stagiaire assume durant un jour la responsabilité de la classe, en l'absence de son/sa FT. Cette journée est négociée et organisée de concert entre l'étudiant-e et son/sa FT. Elle offre l'occasion d'un autre rapport à l'action pédagogique : un rapport immergé, qui doit permettre de nouvelles expériences, de nouvelles prises de conscience qui seront ensuite objets de discussion et d'analyse. Durant cette journée, les formatrices et formateurs de terrain rejoignent leurs collègues de l'Université pour participer à une rencontre de coformation.

Le Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant-es (CAHR) et la Commission interparlementaire de contrôle de la convention scolaire romande ont défini de cette façon le concept de responsabilité partagée : partager avec un-e FT la responsabilité des apprentissages des élèves, de leur évaluation et de la gestion de la classe ; contribuer à des enseignements dispensés par le ou la FT (co-enseignement, préparation de certains moments du cours, etc.) ; dispenser soi-même certains cours (…) ; appuyer le ou la FT dans les tâches liées au fonctionnement de l'école (relations avec les parents, collaboration avec d'autres enseignant-es, avec la direction, participation à des réseaux, etc.).

Le compagnonnage inclut en outre trois rendez-vous, requis par le dispositif :

1. En première semaine du module (au choix entre lundi, mardi ou jeudi), une après-midi de *découverte du terrain* est organisée entre l'étudiant-e et son/sa FT, qui leur permettra de :

- partager les informations et explications concernant le lieu de vie du stage (projet d'école, cycle, division spécialisée, habitudes et règles de l'établissement),
- échanger à propos des spécificités de la classe,
- définir le programme du stage (objectifs, contenus à enseigner, horaires),
- établir la feuille de route en définissant le contexte, les objectifs spécifiques du stage (programme, objectifs, contenus à enseigner) et les modalités de collaboration.

2. Le premier jeudi du module, entre 17h30 et 19h00 à Uni Mail : une *rencontre bipartite* entre FT et FU, où sont présentés et discutés les objectifs de formation, la démarche clinique, le dispositif d'alternance et les rôles des différent-es partenaires.
3. En dernière semaine du module (au choix entre mardi et jeudi) : une après-midi de *clôture du stage*, où l'étudiant-e prendra congé des élèves et de son/sa FT, en faisant de cette rencontre un dernier moment de formation pour lui et la classe.

Les règles de conduite, de travail et de gestion des absences sur le terrain scolaire sont consultables et téléchargeables depuis le site du module.

Évaluation et certification

Pour obtenir les crédits de chaque unité de formation du module, il est nécessaire de répondre à quatre exigences : (1) participer activement aux interactions entre étudiant-es et FU ; (2) obtenir la validation du stage par le ou la FT ; (3) réussir l'évaluation spécifique de l'UF ; (4) déposer les pièces requises dans l'e-portfolio.

Une participation active aux interactions

Selon le principe de l'alternance, les unités compactes nécessitent que l'étudiant-e soit présent-e d'une manière régulière sur le terrain, mais aussi pendant les enseignements universitaires, et qu'il ou elle participe activement. En cas d'absence, l'étudiant-e est tenu-e d'informer son ou sa FU, et de motiver la situation.

Une validation du stage par le/la FT

Une feuille de route est établie entre le ou la FT et l'étudiant-e. Elle est réactualisée ou transformée régulièrement. Tout ne peut pas être planifié, mais il est nécessaire de fixer à l'avance des moments où l'étudiant-e assumera concrètement certaines responsabilités. L'étudiant-e a la responsabilité de la classe pendant la journée de coformation du module et la formatrice ou formateur doit lui confier par ailleurs la gestion de certaines activités. Cependant la responsabilité de la tenue de classe n'est pas l'objectif prioritaire des semaines de terrain. L'étudiant-e adopte une posture d'observation participante, dans le cadre d'un compagnonnage où la négociation joue un rôle essentiel. Ainsi, les contacts avec les parents ou d'autres professionnel-les sont concertés avec chaque FT et/ou l'équipe responsable. Pour obtenir la validation du stage, les documents d'évaluation doivent être remis au secrétariat dans les délais impartis. Ils sont eux aussi consultables et téléchargeables depuis le site du module.

Une certification pour chaque unité de formation

Les consignes propres à chaque unité sont présentées au cours des deux premières semaines, puis détaillées au besoin dans le cadre des semaines thématiques. En cas de résultat inférieur à 4, l'étudiant-e devra se représenter à la session d'examens d'août-septembre.

Un e-portfolio pour conserver des traces des apprentissages

Les pièces suivantes sont à déposer dans l'e-portfolio en guise de traces des apprentissages effectués au cours du module : (1) au moins un compte rendu de situation éducative recueille sur le terrain ; (2) au moins deux autres documents emblématiques des apprentissages effectués durant les semaines thématiques.

Calendrier 2022-2023

À l'Université	Matin : 08h30-12h00, lu-ma-je Après-midi : 13h30-15h00, lu
Sur le terrain	Matin : 08h00-11h30, lu-ma-je-ve Après-midi : 13h30-16h00, lu-ma-je-ve [20-25 périodes de responsabilité au total, coformation incluse]
Pour les FT	Pour les FT : lancement du module + journée COFO

Semaine 01					
17-21.10	Lu 17.10	Ma 18.10	Je 20.10	Ve 21.10	
Matin	Intro HUG Pédiatrie	QRT5 Auditoire HETS	QRT3 Auditoire HETS		**HUG Pédiatrie :** Bâtiment 0, 2ème étage, auditoire Fred Bamatter **Auditoire HETS :** Bâtiment E, auditoire E007 – 16, rue Pré-Jérôme
Après-midi	< Découverte du terrain >				Lu, ma ou je après-midi : chaque étudiant-e se déplace sur son lieu de stage.
17h30-19h00			Séance info FT		Je : séance présentation EAT1 pour FT (salle MR080)

Semaine 02 – VacS.					
24-29.10	Lu 24.10	Ma 25.10	Je 27.10	Ve 28.10	
Matin	QRT1 HUG M. Jenni	QRT4 HUG Pédiatrie	QRT2 HUG Pédiatrie	Genre MR290	**HUG M. Jenni :** entrée principale HUG, étage 0 **HUG Pédiatrie** : Bâtiment 0, 2ème étage, auditoire Fred Bamatter
Après-midi	Complexité HUG M. Jenni				Lu après-midi : séance complexité pour la volée

Semaine 03					
31.10-04.11	Lu 31.10	Ma 01.11	Je 03.11	Ve 04.11	
Matin	A1-B2-C3-D4-E5 ↺				Un 5ème de la volée travaille une UF (tour 1)
Après-midi					

Semaine 04 – SemE.					
07-11.11	Lu 07.11	Ma 08.11	Je 10.11	Ve 11.11	
Matin					
Après-midi					

Semaine 05					
14-18.11	Lu 14.11	Ma 15.11	Je 17.11	Ve 18.11	
Matin	A2-B3-C4-D5-E1 ↺			**COFO**	Un 5ème de la volée travaille une UF (tour 2)
Après-midi					**COFO salles : 8h30-10h :** salle 1S081 Sciences III **10h – 12h :** salles PS05 – PS06 – M4050 – M5020 – MR030 **13h – 15h :** M3141 – M3341 – M3389 – M5141 – M5220

Semaine 06					
21-25.11	Lu 21.11	Ma 22.11	Je 24.11	Ve 25.11	
Matin	A3-B4-C5-D1-E2 ↺				Un 5ème de la volée travaille une UF (tour 3)
Après-midi					

Semaine 07					
28.11-02.12	Lu 28.11	Ma 29.11	Je 01.12	Ve 02.12	
Matin					
Après-midi					

Semaine 08					
05-09.12	Lu 05.12	Ma 06.12	Je 08.12	Ve 09.12	
Matin					
Après-midi					

Semaine 09					
12-16.12	Lu 12.12	Ma 13.12	Je 15.12	Ve 16.12	
Matin	A4-B5-C1-D2-E3 ↺				Un 5ème de la volée travaille une UF (tour 4)
Après-midi					

Semaine 10					
19-23.12	Lu 19.12	Ma 20.12	Je 22.12	Ve 23.12	
Matin	A5-B1-C2-D3-E4 ↺			Fin de module	Un 5ème de la volée travaille une UF (tour 5)
Après-midi		< Clôture du stage >			Lu-ma-je à choix : l'étudiant-e se déplace sur son lieu de stage.

Annexe A : La pensée complexe, une ressource pour enseigner

Le premier module des approches transversales de la formation pour l'enseignement primaire s'intitule « Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs et actrices ». Pourquoi cette appellation, et que faut-il en comprendre pour participer pleinement au processus de formation ?

Le postulat de départ est le suivant : on ne peut apprendre le métier d'enseignant-e qu'en se confrontant à ce qu'il est en réalité, sans le réduire à quelques principes, concepts ou idéaux arbitrairement importés de l'extérieur, fussent-ils bien intentionnés. En contexte de démocratie avancée, l'éducation est une pratique sociale nécessaire au renouvellement des générations, mais qui peut toujours et de plus en plus hésiter entre reproduction du passé et anticipation de l'avenir, choix de la majorité et respect du pluralisme, autorité des institutions et contractualisation des relations. Dans un monde sécularisé, aucune valeur n'est absolue, aucune vérité intangible : les titulaires du pouvoir et du savoir doivent descendre de leur piédestal, légitimer leurs prétentions à dire le juste et le vrai, argumenter, discuter, prendre en compte la diversité des expériences et la singularité des contextes. Cela ne signifie pas que tout se vaut, que les croyances et les préférences individuelles primeraient désormais sur la culture et le bien commun, mais au contraire que l'instruction publique devrait s'efforcer de former des citoyen-nes soucieux et capables d'ancrer les débats démocratiques dans le lien social, et le lien social dans l'hypothèse non négociable d'un monde partagé. Contre le mélange de relativisme et de dogmatisme des *fake news*, l'école et l'université auraient ainsi et plus que jamais à promouvoir et pratiquer une éthique de la connaissance à la fois ferme et subtile, collectivement fondée.

Les mots-clés du module veulent signifier ce projet : dans une cité comme Genève en particulier, la *diversité* – sociale, culturelle, religieuse, économique, idéologique – des acteurs/actrices n'est plus à démontrer ; leurs intérêts et leurs convictions peuvent facilement diverger, et ne font société que si des *institutions* communes concilient les visées de liberté et d'égalité ; finalement, le dosage entre autonomie et contrainte est jugé légitime lorsqu'il structure les *relations* humaines d'une manière plus ou moins négociée. Certains parents peuvent par exemple être « pour ou contre » les devoirs à domicile (diversité), l'école fixe des règles en tenant plus ou moins compte de leurs attentes (institution), elle s'approche ou s'écarte ainsi des besoins de chaque élève singulier (relation). Quels effets ce genre de compromis a-t-il sur les apprentissages de quels enfants ? C'est ce que la formation des enseignant-es doit d'abord se demander. Ni pour décréter une méthode idéale, ni pour laisser chaque praticien-ne en juger de son côté, mais pour que la profession conçoive et régule des pratiques à la fois fiables et modulables, tenant compte de la *complexité* de chaque problème pour agir de manière compétente, donc en *situation* et à bon escient.

Dire que les situations éducatives sont complexes est presque un pléonasme : comment instruire honnêtement sans douter partiellement ? D'où cette seconde évidence : seule une pensée elle-même complexe peut vraiment et durablement faire face à la complexité. La pression sociale et l'impatience des débutant-es peuvent militer pour la présentation de procédures simples, rapides à apprendre et à appliquer. Mais se former consiste à prendre le temps de la réflexion, à ne pas confondre vitesse et précipitation. À quoi bon une liste de marches à suivre si son usage aveugle et mécanique crée plus de difficultés qu'il n'en règle ? Prendre acte de la complexité, c'est accepter une part d'inconfort, d'improvisation et de précaution dans l'exercice du métier. Car la complexité n'implique pas nécessairement la complication, et ne s'y réduit pas : elle inclut des antagonismes, des oppositions, des dilemmes qui exigent des arbitrages sans cesse provisoires et s'accommodant de l'incertitude de l'action. Comment choisir par exemple entre autonomie et obéissance des élèves ? Trois principes sous-tendent les interactions à chaque fois observables :

- « Sois autonome ! » est une injonction paradoxale, agrégeant libre-arbitre et soumission : elle illustre le *principe dialogique* de l'excès d'une chose pouvant tourner en son contraire.
- « Je vous dresserai ! » est un cercle vicieux, dont la violence appelle la révolte : lui incarne le *principe récursif* du renforcement plus ou moins conscient d'une cause par sa conséquence.
- « Sois le meilleur ! » est une rupture d'échelle, fragmentant l'intérêt général en une somme des succès personnels : elle renvoie au principe *hologrammatique* de chaque partie prise dans le tout lui-même pris dans chaque partie.

Ces trois phénomènes sont constitutifs du réel, de la nature, de la vie, de l'humanité, de la culture et de ses déclinaisons en civilisations. Ils leur permettent d'émerger, d'exister, de s'organiser, d'évoluer. Connaître ces principes ne permet bien sûr pas de les éliminer, pas même de les neutraliser, mais de participer au cours des choses en connaissance de cause, sans naïveté, avec détermination et lucidité, donc intelligemment et sans se décourager. Voilà pourquoi la pensée complexe, quelle que soit la situation vécue et le point de vue théorique adopté, est une ressource utile pour enseigner. Et une disposition à former.

En savoir plus :

Davis, B. & Sumara, D. (2008). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, *5*(2), 33-44. URL : file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/75-Article%20Text-862-2-10-20090219-1.pdf

Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères*, *5-6*, 1-18. URL : https://www.persee.fr/doc/chime_0986-6035_1988_num_5_1_1060

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO & Seuil. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre

Perrenoud, Ph. (1993). *L'école face à la complexité.* Repris dans *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (pp. 23-51). Paris : ESF. URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_01.html

Annexe B : Les situations complexes, des ressources pour se former

Dans le premier module des approches transversales, il est question de « complexité du métier d'enseignant-e. » non pas pour dire « métier impossible », mais plutôt « complexification ». S'il n'a jamais été facile d'enseigner (qu'on pense aux enseignant-es face aux enfants de paysans il y a un siècle), enseigner est devenu plus complexe parce que la société elle-même est devenue plus complexe : des institutions moins puissantes, qui n'ont plus le monopole de la vérité, des individus plus réflexifs, plus critiques, plus individualistes, une école à qui on en demande beaucoup et toujours plus. Les attentes à son égard se superposent et se multiplient : enseigner des savoirs, former des citoyens, préparer aux besoins de l'économie mais aussi éduquer, épanouir, prévenir, inclure, etc. En cascade, le métier est plus complexe pour l'enseignant-e toujours pris non pas dans une seule tâche, mais dans une multiplicité de tâches elles-mêmes relevant d'enjeux pluriels et souvent contradictoires. Il faut être efficace en même temps qu'être humain-e, il faut être sûr-e de soi en même temps qu'être ouvert-e, il faut éduquer au doute et en même temps affirmer des valeurs. Tout cela, énoncé ici en termes théoriques, se vit au quotidien dans des activités et des actes minimes, toujours en situation, très souvent en interaction avec une multiplicité d'acteurs et actrices, eux-mêmes ayant des façons de faire, de penser, des objectifs différents – élèves, parents, collègues, hiérarchie, professionnel-les. Sans parler de la diversité des milieux sociaux et culturels, particulièrement importante dans le canton de Genève.

Cette complexité, comment y accéder en tant qu'étudiant-e ? On dit souvent que le premier stage, le premier remplacement, la première classe en responsabilité est un « choc », l'épreuve de réalité. On a choisi ce métier souvent par idéalisme, avec une vocation souvent construite depuis longtemps, soit dans un milieu familial, soit dans une expérience d'élève, soit les deux. On veut ouvrir les enfants au savoir, les éveiller, et tous les éveiller. On s'aperçoit que pour y arriver, il faut passer par toute une série de conditions, de préalables, de tâches multiples et de soucis à différents niveaux et dans différentes dimensions. Là, on commence à entrer, plutôt à buter, dans la complexité du métier. Pourquoi ne serait-il pas plus simple d'enseigner sans se soucier des émotions des élèves, pourquoi ne pourrait-on pas se passer des parents et s'occuper seulement des enfants, pourquoi le plaisir d'apprendre suppose une organisation de l'enseignement, pourquoi le rapport au savoir n'est pas juste une question de motivation, pourquoi apprendre le français quand on parle une langue étrangère ne va pas de soi, etc. ?

Ce sont toutes ces questions que, pour enseigner, et pour enseigner de façon satisfaisante, on se pose, pas forcément toujours de façon consciente et explicite, dans la mesure où le savoir-faire, l'expérience dans un métier est justement une intériorisation de ces multiples contraintes, une imbrication forte entre la réflexion et l'action. Mais comment transmettre (pour le formateur ou la formatrice) et apprendre (pour l'étudiant-e) des savoirs et des savoir-faire professionnels qui sont en grande partie incorporés et implicites ? Comment former des novices, des entrant.es, qui ne qui ne possèdent justement pas ces implicites, qui ne font pas les liens entre les différents plans de l'action (le plan de l'action mais aussi l'arrière-plan, les arrière-plans, les « avant-plans » au sens des anticipations) ? Enseigner, ça ne s'explique pas toujours, ça se voit… ou ça se sent aussi – donc l'image, ici, c'est que la pratique professionnelle, toute pratique professionnelle, est pour le novice une boîte noire.

Pour ouvrir cette boîte noire, et mieux la comprendre, le module dispose d'un outil de formation privilégié : la situation éducative complexe. Celle-ci résulte d'une opération consistant à observer une situation et à rendre compte de ce qu'on a observé. Elle offre ensuite un matériau sur lequel vont se construire des questionnements. Des concepts théoriques vont être mobilisés et prendre un sens plus clair du fait qu'ils s'articulent à une expérience sensible. L'outil de la situation éducative complexe recèle de fait une grande efficacité formative, car :

- elle part du singulier, du vécu, de la réalité où tout est enchevêtré ;
- elle place les étudiant-es dans un rôle d'observation, elle oblige à mener une enquête sur « le pourquoi du comment » ;
- elle permet de mettre en évidence la pluralité des partenaires, présents ou pas présents physiquement, dans une situation et la pluralité de leurs points de vue, de leurs façons de vivre et de définir ce qui se passe dans la situation ;
- elle articule les dimensions *micro* (ce qu'on voit dans la situation) et les dimensions *macro* (ce qui cadre de façon réglementaire ou de façon culturelle ou coutumière la situation), elle articule le relationnel et le structurel.

La situation éducative complexe est au final un outil privilégié de saisie du métier enseignant dans sa complexité.

En savoir plus :

Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Ed.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck Supérieur. URL : https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/DBU_PAQUA_2001_01_0119.pdf

Etienne, R., & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714731/document

Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational researcher*, *30*(4), 3-14. URL : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.976.9512&rep=rep1&type=pdf

Jorro, A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, *53*, 43-53. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/283628/filename/ecritureaccompagnatrice.pdf

Annexe C : Les questions de genre et d'homophobie à l'école

Une matinée du module porte sur les questions de genre et d'homophobie à l'école.
Dès notre naissance, notre état civil nous déclare homme ou femme. Mais comment allons-nous en prendre conscience ? Quel sens notre appartenance à un sexe ou l'autre va-t-elle prendre pour nous ? Et que va-t-il se passer si cette appartenance ne va pas de soi ? Les enfants grandissent dans un univers rempli de stéréotypes sexués. Certain.es entrent à l'école primaire avec un avis qui semble arrêté sur la question. D'autres, en revanche, aimeraient plus de souplesse dans les rôles de sexes et entrent en conflit soit avec leurs camarades soit avec leurs parents.
Puis, à mesure que les enfants approchent de l'adolescence, la mise en scène de leur identité sexuée devient prépondérante. Dans les préaux de l'école primaire, les enfants emploient sans cesse des insultes sexistes ou homophobes, sans toujours en connaître le sens. Un garçon qui n'est pas suffisamment viril sera source de moqueries, une fille pas assez féminine risque de se retrouver isolée. Chez des pré-adolescent.es, on constate un surinvestissement dans la masculinité ou la féminité au détriment des normes scolaires...
Les objectifs spécifiques de la matinée sont :

- Connaître les priorités de l'instruction publique sur l'égalité entre filles et garçons à l'école et ses injonctions quant à la lutte contre l'homophobie et le sexisme.
- Comprendre le rôle de l'école et des enseignant-es dans la constitution de l'identité sexuée des élèves, prendre conscience de leur part de responsabilité dans la transmission les stéréotypes sexués.
- Réfléchir à la manière dont les enseignant-es peuvent aborder la question de l'homophobie à l'école primaire, et de manière plus générale peuvent œuvrer à une école plus équitable pour filles et garçons, en particulier en termes de rapport au savoir et de réussite scolaire.

Annexe D : La feuille de route (version docx sur le moodle commun du module)

Étudiant-e :
Formateur/formatrice de terrain :
Formateur/formatrice de l'Université :
Établissement, école, degré :

1. Spécificités du contexte scolaire pouvant avoir des incidences sur le compagnonnage et la formation

2. Attentes concernant l'implication et les obligations professionnelles
(Posture professionnelle, respect des horaires scolaires, disponibilités hors des heures de présence des élèves, collaboration avec tous les partenaires de l'école, attitude respectueuse et investie en classe, etc.)

Du formateur/de la formatrice de terrain :
De l'étudiant-e :

3. Attentes concernant le dispositif pédagogique d'EAT1
(Préciser le rôle de chacun-e dans le rapport aux élèves, définir sa place dans la classe et négocier régulièrement son degré d'intervention dans les activités, oser questionner et accepter les échanges critiques)

Du formateur/de la formatrice de terrain :
De l'étudiant-e :

4. Calendrier de l'organisation du stage

Partage des responsabilités (20-25 périodes/étudiant.e) en lien avec les approches transversales[1]
Moments d'échange planifiés pour réguler le compagnonnage et les responsabilités partagées[2]
Autre informations utiles (contraintes horaires, absences anticipables, etc.)

Lieu et date :
Signature du ou de la FT :
Signature de l'étudiant-e :

[1] L'étudiant-e prend la responsabilité de la classe entre 20 et 25 périodes, co-formation incluse. Des suggestions d'activités à mener en lien avec les contenus d'EAT1 figurent sur la page suivante.

[2] Le formateur ou la formatrice de terrain accorde au moins deux heures d'entretien formel par semaine à l'étudiant-e.

Suggestions d'interventions en lien avec les unités de formation

Unité 1 : Expérience émotionnelle et relation éducative

- utiliser des cartes philosophiques pour engager des réflexions autour des émotions et des relations interpersonnelles ;
- gérer les temps d'accueil et de transition (aménagement) ;
- proposer des démarches sur la dynamique des groupes ;
- mener des jeux coopératifs, un pour tous et tous pour un ;
- animer le conseil et les règles : la place de chacun dans la classe ;
- proposer un détour pédagogique par la mythologie, les contes, la philosophie, les débats avec les enfants ;
- animer des jeux théâtraux en salle de jeux (musique, relaxation, travail sur le corps) ;
- créer ou travailler sur les récits.

Unité 2 : Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire

- lors du conseil de classe ou lors d'une autre activité, travailler à l'écrit et/ou à l'oral le sens que chaque élève donne à l'école ;
- lors du conseil de classe ou lors d'une autre activité, travailler à l'écrit et/ou à l'oral le fait de savoir ou d'ignorer ;
- analyser les réactions des élèves face à une activité : maîtrise, ignorance, sens des savoirs, compréhension des objectifs… ;
- analyser ses propres réactions dans une activité : maîtrise, ignorance, sens des savoirs.

Unité 3 : Cultures, diversités et altérité

- créer une activité pour un-e ou des élèves allophones pour qu'ils suivent le programme de la classe ;
- les activités multiculturelles ;
- les activités et jeux autour des langues présentes dans la classe ;
- des activités tirées d'EOLE ;
- un projet pour aider les élèves à appréhender la question des cultures, comprendre l'autre tout comme soi-même ;
- une activité avec les élèves sur l'intégration d'un-e élève dans la classe ;
- activités sur la discrimination, le racisme
- activités de sensibilisation au genre, familles arc-en-ciel.

Unité 4 : Ecole, familles, société

- observer les relations des enseignant-e-s avec les familles, sur quels objets, avec quels effets ;
- les réunions de parents, les lieux de rencontre, les objets de leurs échanges,
- mettre en place une activité ouverte aux parents – faire circuler les savoirs entre les deux mondes école et famille ;
- entretien avec les enseignant.es, la direction, les éducateurs sur le rôle des parents dans l'école, les réussites, les difficultés ;
- travail sur quelques activités EOLE qui font le lien entre compétences/connaissances familiales et scolaires ;
- prise en charge d'une semaine « Sacs d'histoires » ;
- canevas d'une réunion de parents, discussion avec le FT et analyse des discussions puis remédiations ;
- création et/ou gestion des devoirs à domicile et/ou de la communication entre l'école et la famille ;
- préparation et présence à un entretien de parents, puis analyse ;
- mener une activité du classeur SHS en histoire « le temps de la vie, la famille » en impliquant les familles.

Unité 5 : Organisation du travail et métier d'enseignant-e

- mettre en place une activité qui peut avoir la couleur de l'unité 1, 2, 3, 4, et focus sur *l'organisation* de cette activité ;
- focus sur l'organisation et la réalisation totale d'une séquence pédagogique suivant le PER ;
- projet de gestion de classe (différenciation, difficultés scolaires et/ou comportementales, gestion de la discipline…) ;
- la gestion des rythmes différents (parfois double ou triple degré), des élèves en difficultés, le suivi des élèves ;
- comment mettre les élèves au travail dans la classe, à partir d'un même programme ;
- les dispositifs de la classe en termes de pédagogie différenciée ;
- travailler par module : qu'est-ce que cela apporte aux apprentissages des élèves, quid des apprentissages des professionnels ?
- travailler collectivement et/ou en équipe pour enseigner : co-enseignements, décloisonnements ;
- c'est quoi la pédagogie pour tous et pour chacun dans la classe dans laquelle je suis accueilli-e…
- développer l'autonomie des élèves dans la classe : comment et dans quels buts ?