



La formation des enseignant-e-s primaires à Genève

Rectifications et commentaires
de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Novembre 2007

L'Association Refaire l'Ecole (Arle) a récemment rédigé et diffusé un rapport sur la formation initiale des enseignant-e-s primaires à Genève. Les principales propositions formulées dans ce document sont contraires aux normes et règlements édictés par l'instance habilitée à homologuer les formations d'enseignants en Suisse, soit la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1999). Elles empêcheraient Genève de conserver la reconnaissance acquise en 2004.

L'Arle propose la création d'une Haute école pédagogique cantonale au motif qu'un tel établissement saurait par ailleurs, mieux que l'Université, préparer les enseignants à un métier de plus en plus difficile et important pour l'avenir de la Cité. Aucune institution n'est parfaite. Mais incriminer globalement la formation genevoise – dont la qualité est reconnue par des experts indépendants et bien au-delà de nos frontières – à l'aide d'arguments tronqués et de faits déformés appelle en soi une mise au point.

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, en charge de la formation des enseignants primaires depuis 1996 (sur mandat du Département de l'instruction publique et avec l'accord unanime du Grand Conseil), ne souhaite pas commenter chaque ligne du procès qui lui est intenté, mais rétablir les faits principaux, rappeler dans quel cadre normatif elle travaille depuis dix ans et signaler que les Hautes écoles pédagogiques et les Universités ont tendance à collaborer plutôt qu'à s'opposer aujourd'hui dans l'espace suisse de la formation.

La présente mise au point se limitera donc à quatre thèmes:

1. Le point de vue des étudiants
2. Le travail sur le terrain
3. Le lien entre théorie et pratique
4. La formation par l'expérience

1. Le point de vue des étudiants

L'Association Refaire l'Ecole affirme fonder son argumentation sur une « *prise d'informations auprès d'étudiants et de jeunes enseignants ayant suivi la filière universitaire* ». Combien d'étudiants : cent, dix, trois ? Le rapport ne le dit pas.

Depuis 1996, notre Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation a formé quant à elle près de **700** enseignants qualifiés. Leur travail est régulièrement évalué par la Direction de l'enseignement primaire qui a stabilisé jusqu'ici près de **98%** des diplômés engagés.

À l'Université, tous les cours sont évalués chaque année par les étudiants. La qualité de la recherche et celle de l'enseignement sont soumises à des contrôles internes et externes réguliers. Deux

enquêtes récentes (Allal, 2001 ; Maulini & Progin, 2007) ont aussi sondé l'opinion des enseignants débutants, un, deux ou trois ans après la fin de leurs études. Ce souci de perfectionnement s'inscrit dans une tradition qu'ont reprise à leur compte les Hautes écoles pédagogiques (Heer & Akkari, 2004 ; Donati & Vanini, 2006).

L'association représentative des étudiants de la licence mention Enseignement rencontre plusieurs fois par année le Comité de programme et fait part de ses propositions d'amélioration. En mai 2006, **250 étudiants** ont manifesté en faveur de leur formation et lancé une pétition à l'intention du recteur et du Conseil de l'Université. Les 651 signataires demandaient que « *la formation requise pour les enseignants du primaire atteigne le niveau de la maîtrise, titre correspondant à la fin normale des études universitaires* ».

L'association a réaffirmé depuis que « *les futurs enseignants primaires doivent bénéficier d'une formation exigeante et de qualité, basée sur le principe d'alternance théorie (université) - pratique (terrain), qui prenne en compte le caractère toujours plus complexe du métier. Le temps où il suffisait d'appliquer des programmes de leçons préfabriquées est révolu depuis bien longtemps et une formation universitaire de type maîtrise est la seule voie qui permette de faire face aux réalités et besoins d'aujourd'hui* ». Ce niveau de formation est celui de la plupart des pays d'Europe, en particulier ceux dont les systèmes éducatifs sont les plus efficaces et équitables (Tschooumy, 1992 ; Kansanen, 2003 ; Rayou & van Zanten, 2004 ; Eurydice, 2005). Il est revendiqué par les syndicats d'enseignants d'Allemagne, d'Autriche, de Suisse alémanique et de Suisse romande dans leur Déclaration de Leipzig signée en 2007.

2. Le travail sur le terrain

Sur le fond, l'Association Refaire l'Ecole s'inquiète surtout de la proportion de travail pratique dans la formation. Elle estime à 7% le temps passé par les étudiants genevois à « *exercer les gestes de la profession* ». C'est erroné.

En réalité, les futurs enseignants apprennent leur métier en faisant des allers-retours permanents entre les classes et l'Université. Ils passent **33 semaines entières** sur le terrain, soit **35% du temps total** de formation.

Le travail pratique ne se réduit en effet pas aux séquences didactiques que les formateurs de l'Université demandent de conduire et d'analyser. Il faut y ajouter tout ce que les enseignants primaires formateurs de terrain peuvent charger les étudiants d'assumer : aide aux élèves, consignes de travail, exercices, leçons, projets, récitations, corrections, préparations, etc. Comme l'indiquent les textes cités (mais tronqués) par le rapport, c'est dès le début des études et de manière de plus en plus intensive que les futurs maîtres assistent leurs aînés en se chargeant de « *la conduite de certaines activités* » et « *de moments de pleine responsabilité* ».

Le parcours de formation a été évalué par des experts étrangers (Cros, Martinand & Paquay, 2001) et par la Commission de reconnaissance de la CDIP (2004) qui a constaté que la qualité et la quantité des activités de terrain « *correspondent largement aux exigences du règlement de reconnaissance* » et que la formation pratique « *est proche de 35%, donc au-dessus de la norme exigée* »¹. La dernière étude de monitorage du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Lehmann, Criblez, Guldmann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007) montre que la formation genevoise dépasse la plupart des Hautes écoles du point de vue de la proportion de pratique dans la formation².

¹ Les membres de cette commission proviennent de directions d'école, d'instituts de formation, d'universités et d'associations d'enseignants de toute la Suisse et de l'étranger. En 2004, on comptait parmi eux **quatre délégués des Hautes écoles pédagogiques** : Suisse centrale, Zurich, Grisons, Tessin.

² Sur 26 institutions, seul la Haute école pédagogique du Valais précède Genève.

3. Le lien entre théorie et pratique

L'Association Refaire l'Ecole souhaite que l'Université soit « *à la pointe des découvertes les plus récentes* », mais que les études pour enseigner en soient « *clairement séparées* ». Elle oppose le travail académique et les expériences pratiques que toutes les formations des maîtres s'efforcent actuellement de combiner³.

Il y a quarante ans, Jean Piaget écrivait déjà que « *plus l'écolier est jeune et plus l'enseignement est difficile ainsi que gros de conséquences pour l'avenir* ». Il préconisait – sur le modèle de la médecine, du droit, du génie civil, etc. – une relation étroite entre l'activité professionnelle et les savoirs dont elle a besoin pour être rigoureuse. Séparer aujourd'hui la recherche et l'enseignement serait une régression contraire au règlement de reconnaissance de la CDIP qui stipule que « *la formation met en relation théorie et pratique ainsi qu'enseignement et recherche* ».

Les formateurs des Hautes écoles doivent désormais tous témoigner de compétences professionnelles mais aussi scientifiques dans leur spécialité. L'Université de Genève contribue à leur formation en délivrant des maîtrises en sciences de l'éducation et une maîtrise d'études avancées dans le domaine « *Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants* ». À la demande des Hautes écoles pédagogiques, elle vient de signer une convention pour l'encadrement de formateurs romands préparant une thèse en sciences de l'éducation⁴. L'espace pédagogique romand a en tout état de cause besoin d'une institution de pointe : l'Université de Genève ne le restera qu'en **participant activement et pratiquement** à la formation des enseignants.

4. La formation par l'expérience

L'Association Refaire l'Ecole est convaincue que « *c'est en enseignant qu'on apprend son métier* ». Elle demande donc que la formation commence par des remplacements qui « *confronteront* » les étudiants à la pratique.

Cette proposition est elle aussi en porte-à-faux avec les normes en vigueur. L'immersion précoce en pleine responsabilité de classe est partout considérée comme préjudiciable pour les élèves et contre-productive pour les candidats à l'enseignement. Les règles de la CDIP (2000) stipulent que la responsabilisation doit être **progressive** et qu'une expérience pratique ne peut être créditeé que si elle est accompagnée d'un « *encadrement professionnel* ». La Haute école pédagogique vaudoise prévoit par exemple trois phases successives de sensibilisation, pratique guidée, puis pratique autonome. En Valais, sept temps de travail thématiques (sensibilisation, évaluation, gestion de classe, etc.) mènent progressivement au huitième et dernier stade de « *responsabilité professionnelle* ». Commencer par des remplacements au pied levé, c'est mettre la conduite autonome avant la théorie et la pratique accompagnée : c'est ôter tout sens à la formation.

Toutes les professions intègrent aujourd'hui les compétences pratiques et les savoirs théoriques qui permettent d'agir de manière efficace et raisonnée. On devient constructeur métallique en étudiant la physique des métaux et du bâtiment, les méthodes numériques, la trigonométrie, l'informatique,

³ L'Union européenne (2007) veut par exemple que les enseignants « *entretiennent une réflexion continue et systématique sur leur métier, mènent des activités de recherches au niveau de la classe, intègrent dans leur enseignement les résultats de recherches menées au niveau de la classe et ceux de la recherche universitaire, évaluent l'efficacité de leurs stratégies pédagogiques et les modifient en conséquence* ». Les objectifs sont les mêmes en Amérique du Nord : « *Dans une visée de professionnalisation, affirme le Ministère de l'éducation du Québec dans un rapport de synthèse co-rédigé avec les professeurs Gauthier & Raymond (2001), la recherche non seulement à propos des pratiques d'enseignement mais aussi au sujet des dispositifs de formation doit y occuper une place importante et les résultats doivent être réinvestis dans la formation des futurs maîtres* ».

⁴ Les formateurs des Hautes écoles visent donc les mêmes qualifications et le même statut que ceux des Universités. Pour exercer pleinement leur nouveau métier, ils ne sont pas davantage qu'eux « *encore actifs dans les classes* ».

le dessin de charpente, le dessin de fer forgé, etc. C'est « *en forgeant que l'on devient forgeron* », certes, mais on ne forge pas sans que des experts nous montrent, nous expliquent, bref nous enseignent petit à petit comment atteindre leur niveau. Pourquoi le savoir et l'étude seraient-ils utiles pour tout apprendre, sauf le métier d'enseignant ?

Conclusion : un procès infondé et contradictoire

La plupart des suggestions de l'Association Refaire l'Ecole sont inapplicables ou fondées sur des données inexactes. Elles sont incompatibles avec les principes qui régissent la formation à l'enseignement dans tous les cantons suisses.

L'Université et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation sont convaincues que le débat sur la formation des enseignants – débat engagé et qui va se poursuivre au parlement, devant l'opinion publique et dans les médias – mériterait que l'on renonce aux approximations, aux amalgames et aux caricatures. On sait que l'école ne gagne rien aux guerres de tranchées, ni à l'opposition stérile entre pratique et théorie.

La République et Canton de Genève a choisi en 1995 de porter la formation des enseignants à l'Université, à l'unanimité des partis présents au parlement (Lussi & Maulini, 2007). Aucun élément objectif ne vient aujourd'hui contester la validité de ce choix. Il est soutenu par les associations d'étudiants aussi bien que par les syndicats d'enseignants et le Département de l'instruction publique.

Que cache alors le procès intenté par l'Association Refaire l'Ecole ? En 2005, les auteurs du rapport prétendaient faire la « *proposition de bon sens* » de fermer la Haute école pédagogique vaudoise, institution « *sectaire* » et – selon eux – dangereuse pour la société. Aujourd'hui, la Haute école pédagogique genevoise serait devenue la panacée. Finalement, est-ce vraiment l'Université qui est en cause, ou le principe même d'une formation des enseignants primaires rigoureuse, exigeante, compatible avec les normes helvétiques et internationales, proportionnée à la complexité du métier et aux attentes de la société ?

Références :

- Allal, L. (et al.) (2001). *Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention Enseignement - Rapport sur l'expérience de la première volée*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- ARLE – Association Refaire l'Ecole (2005). *Thermidor, tout le monde descend !* [Page Web] Accès : <http://mypage.bluewin.ch/delpinp/arle/articles/thermidor.htm>
- ARLE – Association Refaire l'Ecole (2007). *La formation des enseignants du primaire. Rapport*. [Page Web] Accès : <http://mypage.bluewin.ch/delpinp/l'Association Refaire l'Ecole2/pdf/l'Association Refaire l'Ecole-rapport-formation.pdf>
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999*. [Page Web] Accès : http://www.cdep.ch/PDF_Downloads/Erlasse/4_Diplomanerkennungen/4323_AK_VS_PS/Regl_AK_VS_PS_f.pdf
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2000). *Instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire*. [Page Web] Accès : http://www.cdep.ch/PDF_Downloads/Diplomanerkennung/DAK_VorPri_f.pdf
- CDIP – Conférence suisses des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004). *Rapport de la commission de reconnaissance de la licence en sciences de l'éducation mention Enseignement de la République et Canton de Genève*. Berne : CDIP.
- Union européenne (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes [Page Web] Accès : http://ec.europa.eu/education/com392_fr.pdf
- Cros, F., Martinand, J.-L. & Paquay, L. (2001). *Rapport d'évaluation-conseil du programme de Licence en sciences de l'éducation mention Enseignement, à la demande de la Section des sciences de l'éducation*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Devenir enseignant-e. La formation pour l'enseignement primaire à Genève : présentation des études en sciences de l'éducation. 2007-2008* (2007). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/lme-devenir-enseignant-2007.pdf>
- Donati, M. & Vanini, K. (2006). *Asprtransit : primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*. Locarno : Alta scuola pedagogica (Rapporto di ricerca 1-2006).
- Eurydice (2005). Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du primaire, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003. In *Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Bruxelles : Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe.
- FPSE – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2004). *Formation des enseignants primaires et secondaires genevois dans le contexte du processus de Bologne. Position de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/form-ens-fpse.pdf>
- FPSE – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2006). *Quelques précisions et rectifications relatives à la formation des enseignants du primaire à Genève*. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/form-ens-061115.pdf>
- Gauthier, Cl., Martinet, M. A. & Raymond, D. (Ed.) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation. [Page Web] Accès : http://recit05.qc.ca/IMG/pdf/formation_ens-2.pdf
- Heer, S. & Akkari, A. (2004). Les débuts dans le métier d'enseignant : le bilan des premières années d'exercice. In *Actes du Forum 2003 de la HEP-BEJUNE* (pp. 71-91).
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2007) La formation professionnelle universitaire des enseignants du primaire et du secondaire. L'exemple de la Suisse à la confluence de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – 20^e siècle). *Actes du colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? »* (Aras, 2-4 mai 2007). [Page Web] Accès : <http://www.lille.iufm.fr/fpu2007/IMG/pdf/Hofstetter.pdf>
- INRP – Institut national de recherche pédagogique (2005). La formation des enseignants. *Lettre d'information de l'INRP, 13*. [Page Web] Accès : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/décembre2005.pdf>
- Kansanen, P. (2003). *Teacher Education in Finland: Current models and new developments*. Bucarest : UNESCO-CEPES. [Page Web] Accès : <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldmann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation 2006*. Aarau : Centre suisse pour la recherche en éducation.
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. In Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Ed.). *Alternances en formation* (pp. 103-119). Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Maulini, O. & Progin, L. (2007). *Une formation plurielle et cohérente ? Jugements et ambivalences des étudiant-e-s*. Communication au symposium du Réseau Education Formation 2007 : La formation des enseignants : entre recherche de cohérence et refus de la pensée unique. Université de Sherbrooke, Québec.
- Piaget, J. (1965). La formation des maîtres du premier et du second degré. In *Encyclopédie française, Tome 15 : Éducation et instruction* (chapitre 8, pp. 7-49). Paris : Société nouvelle de l'Encyclopédie française.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Tschaoumy, J.-A. (1992). Moins qu'un canari ? Formation des enseignants : soudaine accélération européenne. *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), 2, 16-20. [Page Web] Accès : <http://spg.genève-link.ch/ress-canari.pdf>

Annexe : la licence mention Enseignement et le processus de Bologne

Tiré de : *Devenir enseignant-e. La formation pour l'enseignement primaire à Genève : présentation des études en sciences de l'éducation. 2007-2008.* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

La construction d'un espace européen de la formation supérieure s'est incarné dans la déclaration de Bologne et les directives de la Conférence universitaire suisse remplaçant les études de licence (240 crédits) par un parcours combiné de baccalauréat (180 crédits) et de maîtrise (90 ou 120 crédits). Les quelques points de repère qui suivent simplifient évidemment un dossier complexe. Ils donnent une vue d'ensemble du processus d'intégration de la formation des enseignants primaires dans l'Université, à Genève, de 1929 à 2006.

1. L'intégration partielle de la formation des enseignants primaires dans l'Université est une histoire ancienne à Genève ; il existait dès 1929 une Haute école pédagogique avant la lettre : les Études pédagogiques de l'enseignement primaire formaient les enseignants au niveau bac+3, dont un an en sciences de l'éducation à l'Université. Raison pour laquelle des centaines d'enseignants ont obtenu une licence en poursuivant leurs études universitaires après l'obtention de leur brevet, en parallèle à leur métier.
2. En 1990, un processus de réforme s'est engagé pour mieux articuler théorie et pratique. L'intégration totale de la formation dans l'Université n'était pas un but en soi, mais une réponse « pratique » à la difficulté de coordonner deux institutions, deux corps de formateurs, deux calendriers, etc. En 1992-93, le Département de l'instruction publique mandate l'Université pour qu'elle propose une licence en quatre ans.
3. La « licence en sciences de l'éducation, mention Enseignement » a été développée de 1993 à 1995 par un groupe-projet de douze personnes (six enseignants universitaires, six enseignants primaires détachés). 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'enseignants. Ces travaux ont été entérinés en 1995 par le Grand Conseil, pour une ouverture du programme à la rentrée 1996 (projet de loi 7245 modifiant la loi sur l'instruction publique).
4. La nouvelle formation a d'emblée fait une large place à la profession, avec plus d'un tiers 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 de terrain. Il ne s'agit donc aucunement d'une formation théorique avec quelques stages à la fin, mais d'un dispositif intensif d'alternance et d'articulation théorie-pratique durant trois ans.
5. En sciences de l'éducation, tant les apprentissages que le travail des enseignants 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 est étroitement articulée à la recherche, à ses méthodes et à ses acquis.
6. 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 cantonaux de l'instruction publique en 2005 comme entièrement conforme aux normes suisses d'homologation des diplômes d'enseignantes et enseignants des degrés préscolaires et primaires.

7. La Section des sciences de l'éducation a créé en 2005 une Maîtrise d'études avancées de formation de formateurs d'enseignants destinée en priorité aux formateurs des Hautes écoles pédagogiques romandes. C'est le prolongement naturel de la capitalisation de savoirs et d'expériences sur la formation des enseignants.
8. Au seuil du passage à Bologne, on peut donc considérer l'intégration de la formation des enseignants primaires dans l'Université de Genève comme un succès. Huit volées de licenciés (de 80 puis de 100) travaillent dans les classes. Leurs compétences sont reconnues par l'autorité scolaire et par l'association professionnelle.
9. Dans le cadre du processus de Bologne, la Section des sciences de l'éducation a décidé de créer des maîtrises de 90 crédits (au lieu de 120), ce qui allonge les formations de base de 30 crédits seulement. Elle a estimé que des maîtrises de 90 crédits correspondent bien aux exigences de formation qui caractérisent les champs éducatifs concernés.
10. En concertation avec la Direction de l'enseignement primaire, la Société pédagogique genevoise, l'Association des étudiants de la licence mention Enseignement et les formateurs de terrain impliqués dans la formation, le plan d'études a été renforcé dans le domaine didactique (lecture, disciplines artistiques et sportives, séquences didactiques et évaluation), celui de la transition entre formation initiale et prise de fonction (allongement des stages en responsabilité, préparation et planification du travail scolaire, entrée dans la profession) et du point de vue de la polyvalence (école élémentaire, difficultés d'apprentissage, différenciation, stage en contexte spécialisé). Ce renforcement est nécessaire pour prétendre à la reconnaissance du titre pour l'enseignement spécialisé.
11. Pour la formation des enseignants primaires, il s'agit donc de passer à un parcours baccalauréat+maîtrise totalisant 270 crédits, soit 30 de plus que la licence actuelle, cela sans aucun coût supplémentaire et en restant conforme aux critères de reconnaissance intercantonaux. C'est ce que, d'entente avec le Rectorat et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, le Conseil d'État a soutenu en mai 2005 dans un rapport au Grand Conseil sur la formation des maîtres : <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/RD00585.pdf>
12. Huit députés ont proposé en mars 2005 un projet de loi (PL 9500) limitant la formation des enseignants primaires au niveau du baccalauréat universitaire. La commission de l'enseignement supérieur a convenu avec le Département de l'instruction publique que ce projet serait discuté en même temps que le projet de loi que prépare et va déposer le Conseil d'État sur l'ensemble de la formation des enseignants primaires et secondaires à Genève. Une motion demandant la création d'une Haute école pédagogique a également été déposée le 9 octobre 2006.
13. Dans ce contexte, le Département de l'instruction publique a invité l'Université à élaborer un projet d'Institut universitaire de formation des enseignants primaires et secondaires. Cet Institut doit faire l'objet d'un débat au Grand Conseil genevois avant de pouvoir ouvrir à la rentrée 2008.

■■■