

## Encadrer de futures enseignantes et enseignants spécialisés en classe régulière

Complexité d'une fonction assumée par les formatrices et formateurs de terrain de l'enseignement régulier

Coralie Delorme et Lucas Richard

### Résumé

*Dans le canton de Genève, les stagiaires en formation initiale en enseignement spécialisé sans diplôme d'enseignante ou d'enseignant reconnu doivent effectuer un complément de formation en ordinaire, incluant deux stages en classe régulière. Ces stages sont encadrés par des enseignantes et enseignants réguliers qui assurent une fonction de formatrices et formateurs de terrain pour la formation en enseignement primaire. Habituellement responsables d'accompagner et d'évaluer de futures enseignantes et enseignants réguliers, ces formatrices et formateurs de terrain sont confrontés à la complexité d'une fonction exercée dans des conditions différentes, accrue par des contraintes et marges de liberté spécifiques à ce dispositif de stage. Cet article explore les enjeux rencontrés par ces formatrices et formateurs de terrain de l'enseignement régulier impliqués dans le second stage du complément de formation de l'année 2023-2024.*

### Zusammenfassung

*Im Kanton Genf müssen Praktikant:innen in der Grundausbildung der Sonderpädagogik, die über kein anerkanntes Lehrdiplom verfügen, im Rahmen einer Zusatzausbildung zwei Praktika im Regelunterricht absolvieren. Diese Praktika werden von Lehrpersonen des Regelunterrichts betreut, die als Praxislehrpersonen für angehende Primarlehrpersonen fungieren. Diese Praxislehrpersonen sehen sich mit einer komplexen Aufgabe konfrontiert, die unter anderen Bedingungen als üblich erfolgt. Zusätzlich wird diese Komplexität durch spezifische Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume des Praktikumssystems verstärkt. Dieser Artikel untersucht die Herausforderungen, mit denen diese Praxislehrpersonen im zweiten Praktikum der Zusatzausbildung im Jahr 2023–2024 konfrontiert sind.*

**Keywords:** enseignement spécialisé, stage d'orientation ou d'observation, stage pratique, recherche sur la formation professionnelle / Berufsbildungsforschung, Praktikum, Sonderschulwesen, Schnupperlehre

**DOI:** <https://doi.org/10.57161/r2026-02-08>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 02/2026



### Introduction

À Genève, les formatrices et formateurs chargés de l'encadrement des stagiaires en formation initiale d'enseignement primaire sur les terrains scolaires (FT) exercent simultanément une fonction d'enseignante ou d'enseignant régulier au sein de leur classe. Toutefois, certaines et certains FT accueillent des stagiaires de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP) ayant des parcours variés dans le domaine de la pédagogie spécialisée, mais sans diplôme d'enseignante ou d'enseignant. La Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2008) impose à ces stagiaires un complément de formation en enseignement ordinaire (CFO) incluant deux stages supervisés par des FT de l'enseignement régulier (ER). Bien que ces stages partagent des objectifs avec ceux de la formation en ER, les besoins et les parcours des stagiaires effectuant un CFO diffèrent. Si les FT peuvent chaque année manifester leur intérêt à être recrutés pour encadrer de tels stages, rares sont les FT de l'ER qui accueillent à plusieurs reprises une ou un stagiaire du CFO.

Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) ont montré qu'encadrer des stagiaires peut s'avérer complexe pour des FT. En effet, en l'absence de formation spécifique à l'accompagnement des stagiaires, les FT disent manquer de préparation, s'exposer à une incompréhension des attentes des instituts de formation et évoquent une difficulté à équilibrer le temps consacré à leur double fonction d'enseignante ou d'enseignant et de formatrice ou formateur. Par ailleurs, nous postulons, à la suite de travaux menés dans une perspective éducative située dans les contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2006) et de formation à l'enseignement spécialisé (Delorme, 2023 ; Pelgrims & Delorme, 2022), que tout dispositif de formation impose à ses actrices et acteurs des contraintes et des marges de liberté spécifiques au dispositif, qui influencent en situation leur activité. Or, ces contraintes et libertés situationnelles s'avèrent le plus souvent implicites et opaques. Elles peuvent être source de tensions pour les actrices et acteurs qui s'y engagent (Delorme, 2020). L'hétérogénéité des parcours antérieurs des stagiaires en ES et leurs objectifs professionnels, distincts de ceux des FT – en raison de la formation initiale suivie et des contextes scolaires dans lesquels elles et ils exerceront à terme, amplifient certainement cette complexité.

*L'hétérogénéité des parcours antérieurs des stagiaires en enseignement spécialisé et leurs objectifs professionnels, distincts de ceux des formatrices et formateurs de terrain – en raison de la formation initiale suivie et des contextes scolaires dans lesquels elles et ils exerceront à terme, amplifient certainement cette complexité.*

Cet article explore ces enjeux à travers l'expérience des FT impliqués dans le second stage du CFO lors de l'année 2023-2024. Il met en évidence et analyse la complexité suscitée par les contraintes de temps, de programme et de rendement, comme par les marges de liberté offertes par le contrat pédagogique du stage.

## Démarche adoptée

Un dispositif de co-formation d'une journée entre FT et formatrices et formateurs universitaires (FU) est organisé par l'institut de formation en première partie de chaque stage du CFO. La co-formation suppose un travail de réflexion et de formation conjoint, partagé et à priori symétrique entre FT et FU impliqués dans le suivi du stage (Maulini, 2005). Elle vise la construction, le développement et le maintien d'une culture d'accompagnement commune à l'ensemble des formatrices et formateurs, que celles-ci ou ceux-ci soient chargés de la supervision académique du stage ou de l'accueil des étudiantes et étudiants stagiaires dans leur classe. Durant cette journée, chaque stagiaire accueilli en stage a la responsabilité de la classe de sa ou son FT.

Lors de la journée de co-formation de février 2024, 34 formatrices et formateurs, dont 26 FT et 8 FU, ont été invités à travailler ensemble sur les défis suscités par l'accompagnement de stagiaires du stage du CFO2 de la MESP. Pendant 120 minutes, les formatrices et formateurs, répartis en quatre groupes de six à sept FT et FU, ont été amenés à désigner, illustrer et commenter les principaux obstacles lorsqu'elles et ils accueillent, forment et évaluent de futures enseignantes ou enseignants spécialisés. Le contenu des échanges a fait l'objet d'une prise de notes exhaustive par l'un des membres du groupe désigné comme secrétaire. À l'issue de la co-formation les comptes-rendus écrits de ces échanges ont été recueillis, anonymisés et consignés en un seul document sous forme de synthèse écrite. Celle-ci a été ultérieurement transmise aux formatrices et formateurs afin qu'elles et ils puissent en prendre connaissance et l'amender si besoin. Dans cet article, seuls les éléments spécifiquement rapportés par les FT sont repris. Les éléments de contenu ont été recueillis et validés, puis condensés et organisés en catégories d'analyse décrivant le point de vue des FT sur :

- la nature des obstacles recensés et
- leurs incidences sur l'accompagnement.

Nous présentons et discutons à présent les constats issus de cette analyse.

## Des contraintes de fonctionnement et une liberté de programme de formation complexes à appréhender

Le stage CFO2, d'une durée de trois semaines avec quatre jours en classe par semaine, est structuré en trois phases. La première inclut une journée d'observation suivie de trois jours d'observation active. La seconde phase se concentre sur la coplanification et la coopération de séquences. La troisième, quant à elle, permet aux stagiaires d'assumer progressivement la responsabilité de l'enseignement pendant six jours. Ce cadre, défini par le contrat pédagogique et évalué de manière certificative, vise à conjuguer des apprentissages situés (Delpoux & Veyrunes, 2009) en contextes d'enseignement régulier et le développement de compétences professionnelles de base en enseignement (Malo, 2011). Or, les FT disent rencontrer des difficultés avec ce format de stage compact. La phase d'observation initiale est souvent perçue comme trop longue par rapport à la durée globale du stage. À l'inverse, la phase de coplanification est perçue comme trop courte pour assurer une transition fluide vers la prise de responsabilités par les stagiaires. Selon nous, lorsqu'elles et ils accompagnent les stagiaires du CFO, les FT de l'ER composent avec ce que nous nommons à la suite de Pelgrims (2001, 2006), une contrainte de fonctionnement et une contrainte de rendement étroitement associées à la contrainte de temps à disposition (Delorme, 2020). En outre, il semblerait que la flexibilité accordée aux FT, notamment pour le choix des disciplines scolaires et des tâches pédagogiques à confier aux stagiaires, ou encore pour celui du nombre de périodes d'enseignement en responsabilité à assumer durant le stage, ne contribue pas à atténuer ces contraintes. Cette marge de liberté concernant le programme de formation des stagiaires permet de répondre à la diversité des parcours et compétences de ces stagiaires tout en composant avec les contraintes du Plan d'études romand (PER), qu'elles et ils doivent considérer non pas en tant que FT, mais en tant qu'enseignante régulière ou enseignant régulier.

Or, les échanges entre FT confirment à quel point cette hétérogénéité des parcours des stagiaires rend cette marge de liberté nécessaire, bien qu'elle complexifie leur rôle. En effet, elles et ils déclarent que les stagiaires ayant déjà acquis de solides compétences grâce à des expériences antérieures dans l'ER et l'ES souhaitent rapidement assumer la responsabilité des enseignements ou encore la prise en charge des périodes de transitions entre les tâches en classe, tandis que les stagiaires novices préfèrent avancer prudemment vers la troisième phase du stage.

*Les échanges entre FT confirment à quel point cette hétérogénéité des parcours des stagiaires rend cette marge de liberté nécessaire [...]. À l'inverse, cette marge de liberté semble confronter les FT à une certaine indécision quant aux décisions à prendre au fil de l'accompagnement et de l'évaluation.*

À l'inverse, cette marge de liberté semble confronter les FT à une certaine indécision quant aux décisions à prendre au fil de l'accompagnement et de l'évaluation. Ainsi, les FT signalent devoir composer avec le manque de temps effectif pour la coplanification et la coopération des séquences d'enseignement. Les stagiaires, souvent contraints par des exigences du programme de formation (cours, séminaires) ainsi que des engagements personnels et professionnels (activité exercée en dehors des études), disposent selon les FT, de peu de disponibilité pour ces échanges. Or, ces moments de préparation sont unanimement déclarés essentiels pour exercer et affiner des compétences professionnelles, ainsi que pour planifier des séquences d'enseignement propices aux apprentissages des élèves. De même, les FT évoquent leur embarras face à la quantité de planifications écrites à exiger ou face à la légitimité de solliciter une participation des stagiaires aux entretiens de parents ou aux réunions avec les collègues de l'établissement. À ce propos, les FT citent l'expression « dans la mesure du possible » utilisée dans le contrat pédagogique, que les FT attribuent aux disponibilités réduites des stagiaires plutôt qu'à leur propre capacité à évaluer l'intérêt et/ou l'utilité de la participation des stagiaires aux différentes séances de collaboration professionnelle. Les FT se retrouvent alors partagés entre le soutien global qu'elles et ils veulent offrir aux stagiaires, l'inquiétude de ne pas

répondre aux attentes de l'institut de formation et le temps limité à disposition pour accompagner au mieux les stagiaires dans leur développement professionnel.

*Cependant, de nombreuses formatrices et formateurs de terrain de l'enseignement régulier peinent à s'approprier ces outils. Certaines et certains rapportent un écart entre ces outils et leurs pratiques.*

Toutefois, le contrat pédagogique du CFO2 décrit les rôles des actrices et acteurs ainsi que les conditions de réalisation et d'évaluation du stage. Ces rôles, similaires à ceux de la formation initiale d'enseignement primaire, s'appuient sur trois outils principaux : le projet de stage, l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Le projet de stage aide le stagiaire à identifier les éléments du contexte scolaire (classe et établissement) susceptibles d'infléchir son activité. Il sert aussi à définir, avec le FT, les savoirs disciplinaires à enseigner et les compétences professionnelles à développer. L'instrument d'évaluation formative, recommandé pour le suivi du stage, regroupe les objectifs spécifiques et leurs indicateurs. Ces derniers permettent de guider les stagiaires et les FT dans un processus continu d'évaluation et de régulation (Vial, 2001). L'évaluation certificative, quant à elle, atteste l'acquisition des compétences professionnelles de base en enseignement.

Cependant, de nombreux FT de l'ER peinent à s'approprier ces outils. Certaines et certains rapportent un écart entre ces outils et leurs pratiques quotidiennes. D'autres signalent que leurs stagiaires rencontrent des difficultés à comprendre les concepts clés, pédagogiques ou didactiques, mentionnés dans ces outils. Ces observations soulignent des tensions autour de l'utilisation des outils et des attentes de l'institut de formation, pointant vers un dernier obstacle à examiner dans cet article.

## Un besoin d'accompagnement renforcé dans les tâches didactiques

Bien que ce stage soit le deuxième réalisé en contexte ordinaire, il constitue souvent une première expérience pour les stagiaires dans l'un des deux cycles d'apprentissage (élémentaire ou moyen). Les FT de l'ER constatent que la plupart des stagiaires doivent encore développer des compétences dans les tâches didactiques, estimant que ce domaine nécessite un accompagnement plus soutenu.

Même si les stagiaires sont investis dans leur stage, se montrent à l'aise avec les élèves ainsi que les professionnelles et professionnels de l'école, elles et ils rencontrent souvent des difficultés à planifier, préparer et mettre en œuvre les séquences d'enseignement. Ces obstacles sont souvent liés à une connaissance limitée des savoirs à enseigner et des moyens d'enseignement en vigueur.

*Les formatrices et formateurs de terrain de l'enseignement régulier constatent que la plupart des stagiaires doivent encore développer des compétences dans les tâches didactiques, estimant que ce domaine nécessite un accompagnement plus soutenu.*

Les FT disent insister, lors des régulations post-leçon et des sessions de coplanification, sur l'importance de se référer aux objectifs d'apprentissage. L'absence de ce geste professionnel, ancré dans la culture professionnelle du corps enseignant de l'ER (Durand et al., 2002), devient particulièrement signifiante pour ces FT amenés à accompagner des stagiaires en ES, lorsqu'elles ou ils ne le mobilisent pas spontanément en planifiant ou en mettant en œuvre leur séquence d'enseignement. Les FT souhaitent que les stagiaires dépassent une approche du « faire pour faire » et enseignent en poursuivant des buts clairs et explicites, tant pour elles-mêmes et eux-mêmes que pour leurs élèves. Toutefois, certains FT remarquent que ces difficultés ne sont pas propres aux étudiantes et étudiants de la MESP ; elles se retrouvent également chez les stagiaires en formation initiale pour l'enseignement primaire.

## En guise de perspectives

Les différents défis analysés en termes d'obstacles auxquels sont confrontés les FT de l'ER confirment la complexité de ce rôle dans le cadre des stages du CFO pour la MESP. Cette complexité semble renforcer la perception par les FT d'une forme d'indétermination et d'insécurité, que nous mettons en lien avec l'ajustement aux marges de liberté et aux contraintes situationnelles identifiées au fil de l'analyse des échanges ayant eu lieu lors de la journée de co-formation. En effet, celles-ci exigent de la part des FT de l'ER un accompagnement prenant en compte les compétences spécifiques acquises dans les parcours antérieurs des stagiaires, tout en les aidant à comprendre les attentes de l'ER. En acceptant ces défis, les FT enrichissent leur propre bagage professionnel. Elles et ils acquièrent des compétences à former des stagiaires aux parcours variés, ce qui peut devenir une ressource précieuse à la fois pour leur pratique pédagogique et aussi pour leur fonction de formatrices et formateurs au sein du système scolaire.

Nos constats soulignent l'importance pour l'institut de formation de développer un réseau stable de FT de l'ER au fil des ans. En effet, une participation régulière des mêmes FT à l'encadrement de ce stage particulier, et, ce faisant à la poursuite du travail de réflexion et de formation conjoint réalisé lors des journées de co-formation, serait selon nous une piste propice à l'amélioration de l'encadrement des futures enseignantes et enseignants spécialisés. Par ailleurs, le développement d'une culture de formation, à la fois commune et individuelle, étroitement liée aux objectifs poursuivis par l'institut de formation, faciliterait l'appropriation par les FT des outils de formation et contribuerait à leur mobilisation tout au long du stage. Il permettrait également aux FT de l'ER de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement, de formation et d'évaluation prenant appui sur une connaissance fine du dispositif de stage et tenant compte des contingences situationnelles infléchissant leur activité.

## Autrice et auteur



Coralie Delorme  
Université de Genève, FPSE  
Equipe PACES  
[coralie.delorme@unige.ch](mailto:coralie.delorme@unige.ch)



Lucas Richard  
Université de Genève, FPSE  
Equipe PACES  
[lucas.richard@unige.ch](mailto:lucas.richard@unige.ch)

## Références

Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2008, 12 juin). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé)*.

<https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/RSN2020/20204/htm/416640.htm>

Delorme, C. (2020). *Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:136730>

Delorme, C. (2023). Diversité et singularité des conditions de formation à l'enseignement spécialisé lors des stages : une confrontation aux conditions de travail effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 45(3), 335-344. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.9>

- Delpoux, P., & Veyrunes, P. (2009). De l'analyse de l'activité à la compréhension du travail enseignant : une étude de cas lors d'un stage d'observation, *HAL open science*. <https://shs.hal.science/halshs-00451853v1>
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.7202/007150ar>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- Maulini, O. (2005, 14-16 février). *Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation* [Atelier]. 5<sup>e</sup> colloque international de Recherche(s) et Formation, Nantes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38737>
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2781>
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves de classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.
- Pelgrims, G., & Delorme, C. (2022). Formation en enseignement spécialisé à partir des contextes et des situations de travail des enseignants : la maîtrise en enseignement spécialisée à Genève. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(4), 22-28. <https://ojs.szh.ch/index.php/revue/article/view/1090>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Revista Interacções*, 9(27), 118-138. <https://doi.org/10.25755/int.3405>
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation : situation, modélisation et perspectives. In G. Figari, M. Achouche & V. Barthélémy (Eds), *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques* (pp. 68-78). De Boeck.