

RÉPUBLIQUE ET



CANTON DE GENÈVE

POUVOIR JUDICIAIRE

A/891/2019-FORMA

ATA/1214/2020

COUR DE JUSTICE

Chambre administrative

Arrêt du 1^{er} décembre 2020

2^{ème} section

dans la cause

Mme A_____

représentée par Me Jacques Emery, avocat

contre

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

EN FAIT

- 1) Mme A_____, née le _____ 1962, originaire de Genève, a intégré le cursus de formation conduisant à la maîtrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire (ci-après : MASE) proposé dans le cadre de l'Institut universitaire de formation des enseignants (ci-après : IUFE) lors de l'année scolaire 2016-2017.

La discipline choisie était la géographie.

- 2) Née au B_____, Mme A_____ avait obtenu en 1989 une licence en histoire et en géographie à l'université C_____ de D_____, puis travaillé plusieurs années comme enseignante et doyenne dans l'établissement E_____ à D_____. Ses diplômes B_____ avaient été reconnus en Suisse le 14 juin 2016.

Mme A_____ avait obtenu à l'Université de Genève (ci-après : l'université) un certificat d'études françaises en 2004 et un certificat complémentaire de base en didactique de la discipline d'histoire et en sciences de l'éducation en 2013.

À Genève, Mme A_____ avait officié depuis 2001 pour le département de l'instruction publique (ci-après : DIP) en qualité d'enseignante suppléante d'espagnol aux élèves hispanophones des classes d'accueil du cycle d'orientation, depuis 2003 comme interprète de l'espagnol au Pouvoir judiciaire et depuis 2009 comme remplaçante d'histoire, de géographie et de français pour le DIP au cycle d'orientation.

- 3) À l'IUFE, Mme A_____ a demandé le 28 juin 2016 et obtenu le 5 septembre 2016 des mesures compensatoires compte tenu de son expérience, et signé le 2 novembre 2016 un plan d'études personnalisé prévoyant un atelier de didactique secondaire II en géographie comptant six crédits ECTS et une pratique de l'enseignement en géographie accompagnée et analysée au secondaire II, au collège F_____, comportant dix-neuf crédits ECTS.

M. G_____, maître de géographie, serait son enseignant d'accueil (ci-après : EDAC), qui l'accueillerait comme stagiaire dans ses classes de géographie au collège F_____ ; M. H_____ serait son formateur de terrain (ci-après : FT) et M. I_____ son chargé d'enseignement (ci-après : CE).

- 4) Un compte rendu de réunion tripartite des 10 et 11 janvier 2017, signé par Mme A_____, a défini les objectifs de la formation.

La candidate devait être capable d'effectuer une démarche complète de déconstruction des thèmes qui seraient abordés au deuxième semestre en classe de

géographie de deuxième année, et de reconstruction ; de définir et expliciter des objectifs d'apprentissage précis qui pourraient servir de critères pour l'évaluation des élèves ; d'imaginer et opérationnaliser des dispositifs didactiques qui devraient non seulement être complètement au service de ces apprentissages, mais également permettre, par des postures de dévolution des problèmes à la classe, le développement d'une gestion/animation de la classe avec des interactions entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre les élèves (élément déclencheur, situation problème) ; d'imaginer des moments d'institutionnalisation des savoirs construits.

Le FT et le CE observaient que le désir de bien faire de la candidate, et de s'engager pour une formation fécondée riche même si déstabilisante, avait été entendu. Elle était dans le circuit depuis une quinzaine d'années. Elle avait accumulé de l'expérience à la fois dans des situations d'urgence, soit des remplacements de courte durée, et lors de suppléances annuelles (notamment entre 2014 et 2016 au collège et école de commerce K_____). Son expérience était faite d'habitudes héritées et de tentatives personnelles, mais sans mise en perspective par le regard de l'autre. Elle se disait prête à entrer dans un processus où la tension dialogique était formatrice.

- 5) Un compte rendu de réunion tripartite du 28 juin 2017, signé par la candidate, a constaté que l'édifice construit était très fragile et que la question de l'autonomie dans la gestion des difficultés et des obstacles rencontrés était posée.

La candidate admettait la suggestion du FT de se mettre en retrait, d'adopter une posture d'écoute pour laisser un plus grand temps de parole aux élèves, pour qu'ils puissent réagir et faire émerger leurs savoirs sur le sujet proposé, pour dans un deuxième temps exploiter leur production et pouvoir organiser la déconstruction du sujet sous forme de mise en commun. Les termes désignant les trois moments d'enseignement, à savoir l'amorce, la problématique et l'institutionnalisation, devaient encore être intériorisés. Il y avait encore un décalage entre son objectif d'apprentissage et ses intentions pratiques, car elle ne marquait pas suffisamment ces différentes étapes didactiques. Elle devait laisser davantage de temps d'apprentissage aux élèves et mieux planifier le déroulement de son cours et de ses séquences. Elle avait suivi les conseils du FT et s'était concentrée sur les informations clés à dispenser en priorité. Elle entamait désormais ses cours par une amorce, laissait les élèves adopter une posture de réflexion et demeurait en retrait. Puis, après avoir récupéré la production, elle entamait avec les élèves un débat menant à une mise en commun et permettant d'aborder les problématiques et le sujet, afin de terminer par l'institutionnalisation. Le travail en duo avec l'enseignant d'accueil s'était avéré extrêmement enrichissant. Ses propositions didactiques avaient été acceptées et intégrées au cours. Le complément de formation était en conclusion particulièrement enrichissant, malgré son arrivée tardive, ses doutes et ses questionnements, puisqu'il lui avait permis de connaître ses limites pour

apprendre à les dépasser. Elle avait appris à se déshabituer d'une certaine manière de faire pour pouvoir mettre en œuvre un autre style de pratique didactique plus orienté vers les besoins des élèves et leurs connaissances.

L'EDAC avait souligné le respect du plan de stage élaboré, la collaboration aisée et riche avec la stagiaire, l'absence de retour négatif de la part des élèves, le soin apporté à la préparation des cours et l'élaboration des documents distribués, des documents adaptés au public, l'attitude diligente et sérieuse de la stagiaire et enfin son aptitude à transmettre le contenu de la géographie. Il était convaincu de la profonde remise en question de ses pratiques de la part de la stagiaire.

Un bilan avait ensuite été dressé par rapport aux attentes minimales concernant la gestion et l'animation de la classe, l'attitude de l'enseignante en classe par rapport aux élèves, le climat instauré en classe, le respect des rites de passage, la gestion des moments publics et privés et la variété des activités proposées. S'agissant des attentes minimales en termes de démarche didactique, les éléments suivants avaient fait l'objet d'une discussion : capacité à justifier ses choix didactiques ; sens donné et perçu par les élèves, fil rouge, capacité à imaginer une situation problème ; définition et opérationnalisation des objectifs d'apprentissage ; pertinence des activités proposées et menées avec les élèves ; soin et qualité des préparations de cours, notamment la pertinence et la qualité des documents distribués ; capacité à réguler les situations didactiques en classe ; capacité à organiser l'enseignement sur le long terme.

Dans l'ensemble, le FT constatait un début de cheminement, une volonté de faire autrement pour répondre aux attentes de l'approche didactique en géographie. L'édifice construit était toutefois très fragile et la question de l'autonomie dans la gestion des difficultés et les obstacles rencontrés était posée. L'hypothèse du besoin d'un accompagnement supplémentaire aussi.

Pour la suite de la formation, étaient fixés les objectifs suivants : mettre en place des situations d'apprentissage variées et envisager des régulations en classe au regard des intentions et objectifs fixés ; faire en sorte que les situations d'apprentissage favorisent la dévolution des problèmes à la classe ; explorer et mettre en œuvre d'autres situations d'apprentissage que du propositionnel, imaginer et concrétiser le détour par la problématisation ; effectuer un travail sur l'implicite non réfléchi des actions.

- 6) Un rapport annuel de synthèse détaillé établi le 28 juin 2017 par le CE, et fondé sur dix observations de leçons et une séance de travail, a constaté qu'une seule compétence sur huit était acquise.

Trois réunions avaient eu lieu pour mettre en place le dispositif de formation et sa compréhension, les 21, 24 et 28 novembre 2016. Trois séances personnelles de formation s'étaient déroulées les 31 janvier, 21 février et 11 avril 2017, pour

une durée de soixante minutes chacune. Trois leçons avaient été observées par le CE, les 8 décembre 2016, 24 mars et 19 mai 2017. Sept leçons avaient été observées par le FT et une séance de travail avait été organisée et annoncée officiellement. Trois séances tri- ou quadripartites avaient eu lieu les 20 décembre 2016, 4 avril et 30 mai 2017.

La candidate rencontrait des difficultés à identifier les enjeux d'apprentissage, à les hiérarchiser et à les expliciter d'une façon opérationnelle. Les élèves étaient ainsi confrontés à des savoirs diffus, souvent flous et dont l'ancrage scientifique était fragile. Les objectifs étaient souvent des intentions et n'étaient que rarement opérationnels. Pour corollaire, la phase d'institutionnalisation, consistant à objectiver et expliciter ce qui avait été utilisé en termes de savoir, était fragile et peu cohérente. La question « qu'est-ce que je cherche à leur faire apprendre ? » plaçait la candidate en difficulté. Celle-ci imaginait et proposait des situations d'apprentissage mettant les élèves en activité, mais ces dernières n'étaient pas structurées autour de savoirs de référence clairement identifiés, ce qui empêchait de déterminer et de partager avec les élèves des savoirs à retenir et à mobiliser pour comprendre une situation.

Dans l'ensemble, la gestion de la phase d'appropriation du problème par les élèves n'était pas acquise. La candidate ne savait pas encore rebondir et accueillir les apports des élèves pour les inscrire dans un chemin fait de connaissances reconnues et validées. Elle avait tenté de mettre en place des situations favorables à la problématisation, en quittant une posture d'énumération ou de narration, mais le processus n'était pas encore intériorisé et domestiqué. Il y avait des ruptures de sens, des confusions entre les différents moments didactiques et entre ce qui était pensé au niveau du dispositif et sa mise en œuvre sur le terrain au contact des élèves. Cela était clairement visible dans l'écriture bilan de la candidate présentée lors de la séance tripartite. L'activité de régulation, soit l'intervention dans l'organisation des connaissances des élèves, était aussi problématique.

La candidate avait saisi l'importance de travailler en partant des représentations des élèves pour laisser émerger leur questionnement et plonger dans leur univers de référence pour saisir ce qui était pertinent et présent et mettre en évidence les manques. Toutefois, l'opérationnalisation de cette démarche était encore précaire et fragile. La candidate était en difficulté lorsqu'il s'agissait d'articuler les dires des élèves avec les savoirs de référence, de rebondir pour ouvrir des pistes de réflexion et de construire un problème en partant des savoirs qui circulaient en classe. La construction d'un fil rouge était ainsi difficile et peu perceptible. Le lien avec la géographie scolaire n'était pas ou peu intelligible pour l'instant.

Le FT et le CT étaient convaincus de la sincérité des efforts de la candidate pour répondre aux attentes de la formation. Son investissement personnel n'était pas à remettre en question. Elle avait tenté de concrétiser les apports de la

formation, mais n'avait pas pour l'instant les moyens de gérer d'une manière autonome les difficultés et les obstacles qu'elle mettait en évidence. Le conseil était le moteur de son apprentissage et l'accompagnement lui était indispensable.

Parmi huit compétences, seule était acquise celle ayant trait à l'attitude de l'enseignante en classe par rapport aux élèves, au climat instauré en classe, au respect des rites de passage et à la gestion des moments publics et privés.

N'étaient pas remplies les attentes minimales en termes de démarche didactique, soit : la capacité à justifier les choix didactiques ; le sens donné est perçu par les élèves, la construction d'un fil rouge ; la capacité à animer une situation problème ; la capacité à définir et à rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage ; la pertinence des activités proposées et menées avec les élèves ; la capacité à réguler les situations didactiques en classe ; le processus d'institutionnalisation.

Le stage annuel en accompagnement de six heures hebdomadaires n'était pas acquis, selon une attestation établie le 16 juin 2017 par le CE.

Le parcours de formation en mesures compensatoires n'était pas validé.

- 7) À la session d'examens du mois de juin 2017, Mme A_____ a échoué à l'attestation II, portant sur le stage annuel en accompagnement, effectué au collège F_____, ainsi qu'à l'atelier de didactique.
- 8) Ces échecs n'ont pas été contestés.
- 9) Mme A_____ a demandé et obtenu un congé pour le premier semestre de l'année universitaire 2017-2018.
- 10) Durant le second semestre de l'année 2017-2018, Mme A_____ a effectué un stage de rattrapage en duo au collège F_____, accueillie à nouveau par M. G_____ (en qualité d'EDAC), et encadrée par la professeure Mme J_____ (en qualité de CE) et M. H_____ (en qualité de FT).
- 11) L'organisation du stage a fait l'objet d'une réunion du 24 janvier 2018, dont le protocole a été établi le 16 février 2018.

L'EDAC accueillerait la candidate dans sa classe de troisième pour l'ensemble du dispositif. Il serait le garant du respect du calendrier. Il aurait un rôle de formation, devant d'une part accompagner la stagiaire dans l'observation et l'analyse de séances que lui-même proposerait, et ensuite lui permettre de concevoir ces séances en autonomie, avec l'objectif que la candidate puisse intégrer dans la programmation et concevoir elle-même les séances qu'elle enseignerait, dans le respect du contrat de formation. Le FT aurait un rôle d'accompagnement et d'évaluation, et assisterait au cours de quatre visites aux

séances conçues et présentées par la candidate. Mme J_____ aurait un rôle d'évaluation, lors de deux visites. Chaque visite du FT et de la professeure serait une visite probatoire, au statut d'examen, et l'évaluation finale reposerait sur l'ensemble de ces visites.

Un calendrier était établi, qui comprenait seize périodes d'observation de l'EDAC par la candidate, vingt périodes d'enseignement en duo de la candidate et de l'EDAC, cinquante-quatre périodes d'enseignement de la candidate en présence de l'EDAC et dix périodes en solo durant lesquelles les visites seraient programmées. Quatre visites étaient agendées, étant précisé que chacune donnerait lieu à un compte rendu.

Le stage correspondait à la validation de la pratique du dispositif de mesures compensatoires. La validation de l'atelier était indépendante.

- 12) Une évaluation bilan de début d'année a eu lieu le 1^{er} mars 2018, qui mettait l'accent sur trois objectifs : capacité à justifier les choix didactiques ; capacité à définir et rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage ; pertinence des activités proposées et menées avec les élèves.
- 13) Un contrat de rattrapage a été signé le 1^{er} mars 2018, et un contrat de stage le 6 mars 2018.
- 14) Les visites, échelonnées de mars à mai 2018, ont donné lieu à l'établissement de comptes rendus d'observation et d'analyse de leçon (ci-après : CROAL) pour les leçons des 1^{er} mars 2018, 12 avril 2018, 19 avril 2018, 3 mai 2018 et 24 mai 2018.
- 15) Les CROAL datés des 8 mars 2018, 27 avril 2018 et 16 mai 2018 et la synthèse des observations de la leçon finale, datée du 6 juin 2018, ont mis en évidence de nombreuses lacunes.
 - a. Dans le CROAL portant sur la leçon du 1^{er} mars 2018, a été suivie d'un entretien le 6 mars 2018, le FT a relevé que les deux situations d'apprentissage proposées par la candidate comportaient des lacunes. Le milieu didactique choisi ne permettait pas d'atteindre les objectifs visés. Les consignes en vue d'une schématisation ne permettaient pas de comprendre le travail attendu, et le principe même d'une schématisation était discutable dès lors que seule une liste des causes différentes avait auparavant été établie. La remarque était la même pour la tâche de localisation : le milieu didactique ne permettait pas de répondre aux intentions annoncées et l'activité proposée n'était pas crédible, s'agissant d'énumérer une liste de pays de départ et d'accueil sur la seule base des connaissances préalables des élèves. Les objectifs annoncés dans la planification devaient être plus opérationnels et plus en lien avec les capacités des élèves. Les savoirs qui avaient circulé devaient être actualisés, précisés et référencés plus rigoureusement. Ils

devaient avoir un socle scientifique beaucoup plus solide. Le travail de documentation effectué en amont de la leçon devait évoluer. Plusieurs des difficultés relevées dans le rapport de synthèse de l'année 2016-2017 étaient encore d'actualité, soit la compréhension de la demande didactique dans son ensemble, qui était confuse ; l'accompagnement en situation de la démarche de problématisation, qui n'était pas acquise ; les objectifs d'apprentissage, qui n'étaient pas encore vraiment opérationnels ; les milieux didactiques proposés, qui étaient encore fragiles et entraînaient des décalages entre activités des élèves et intentions.

b. Le CROAL portant sur la leçon du 12 avril 2018, suivie d'un entretien le 17 avril 2018, et sur la leçon du 19 avril 2018, suivie d'un entretien le 26 avril 2018, a relevé qu'en dépit du choix intéressant d'un outil (caricatures et photos) pour interpeller les élèves, et de l'engagement indéniable de ceux-ci, le questionnaire n'avait pas été exploité comme point d'appui pour une mise en commun débouchant sur un questionnement partagé. La lecture faite par la candidate des images proposées aux élèves n'était pas pensée en termes d'enjeux problématiques, et aucune étape de l'élément déclencheur n'était présente dans la démarche. Un problème d'articulation des activités des élèves se posait par ailleurs, puisque la production d'une leçon n'avait fait l'objet d'aucun traitement explicite lors des deux leçons suivantes. Il était difficile pour les élèves de mettre du sens à ce qui leur était demandé. Ils n'étaient pas confrontés à l'apprentissage de la problématisation ni même à l'élaboration commune d'une problématique. La candidate devait pouvoir identifier plus précisément ces attentes et les mettre en relation avec les contraintes du milieu didactique. La planification comportait encore des lacunes pour bien identifier ce qui devait être appris, les capacités à faire acquérir aux élèves au travers des différents dispositifs didactiques. Au sujet de la problématique de l'ouverture/fermeture de la frontière USA/Mexique, le cœur du sujet avait été repoussé, et ce choix n'était pas cohérent avec l'idée d'une démarche didactique ascendante, guidée par la problématisation. La validation et le suivi proposés aux élèves devaient être plus clairs. La gestion du temps de travail et des activités prévues étaient à améliorer de manière significative. Les sources utilisées dans les différents documents exploités en cours devaient faire l'objet de mentions plus précises. La candidate devait approfondir sa posture critique au niveau de l'analyse didactique de sa pratique. L'analyse qu'elle faisait de l'élément déclencheur de sa séquence occultait totalement tout ce qui avait été discuté, mis par écrit ou travaillé en séminaire l'année précédente. La troisième visite évaluerait à nouveau la capacité à élaborer une situation didactique en relation avec des objectifs d'apprentissage et la capacité à engager les élèves dans une étude dont la perspective était explicite et guidée par la problématisation (fil rouge). Le FT se tenait à disposition.

c. Dans le CROAL portant sur la leçon du 3 mai 2018, qui a été suivie d'un entretien le 8 mai 2018, le FT a observé que certains aspects de l'enseignement

concernant les choix didactiques évoluaient et allaient dans le bon sens. Il y avait toutefois encore des aspects des choix didactiques et de l'enseignement qui étaient fragiles et lacunaires. L'étude des renvois forcés de Suisse au travers d'un documentaire était en lien avec la thématique générale du plan d'études, mais succédait à une séquence très générale sur les migrations et à une étude sur la frontière américano-mexicaine. Le lien que pouvaient tisser les élèves entre les parties n'était pas évident. L'étude était morcelée en parties qui ne s'enchâssaient pas les unes aux autres. Le fil conducteur n'était pas manifeste. Les élèves avaient peu d'appui pour investir l'étude proposée. La planification ne permettait pas d'identifier les attentes de la candidate en termes de contenu, or cet aspect était important pour réguler la situation en classe. La documentation proposée privilégiait l'émotion et le sens commun, au détriment des données scientifiques, ce qui rendait le dispositif didactique limité. La présentation, par groupes successifs, du travail des élèves ne suscitait pas d'échanges réels. Cela avait été constaté auparavant, et il était surprenant que ce mode opératoire ait été repris. Les objectifs n'étaient pas encore atteints.

d. Le CROAL portant sur la leçon finale du 24 mai 2018, tenue en présence de la CE et du FT, a relevé que les outils de lecture géographique n'avaient pas fait l'objet d'un traitement dans l'institutionnalisation, ce qui avait réduit le champ des savoirs potentiellement institutionnalisables aux seuls savoirs thématiques, en l'absence de documents de planification de la leçon qui auraient permis de mieux comprendre et justifier ce choix. Par ailleurs, le champ sur lequel la phase d'institutionnalisation avait porté durant le cours était vaste, peu hiérarchisé, et portait sur l'ensemble des thèmes abordés durant le stage. Cela dénotait soit une absence d'institutionnalisation, soit une répétition. L'intervention de la candidate avait été de type magistral dialogué. Il n'y avait pas eu d'autre dispositif didactiques prévu, de sorte que le cours s'était déroulé sur le même registre pendant deux heures, sans changement de rythme. Le registre des gestes professionnels permettant de mettre les élèves en posture d'introspection sur les savoirs appris n'était pas apparu dans la leçon observée. Le support didactique mis à disposition souffrait des mêmes lacunes de mention des sources déjà signalées plusieurs fois auparavant et comportait des erreurs, et le statut des informations qui y figuraient n'était pas explicite. L'objectif lié à l'enseignement d'une phase d'institutionnalisation lors de la leçon observée n'était pas atteint.

e. Au terme du procès-verbal de la séance-bilan établi le 6 juin 2018, les formateurs de Mme A_____ ont émis un préavis défavorable à la délivrance de l'attestation II, car sur sept objectifs de formation définis, trois n'étaient que partiellement atteints et quatre n'avaient pas été atteints.

Le FT et la CE reconnaissent à la candidate des efforts sincères pour tenter de répondre aux attentes de la formation, son investissement personnel, ses tentatives pour explorer une démarche didactique autre que descendante et

frontale et la persévérance dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés.

Toutefois, la compréhension de la démarche didactique dans son ensemble, l'articulation des différentes phases, soit la construction d'un questionnement, l'appropriation de savoirs pour y répondre et, in fine, la prise de position, étaient confuses et chancelantes, le processus de problématisation et son accompagnement n'étaient pas acquis, les objectifs d'apprentissage n'étaient pas opérationnels – les intentions formalisées étaient conformes au plan d'études, mais l'identification de ce qui devait être appris et connu par les élèves restait flou et imprécis –, le milieu didactique proposé pour les situations d'apprentissage était encore fragile, les tentatives pour provoquer une activité des élèves étaient potentiellement intéressantes, mais le choix des consignes, des contraintes et des ressources mises à disposition des élèves engendraient des décalages entre l'activité réelle des élèves et les intentions annoncées.

M. G_____ estimait que les objectifs étaient atteints en tous points.

M. H_____ et Mme J_____ estimaient au contraire que les objectifs n'étaient pas remplis et devaient faire l'objet d'une analyse précise. Les choix formulés par la candidate relevaient plus souvent d'une annonce de son intention que d'une réflexion sur la transposition didactique et sur ses finalités. La candidate utilisait peu les outils didactiques proposés dans la formation ou lors des entretiens avec le FT pour consolider sa démarche. Elle ne se fondait pas non plus sur ces outils pour opérer un retour approfondi sur les séances et envisager des remédiations. L'analyse de sa pratique ne s'appuyait donc pas sur des savoirs didactiques stabilisés lui permettant de porter un regard critique sur les milieux didactiques proposés en classe. La candidate était encore en difficulté sur la capacité à définir et à rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage. Ses choix portaient davantage sur ce qu'elle voulait enseigner que sur ce qu'elle estimait que les élèves devaient apprendre. Elle peinait encore à rendre opérationnels les objectifs quand ils étaient clairement identifiés. Elle ne s'appuyait pas sur les outils de pensée et les concepts clés de la géographie. Ses intentions étaient formalisées dans les planifications mais sans préciser des attentes en termes d'apprentissage et sans que l'activité des élèves en classe permette d'observer un travail spécifique sur cette dimension de la formation des élèves en géographie.

Alors que M. G_____ estimait que la candidate avait produit un résultat suffisant en termes de pertinence des activités proposées et menées avec les élèves et de construction d'un fil rouge, M. H_____ et Mme J_____ estimaient au contraire que les activités devaient être mises en regard des objectifs annoncés et que de ce point de vue la candidate semblait s'être arrêtée en chemin. Les activités proposées se présentaient comme une succession d'activités dont il était parfois difficile de comprendre l'articulation et la cohérence sur l'ensemble de la séquence. L'ensemble de l'étude paraissait ainsi morcelé, les termes se

juxtaposaient sans que les élèves puissent participer à une démarche de problématisation ni même comprendre les liens. On ne comprenait pas pourquoi on passait d'une carte mondiale des flux migratoires à une étude de cas sur la frontière américano-mexicaine, puis à la question des renvois forcés de Suisse, sans que la situation des migrants et leur statut n'aient été abordés. Le retour sur les activités était souvent rapide ou reporté faute de temps, ou flottant en raison de la conception de l'activité ou de l'impréparation. Les activités n'étaient pas structurées autour de savoirs de référence clairement identifiés. Les élèves pouvaient dès lors difficilement repérer le fil rouge de la séquence, s'appuyer sur les apprentissages à réinvestir, s'engager dans une démarche d'enquête pour répondre à un questionnement partagé, identifier les éléments clés. La candidate regrettait le manque de participation des élèves mais ne remettait pas en question le dispositif choisi pour y remédier, comme le mentionnaient les deuxième et troisième CROAL. Certains éléments du cours étaient scientifiquement discutables. Plusieurs fois, des documents restaient présentés sans indication de la source, et les textes sur les diapositives comportaient de nombreuses fautes d'orthographe et de grammaire. La capacité à animer une situation problème et à réguler les situations didactiques restait donc très fragile. Les consignes définies en cours s'étaient améliorées depuis le début du stage mais restaient insuffisamment précises pour organiser de manière structurée l'activité de recherche des élèves. L'activité de régulation, bien présente, était limitée à des relances pour tenter de faire interagir les élèves, mais les milieux didactiques n'étaient pas agencés pour permettre aux savoirs issus de la recherche des élèves de réellement circuler en classe, d'être confrontés et discutés. La régulation était donc essentiellement prescriptive pour valider ou corriger les interventions des élèves. Le registre des gestes professionnels de la candidate, du point de vue des régulations des apprentissages, restait limité aux postures de surplomb didactique malgré des tentatives de mise en retrait.

M. H_____ et Mme J_____ émettaient un préavis défavorable à l'attribution de l'attestation.

- 16) Le 14 juin 2018, Mme A_____ a communiqué son désaccord avec le préavis des formateurs. Contrairement à ce que ces derniers estimaient, elle avait appris à construire une démarche didactique en géographie et à élaborer ses objectifs.

On lui reprochait des choix relevant souvent plus d'une annonce d'intention que d'une réflexion sur la transposition didactique et sur ses finalités. Or, au regard des coordonnées, du matériel utilisé et distribué aux élèves, il lui semblait difficile de dire qu'elle en était restée aux intentions et qu'aucune réflexion sur la transposition et ses finalités n'avait été entreprise.

On lui reprochait de justifier surtout le cas choisi et le support, et moins la problématique et son intégration dans la séquence. Or le cas avait bel et bien été

choisi et était donc le résultat d'un processus de réflexion, suivi d'un travail de reconstruction. Le choix des « maquiladoras » était intimement lié à la frontière américano-mexicaine, laquelle était à la fois ouverte et fermée. L'exemple était en adéquation avec le questionnement de départ de la séquence, car il illustrait l'ambivalence de cette frontière ainsi que l'ambivalence des intentionnalités des acteurs, en l'occurrence des États-Unis, qui rendaient la limite poreuse, pour ce qui entrainait dans le cadre de ses propres intérêts économiques. L'exemple participait à la prise de conscience des élèves du double discours des États-Unis.

On lui reprochait d'utiliser peu les outils didactiques proposés dans la formation ou lors des entretiens avec le FT. Or, tous les rapports de son formateur avaient été lus et analysés attentivement et elle avait suivi les explications et indications didactiques. L'élément déclencheur, le processus de déconstruction/reconstruction, la mise en tension, le travail en groupe, les débats, la présentation des réponses par les élèves eux-mêmes à l'ensemble de la classe, avaient été mis en œuvre.

On lui reprochait de ne pas employer ces outils pour opérer un retour approfondi sur les séances et envisager des remédiations. L'analyse de ses pratiques ne s'appuyait donc pas sur des savoirs didactiques stabilisés lui permettant de porter un regard critique sur les milieux didactiques proposés en classe. Or, elle avait toujours adopté une posture réflexive sur les cours donnés, sur les réactions des élèves, sur le travail effectué par ces derniers, de même que sur les remarques de son formateur et de son EDAC. L'absence de capacité d'autocritique et les lacunes didactiques qui lui étaient reprochées auraient dû montrer une incohérence totale entre les suggestions des formateurs et la pratique didactique en classe, et auraient dû sauter aux yeux des élèves et de l'EDAC.

On lui reprochait de peiner à définir et à rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage. Or, les exemples vus en classe, les images, les textes et les extraits de vidéos utilisées montraient une capacité à rendre opérationnelle une intention pédagogique, le tout s'harmonisant dans une logique qui n'avait été contestée ni par l'EDAC ni par les élèves, qui n'auraient pourtant pas manqué de se manifester en cas d'incohérence.

On lui reprochait de ne pas s'appuyer sur les outils de pensée et les concepts clés de la géographie et de s'être arrêtée en chemin entre l'annonce des objectifs et leur mise en pratique. Or, il ne fallait pas enseigner le concept pour le concept. Le cours était une aide pour l'élève afin que celui-ci développe le concept dans son esprit. Toute la démarche consistait à alimenter la réflexion de l'élève pour qu'il atteigne cet objectif. Les cours (images, lectures, discussions, exemples) aidaient l'élève à forger le concept et à se l'approprier, en faire un outil de réflexion sur le monde. Le matériel qu'elle avait produit et les cours qu'elle avait donnés étaient un aboutissement et une concrétisation du déclaratif.

On lui reprochait l'articulation parfois difficile à comprendre et la cohérence sur l'ensemble de la séquence, laquelle paraissait morcelée, les termes se juxtaposant sans que les élèves puissent participer à une démarche de problématisation ni même comprendre les liens. Or, elle avait commencé par le débarquement des migrants, leurs conditions de précarité. Elle avait explicité le statut de migrant, les causes de sa migration, les barrières à la migration entravant les flux migratoires, et le renvoi des requérants d'asile déboutés ainsi que des clandestins. Sans entrer dans les détails, ses séquences s'articulaient sur une logique, permettant d'imbriquer des facettes de la migration. Un manque de fil conducteur, ou des séquences sautant du coq à l'âne, n'auraient pas manqué d'attirer l'attention des élèves et de l'EDAC.

On lui reprochait le caractère scientifiquement discutable de certains éléments du cours. Elle était indignée par cette remarque, qui faisait référence à ce qui avait été dit au sujet des pays de départ et des pays d'accueil des migrants. L'actualité récente montrait, sans aucune contestation possible, qu'il y avait bien des pays de départ massif de migrants, des pays de transit, et pour finir des pays où les migrants déclaraient vouloir se rendre. Tout cela était attesté par la presse, Frontex, les rapports des services de renseignements et autres documents diplomatiques disponibles, les diverses agences de l'ONU et de l'Union européenne compétentes en matière. S'il y avait eu des éléments scientifiquement discutables, il aurait été peu professionnel de la part de tous les acteurs de la formation de ne pas avoir réagi immédiatement.

On lui reprochait de nombreuses fautes d'orthographe et de grammaire sur les textes et les diapositives. Or, on lui avait dit de toujours faire relire ces textes par des collègues, ce qu'elle avait fait en demandant à deux collègues enseignantes de français de corriger son travail avant chaque présentation aux élèves.

On concluait que les objectifs fixés pour le stage n'étaient pas atteints. Il lui semblait au contraire peu probable, vu les éléments exposés, que les objectifs du stage, dans leur totalité, n'avaient pas été atteints sur la durée du stage réparti sur deux années scolaires. Elle travaillait pour le DIP depuis l'année 2001, et son incapacité totale à atteindre les objectifs n'aurait pu échapper à son employeur, aux directeurs d'établissements dans lesquels elle avait travaillé, aux doyens des filières concernées, aux collègues, aux élèves et à leurs parents.

Elle demandait à l'IUFE de prononcer que le stage en accompagnement avait été acquis.

- 17) À la session d'examens de juin 2018, Mme A_____ a par ailleurs échoué à la seconde tentative de passer l'atelier de didactique B, au terme d'une évaluation conduite par Mme J_____ et M. I_____ lors de l'examen du 13 juin 2018. À

teneur du procès-verbal du même jour, de nombreuses exigences n'avaient pas été satisfaites lors de la présentation orale tenant lieu d'examen.

Au terme de la présentation orale, d'une durée de quarante minutes (au lieu des vingt à vingt-cinq minutes prévues), et en réponse à des questions sur la problématique proposée lors du cours, la candidate avait indiqué ne pas être au clair sur la distinction entre objectif de travailler sur les discours produits en matière de migration et leur déconstruction, ou sur un fait démographique, l'immigration de masse, à partir de données statistiques. Elle n'avait pu répondre aux questions sur la catégorisation des acteurs (auteurs des textes vs. acteurs évoqués dans les textes), et avait indiqué que l'association qu'il fallait citer et qui ne figurait nulle part dans les textes fournis avait été étudiée dans le cadre du travail de groupe. Les questions sur l'intérêt didactique d'un schéma fléché, sur le fonctionnement d'un hyperlien et sur l'absence de textes scientifiques dans la bibliographie n'avaient pas trouvé de réponse faute de temps.

L'objectif de justification des choix didactiques n'était pas atteint. Les justifications n'étaient pas claires, peu cohérentes et peu pertinentes. Les acquis théoriques n'étaient pas suffisamment assimilés et appropriés. La définition des critères et des sous-critères n'était pas suffisamment rigoureuse et précise. Plusieurs points n'étaient pas assez précisés, notamment le passage des appréciations par critères/sous-critères à une note. La définition du seuil de suffisance, au-delà du barème, n'était pas explicitée.

Le bilan et le retour sur le dossier présenté au mois de juin 2017 étaient insuffisants, car ils consistaient en un résumé et une énumération des éléments partagés par le formateur, et il n'y avait pas une appropriation accompagnée par une réelle mise à distance.

La précision et la pertinence des réponses apportées aux questions posées étaient insuffisantes. Il y avait trop peu d'appropriation du contenu du travail écrit pour soutenir un débat sur les questions posées. Il y avait de grosses difficultés à s'adapter aux questions posées, surtout sur les questions épistémologiques et de reconstruction en termes d'apprentissage.

Les exigences de présentation quant au contenu étaient réalisées. La gestion du temps ne l'était pas, car l'exposé était beaucoup trop long. La qualité des supports utilisés était suffisante, même si ceux-ci n'étaient pas forcément très adéquats ni spécialement pertinents.

Les références de textes étaient introuvables, le titre d'un livre était même incomplet, des liens internet étaient imprécis. Beaucoup de coquilles avaient été identifiées, ainsi qu'une phrase fort contradictoire. Le titre du chapitre « élément déclencheur » n'était pas pertinent, car on ne trouvait pas à l'intérieur le processus en trois étapes qui devaient amener à une problématisation. C'était au mieux une

amorce, produite selon les consignes et qui ne comportait pas toutes les caractéristiques attendues.

- 18) Le 29 juin 2018, le relevé de notes a constaté que les mesures compensatoires « Géographie, atelier de didactique B, secondaire I et II » et « Pratique de l'enseignement accompagnée et analysée » étaient non réussies.
- 19) Le 9 juillet 2018, la direction de l'IUFE a notifié à Mme A_____ son élimination de la formation compte tenu des échecs au stage de rattrapage et à l'atelier de didactique, et sur la base du préavis du comité de direction.
- 20) Le 10 juillet 2018, Mme A_____ a formé opposition au compte rendu de l'atelier didactique et a demandé la validation de ce dernier.

Son évaluation était entachée d'arbitraire.

Elle contestait tout d'abord les formulations sur le déroulement de sa présentation. Elle avait présenté un dossier avec deux unités problème (UP) dans lequel il avait été spécifié que la séquence et l'épreuve n'avaient pas été testées en classe et que si elles l'avaient été, des prérequis auraient été nécessaires. Or les évaluateurs avaient écrit que la première unité avait été testée en classe, ce qui était faux.

Elle avait admis, après avoir revu son épreuve, que la question 4 pouvait mettre les élèves en difficulté, qu'elle aurait peut-être dû la poser autrement, et qu'elle ferait attention la prochaine fois.

Elle contestait le reproche sur la durée excessive de sa présentation. Il ressortait d'un courriel qu'elle avait reçu le 23 mai 2018 que la présentation durerait environ trente minutes. Elle avait dépassé ce temps de cinq, et non dix minutes. Elle n'était pas la seule à avoir dépassé son temps ce jour-là. Seuls les examinateurs avaient posé des questions. Ils étaient fatigués et bâillaient.

Elle n'avait jamais déclaré ne pas être au clair sur la distinction entre les quatre éléments principaux mentionnés par les évaluateurs dans le compte rendu. Les questions acteur-intention semblaient claires pour les élèves. Lors de la présentation, elle avait rectifié que l'acteur identifié dans le texte n'était pas l'association Caritas mais les réfugiés. Elle avait eu une petite confusion.

Les élèves de troisième année du collège étaient capables de chercher à partir des liens qu'elle avait fournis. Le travail sur les différents discours produits par les acteurs permettait aux élèves de faire le travail de déconstruction.

Le schéma fléché présentait bien un intérêt didactique car il permettait à l'élève d'adopter un raisonnement systémique.

Un lien internet fourni ne fonctionnait effectivement pas, suite à une faute d'orthographe. Il existait au niveau scientifique des livres de géographie de référence, tels que l'ouvrage de Berset-Grangier-Mauron daté de 2006, mais on ne pouvait plus l'utiliser car il n'était apparemment plus d'actualité. Il fallait considérer que le « Service d'État aux Migrations (SEM) » [sic] était une source officielle, scientifique et fiable, produisant des statistiques liées aux flux migratoires que les élèves devaient aller chercher.

Le critère d'attribution de la note finale qu'elle avait utilisé provenait d'un site utilisé par la majorité des enseignants. Le barème était présenté aux élèves et était disponible pour tous sur demande. Les critères étaient suffisamment détaillés, précis, pertinents et explicites, donc compréhensibles. À travers la grille, les élèves se rendaient compte comment les points et la note finale avait été attribués selon les sous-critères. Elle avait expliqué oralement ses choix didactiques sur le thème et ne comprenait pas qu'on ait relevé des appréciations pouvant relever de l'arbitraire, étant donné les critères d'évaluation retenus.

C'était à tort qu'il avait été retenu que les items des dispositifs proposés aux élèves (par exemple questions des épreuves) n'étaient pas pertinents pour évaluer les acquis en fonction des objectifs d'apprentissage visés (liens explicites). Par exemple, en ce qui concernait la question 3 « quelle est votre position face à ses acteurs et face aux flux migratoires dans notre pays ? », un élève de troisième année du collège, qui était souvent majeur, devait être capable de donner sa position (pour ou contre) et de défendre son opinion par un raisonnement construit.

Contrairement à tous les autres stagiaires, elle n'avait pas été prévenue par courriel avant la présentation qu'il lui fallait vérifier l'orthographe et la grammaire de son dossier en raison de nombreuses fautes d'orthographe. Cela constituait une preuve d'arbitraire dans le traitement de son dossier.

Son atelier didactique devait être validé.

- 21) Le 25 juillet 2018, Mme A_____ a formé opposition contre la décision d'élimination.
- 22) Le 17 septembre 2018, Mme J_____ et M. H_____ ont transmis à la direction de l'IUFE le rapport qu'ils avaient établi à sa demande.

L'échec à l'atelier de didactique B était dû à l'incapacité de la candidate de préciser les objectifs d'apprentissage du thème « immigration de masse » et de justifier ses choix didactiques, à l'incohérence sur laquelle reposait l'évaluation, au caractère vague des critères de l'évaluation des réponses aux questions ouvertes et l'absence de référence à des savoirs scientifiques.

L'échec à l'évaluation de la pratique d'enseignement était dû au fait que le travail présenté par la candidate était dépourvu de profondeur et de transposition didactique solide.

23) Mme A_____ s'est déterminée sur ce rapport le 19 octobre 2018.

Elle n'avait pu assister à l'atelier de Mme J_____ car elle préparait ses leçons et devait travailler comme interprète pour assurer la subsistance de sa famille. Elle était victime d'inégalité de traitement. La critique de sa séquence sur les migrations relevait du « jeu de massacre ».

Elle n'avait pu commencer son complément de formation que le 19 novembre 2016, et ses dix années d'expérience dont cinq ans avec contrat et cahier des charges, suivies d'une attestation du collègue K_____, n'avaient pas été prises en compte.

Elle avait été perturbée par les remarques de son CE, dont elle avait compris que ce n'était pas une bonne idée de faire un complément de formation en géographie. Jusqu'au 5 juillet 2017, on ne lui avait pas proposé d'assister à l'atelier de Mme J_____. Elle n'avait pu y assister car elle restait tard au collège les mercredis après-midi pour organiser et préparer ses cours ainsi que ceux du cycle d'orientation. En outre, elle devait parfois fonctionner les mercredis comme interprète pour le pouvoir judiciaire, pour assurer à sa famille un revenu minimum. Elle ne pouvait accepter le reproche de n'être pas allée à l'atelier.

Si elle n'avait pu participer à l'examen oral collectif du 7 juin 2017, ce n'était pas en raison d'une indisponibilité, mais par ce qu'on lui avait dit qu'elle n'y était pas conviée.

L'épreuve critiquée par les évaluateurs était claire et cohérente. Il s'agissait d'identifier, d'après deux textes, trois acteurs et leur rôle, soit « UDC, PS, réfugiés ou migrants même ». Certains élèves auraient pu aussi considérer comme un troisième acteur l'État. Il était vrai qu'il y avait eu un « couac » lors de l'élaboration de sa grille d'évaluation, mais les élèves auraient pu identifier les trois acteurs si l'épreuve avait eu lieu, sans incidence pour eux car elle aurait corrigé le « couac » dans la grille pour attribuer la note.

La remarque au sujet des questions 3 et 4, consistant à demander aux élèves de prendre position, était incompréhensible, puisque les critères de correction étaient évidents : l'élève devait se montrer à même d'exprimer correctement un point de vue de manière que celui-ci soit correctement interprété par le lecteur. Il en allait de même des solutions demandées aux élèves pour régler ou apaiser les conflits entre les acteurs face à cette situation. « L'objectif par rapport au sujet était de comprendre les conflits d'acteurs et les impacts de la migration ».

Son intention, en donnant ces deux textes aux élèves de troisième année qui étaient ou allaient être majeurs, était de leur faire prendre conscience de cette réalité qui était en lien avec la migration et les réactions des partis politiques, de manière neutre et sans les orienter, pour les amener à se forger une opinion et à prendre position et même à proposer des solutions face à une situation quel que soit le sujet.

S'agissant de la bibliographie, le site de l'État ainsi que Wikipédia avaient été référencés comme sites sérieux et fiables, selon le conseil du formateur de terrain.

Le cours sur la frontière américano-mexicaine et celui sur le documentaire sur le renvoi de migrants de Suisse servaient tous deux à illustrer la fonction et les effets de la frontière. Le lien entre eux était en amont, dans le cadre théorique du cours, que les examinateurs avaient négligé.

Au travers des éléments déclencheurs qu'elle avait utilisés en classe, les élèves avaient pu se saisir de la thématique proposée. Tous ces éléments déclencheurs avaient un sens, qui avait été réfléchi. Elle n'avait jamais proposé un débat sur un coup de tête. Lors de l'institutionnalisation, elle avait commencé le cours avec les élèves en les questionnant sur ce qui avait été travaillé en classe, leur demandant comment, avec quels moyens ou matériels, ils avaient pu identifier et répondre aux questions ou hypothèses. Les élèves avaient répondu qu'il y avait eu un échange entre eux et elle, après quoi elle avait établi une synthèse des thèmes en indiquant les points les plus importants, avec des explications en vue d'une future évaluation. Concernant les outils de pensée, les élèves avaient acquis et compris les concepts nécessaires des migrations et de zones d'espaces migratoires, car ils avaient été abordés en classe au moyen de la carte.

- 24) Le 12 novembre 2018, la commission des oppositions de l'IUFE a rendu son préavis.

Le résultat non acquis de l'atelier de didactique B était cohérent au regard de la grille d'évaluation et des notes prises par le jury lors de la présentation orale du 13 juin 2018. Quant à l'échec au stage de rattrapage, le rapport de synthèse des évaluateurs démontrait que la candidate rencontrait plusieurs difficultés dans sa pratique, dont des problèmes récurrents de capacité à justifier des choix didactiques, à les rendre opérationnels, et à réguler les situations didactiques en classe.

La commission préavisait le rejet de l'opposition, la confirmation des deux échecs et la confirmation de la décision d'élimination.

- 25) Mme A_____ s'est déterminée le 19 décembre 2018 sur le préavis.

Elle a réfuté les critiques que les experts adressaient à son travail et conclu à l'admission de son opposition et à la délivrance de l'attestation de complément de formation en géographie.

Étaient annexés les documents remis aux élèves et aux formateurs. Le plan de leçon y était clairement explicité avec le projet de déroulement de la séquence. L'élève avait donc une vision claire de la complexité du problème, des multiples causes de l'immigration, des différents enjeux et du déroulement des trois séquences, ainsi que de leurs objectifs, avec les réponses des États pour canaliser l'immigration. Tout avait été préparé, analysé, et respectait le schéma préconisé par les objectifs de formation. Le document remis aux élèves ne permettait aucune confusion s'agissant d'identifier les trois acteurs et leurs rôles. Trois classes de troisième année avaient effectué une épreuve sur la base du schéma proposé. L'une était sous la responsabilité de Mme A_____, les deux autres sous celle de M. G_____. Les moyennes des trois classes « se tenaient », la direction n'était pas intervenue. S'agissant de l'absence de référence à des savoirs scientifiques, relevée par les examinateurs, Mme A_____ s'était inspirée pour ces schémas d'une méthode mise au point par Monsieur Joël DE ROSNAY, qui avait enseigné à Boston, dirigeait la Cité des Sciences à Paris et était l'inventeur de l'analyse systémique.

Les pièces versées montraient que les objectifs fixés par la formation avaient tous été scrupuleusement respectés. Il fallait relever la référence scientifique, notamment celle de Monsieur Claude RAFFESTIN, professeur émérite de l'université.

Les critiques adressées à Mme A_____ étaient floues, incompréhensibles, fausses, et ne permettaient pas de se déterminer par rapport à la décision d'élimination.

Le rapport de stage établi par M. G_____ mettait en évidence le comportement et le travail très respectueux de Mme A_____ à l'égard de la direction et des élèves, le sérieux et la préparation de ses cours, et les efforts effectués pour faire correspondre les exigences des examinateurs et son enseignement. Toutes les attestations des différents établissements dans lesquels elle avait enseigné auparavant étaient élogieuses.

Tous ces éléments donnaient le sentiment d'une injustice manifeste à l'égard de Mme A_____, qui avait consacré pendant un an et demi toute son énergie, son argent et son temps pour obtenir son attestation de complément de formation, que les formateurs refusaient de lui accorder.

- 26) Par décision du 4 février 2019, reçue le 7 février 2019, le comité de direction de l'IUFE a rejeté l'opposition formée par Mme A_____ et confirmé la décision d'élimination du 9 juillet 2018.

Sur trois points majeurs, la candidate n'avait pas répondu aux exigences s'agissant de l'atelier de didactique B, et malgré son investissement elle n'avait pas rempli la majorité des objectifs fixés par ses formateurs pour le stage de rattrapage. Rien ne permettait de considérer ces évaluations comme arbitraires.

- 27) Par acte du 5 mars 2019, Mme A_____ a formé recours contre la décision du 4 février 2019 auprès de la chambre administrative de la Cour de justice (ci-après : la chambre administrative).

La recourante a été autorisée à compléter son argumentation, ce qu'elle a fait le 22 mars 2019.

Elle avait toujours préparé ses leçons selon le plan d'apprentissage préconisé par ses formateurs. Elle posait d'abord un élément déclencheur, soit une image, un texte ou un autre document à même de stimuler ou de déclencher la réflexion des élèves ; puis elle expliquait la problématique qui découlait de cet élément ; venait ensuite la mise en commun de la réflexion produite par les élèves, qui débattaient en équipe ; enfin, elle institutionnalisait ou structurait les savoirs, soit, à partir des constats faits lors de la mise en commun, elle mettait les mots sur ce que l'on avait trouvé. Elle avait également pris soin de justifier ses choix éducatifs et ses objectifs de façon détaillée. Elle produisait un chargé comprenant notamment une dizaine de pièces documentant les cours qu'elle avait donnés.

Durant le semestre de rattrapage, elle avait élaboré plusieurs cours dont le thème était articulé autour des migrations et de la frontière, entendue comme objet d'étude géographique. Le support théorique reposait sur la définition donnée par Claude RAFFESTIN, qui faisait autorité dans le monde universitaire. Les cours avaient pour but d'illustrer au moyen d'exemples les fonctions de la frontière (légale, fiscale, économique, de contrôle, etc.) ainsi que ses effets (coupure, tension, hybridation, etc.). L'objectif poursuivi était notamment de montrer aux élèves que la frontière, la question des migrations qui lui était intrinsèquement liée, loin d'être des données naturelles, relevaient de la politique des États. Elle avait ainsi élaboré un cours général consacré aux migrations, visant à poser certaines définitions et à montrer aux élèves une carte des migrations afin qu'ils puissent identifier les pays dits d'accueil et de départ et déterminer les causes et les effets des migrations ; un cours consacré à la notion de frontière, visant à poser une définition de cette notion géographique et à analyser ses fonctions et ses effets ; la seconde partie de ce cours, qui devait illustrer le propos, était consacrée à la problématique de la frontière américano-mexicaine, via l'exemple des « maquiladoras » ; un dernier cours, consacré à la thématique du renvoi forcé des migrants, à travers l'exemple du film de Monsieur Fernand MELGAR « Vol Spécial », visait à montrer aux élèves les conséquences des politiques migratoires de la Suisse.

Le cours évalué par Mme J_____ et M. H_____ constituait une leçon finale qui clôturait cette séquence consacrée à la frontière et aux migrations. Il avait pour objet d'offrir aux élèves une institutionnalisation des savoirs. Elle avait invité les élèves à réfléchir sur la thématique abordée durant le cours, les avait invités à lister ce qu'ils avaient retenu puis les avait interrogés à ce sujet et avait noté leurs réponses. Elle avait ensuite mis ces savoirs des élèves en perspective au moyen de diapositives, interrogé les élèves sur le contenu de ces savoirs (déconstruction), interrogé les élèves sur les frontières et les effets de la frontière, de manière d'abord théorique, puis via le cas de la frontière américano-mexicaine. Elle avait ensuite appliqué les mêmes méthodes pédagogiques à l'exemple précis des « maquiladoras », des renvois forcés de Suisse, et à celui des vols spéciaux. Elle avait conclu sa leçon en procédant à une synthèse des savoirs acquis sur la question des renvois par vols aériens de Suisse, listé les problématiques traitées et les questions abordées, et listé en conclusion les notions et chiffres qu'il convenait de retenir.

Les examinateurs avaient complètement omis de relever que le support théorique du cours était justement la définition de la frontière telle qu'entendue par le Prof. RAFFESTIN, dont le nom était passé sous silence.

Lors d'un long entretien, de près d'une heure trente, les examinateurs avaient tenté de convaincre M. G_____ de se ranger à leurs arguments, et s'étaient heurtés à son opposition frontale. Celui-ci, qui avait enseigné en sa compagnie durant de nombreuses heures pendant tout le semestre, n'avait pu que constater que les critiques émises à son encontre n'étaient ni justes ni équitables. M. G_____ avait contesté que les notions de pays d'accueil et de pays de départ étaient obsolètes, et rappelé qu'elle avait fait évoluer son enseignement, réalisé de grands progrès et intégré de nombreux travaux de groupe pour nourrir la réflexion des élèves. Elle avait fait des choix cohérents pour illustrer ses cours consacrés à la frontière et aux migrations.

Sa leçon de présentation du 13 juin 2018, en lien avec l'atelier de didactique de la géographie, avait duré trente-cinq minutes. De nombreux autres candidats avaient dépassé la demi-heure avant elle. Elle avait corrigé oralement une consigne donnée par écrit et indiqué que l'acteur identifié dans le texte n'était pas l'association Caritas mais les réfugiés. Alors qu'ils disposaient de près de vingt-cinq minutes pour poser des questions, les examinateurs n'en avaient posé que trois et avaient décidé de mettre un terme à la présentation.

La décision d'élimination n'avait tenu aucun compte des éléments qu'elle avait apportés. Le rapport rédigé suite à son opposition affirmait de manière erronée qu'elle était passée directement d'une étude de cas sur les « maquiladoras » au Mexique à la question de la reconduite des frontières en Suisse. Les examinateurs prétendaient qu'elle n'avait été en mesure ni de préciser

ses objectifs d'apprentissage ni de justifier ses choix et qu'aucune référence à des savoirs scientifiques n'avait été faite.

Elle avait répondu point par point aux inexactitudes contenues dans le rapport. La commission des oppositions avait émis un préavis négatif, sans prendre en compte ses arguments et en se contentant de reprendre, sans esprit critique, l'avis des examinateurs.

Elle avait encore formulé diverses observations à l'encontre de ce préavis et fourni l'ensemble du dossier relatif à sa préparation des cours, invitant la commission des oppositions à se référer aux pièces, qui montraient sans aucun doute possible l'arbitraire dont avaient fait preuve les examinateurs.

La décision du 4 février 2019 n'avait toutefois tenu aucun compte de ses observations, qu'elle avait laissées sans réponse. Il s'agissait pour l'essentiel d'un simple copier-coller du préavis de la commission des oppositions, ne comportant aucune référence aux pièces fournies, ce qui donnait à penser que la commission des oppositions n'en avait pas pris connaissance.

La décision attaquée était entachée d'arbitraire. La commission des oppositions avait repris sans discussion ni critique les rapports des formateurs et des examinateurs. Les critiques des examinateurs étaient inexactes, vagues et génériques. La recourante avait bien institutionnalisé les savoirs, elle avait justifié les objectifs d'apprentissage, son évaluation était cohérente, ses questions étaient claires.

Elle reprenait point par point les critiques des examinateurs.

Elle avait bien été en mesure de formuler une réflexion sur la transposition didactique et ses finalités et de justifier ses choix. En témoigne la partie « thématique de la frontière » de l'analyse écrite de sa séquence sur la notion de frontière, où elle écrivait : « le cours de troisième année prévoit de s'intéresser au thème de mobilité humaine. Ses mobilités sont entravées par les frontières et leurs effets. L'actualité récente a d'ailleurs mis en évidence cette problématique. Dès lors le binôme 'migration-frontière' est un élément important, voire essentiel dont il faut parler avec les élèves. Il faut les familiariser avec cette problématique qui est extrêmement complexe. Étant donné que j'avais abordé lors du cours précédent le thème de la migration, j'ai considéré qu'il était nécessaire de parler des frontières. En outre de qu'on parle de migration on fait en réalité allusion, à la problématique des frontières [sic] » (pièce 36 recourante). Elle justifiait ainsi de manière claire et convaincante le choix d'un cours consacré à la notion de frontière ainsi que son intégration avec la leçon précédente consacrée aux migrations. Elle indiquait également l'intégration de cette leçon dans la séquence et le lien avec la leçon précédente. Contrairement à ce qu'indiquaient les examinateurs, la justification portait bien sur la notion même de frontière en tant

que telle et non seulement sur l'exemple des « maquiladoras » et de la frontière américano-mexicaine. En prétendant qu'elle n'avait pas été en mesure de justifier ses choix didactiques et d'indiquer le lien avec la leçon précédente, ce qui était manifestement inexact, les formateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Contrairement à ce qu'indiquaient les examinateurs, elle avait opéré un retour critique suite à chacune de ses leçons et avait toujours cherché à comprendre ce qui avait fonctionné ou pas dans ses enseignements. Pour preuve, dans le même document d'analyse de la séquence sur la notion de frontière, elle avait relevé les éléments en conformité et les éléments en décalage et proposé une remédiation. Dans le document d'analyse de sa séquence (pièce 37 recourante), elle distinguait également les écarts ou la conformité avec ses attentes. On voyait dans ces extraits qu'elle suivait parfaitement les consignes et opérait systématiquement à la fin de chaque leçon un retour critique sur ce qui avait fonctionné ou pas de manière à consolider sa démarche.

Les formateurs usaient souvent de critique vagues, indéfinies, ou génériques, qu'il était possible d'émettre à l'encontre de n'importe quel candidat. Les critiques étaient souvent formulées de façon si vague ou générique qu'il était impossible de leur opposer une réfutation. À chaque fois que des exemples concrets étaient cités ils s'avéraient être complètement infondés.

On ne voyait pas par exemple en quoi la synthèse des savoirs à retenir à laquelle elle s'était livrée à la fin de la leçon ne correspondait pas à une institutionnalisation. En prétendant qu'elle avait procédé à la seule institutionnalisation de savoirs thématiques de sa leçon, ce qui était contredit par les pièces, et en s'abstenant d'expliquer leur jugement, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Ses leçons comportaient en réalité quatre parties, dont la première (l'immigration) et la deuxième (la notion de frontière) étaient générales ou théoriques, et visaient à offrir au préalable aux élèves des connaissances générales et les notions théoriques nécessaires afin de penser ces questions. La troisième et la quatrième leçons constituaient des études de cas et visaient à illustrer plus concrètement au moyen de sujets d'actualité les principes et les données que les élèves avaient appris. En faisant mine d'ignorer que les parties 3 et 4 du cours étaient en lien avec le plan de base et trouvaient une articulation logique dans ce cadre, les examinateurs avaient omis de tenir compte de preuves essentielles, sans justification, ce qui était constitutif d'arbitraire.

Contrairement à ce qu'indiquaient les examinateurs, elle s'était bien interrogée sur le statut des migrant dans sa leçon initiale sur les migrations et avait fait allusion, à travers les cartes, à la question de l'espace Schengen. Ces informations avaient été rappelées lors de leçons ultérieures données en dehors des visites et lors de la leçon conclusive du 24 mai 2018. La question du lieu de

situation des centres de détention avait bien été posée aux élèves, pour vérifier s'ils avaient retenu qu'il en existait deux dans la périphérie de Genève. Il était exact que la question de l'espace Schengen n'avait pas été traitée en détail, le but d'une enseignante de géographie n'étant à l'évidence pas d'enseigner la complexité du droit d'asile, mais de faire comprendre aux élèves les implications des migrations et des mobilités humaines en lien avec la géographie. En lui reprochant de ne s'être interrogée que sur le lieu des centres de détention, au lieu de s'intéresser au statut des migrants, à leur intégration ou à l'espace Schengen, les examinateurs lui reprochaient finalement d'avoir procédé à un choix plutôt qu'un autre, ils tombaient ainsi dans le travers qu'ils dénonçaient, et en procédant à une appréciation contradictoire des preuves et en retenant des faits qui étaient manifestement inexacts et contredits par les pièces, ils avaient fait preuve d'arbitraire.

La terminologie pays d'accueil/pays de départ était très largement reprise tant dans la documentation officielle de l'Union Européenne que dans celle des Nations Unies ainsi que dans le monde académique. Les récentes critiques à son égard étaient minoritaires. Les examinateurs ne pouvaient donc conclure, en toute honnêteté, que cette distinction était scientifiquement discutable, ou alors toute définition ou toute notion dérivant des sciences humaines serait scientifiquement discutable, puisqu'en sciences humaines très peu de notions faisaient l'objet d'un consensus unanime. Elle avait justifié le caractère approprié de sa terminologie. La Corée du Nord n'acceptait pas les migrants et l'Australie les refoulait sur l'île de Nauru. Elle avait elle-même cité des articles universitaires, mais les formateurs n'en avaient jamais cité. Nul doute que, si ces notions étaient scientifiquement discutables, ils auraient été en mesure de mentionner des ouvrages scientifiques à même d'appuyer leurs dires. La seule source sur laquelle ils se fondaient était en fait l'opinion d'une des élèves. Un tel avis ne constituait évidemment pas une référence scientifique valable.

Elle avait été capable de définir et de rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage. Le choix du sujet de la frontière ne relevait pas de son bon plaisir mais correspondait à un sujet d'actualité, dont elle estimait utile que les élèves soient instruits. Elle relevait que se déroulait à l'université une exposition « frontières en tout genre » ayant pour thème la migration et les frontières, dans laquelle on retrouvait l'un des thèmes qu'elle traitait, ainsi que l'exemple de la frontière séparant le Mexique des États-Unis. En prétendant que ses objectifs d'apprentissage étaient restés flous, en particulier au sujet de la notion de frontière, ce qui était démenti par les pièces du dossier, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Les examinateurs n'indiquaient jamais ce qu'ils entendaient par « outils de pensée » et « concepts clés », sur lesquels elle ne se serait pas appuyée, selon eux. Or, la lecture du dossier montrait qu'elle avait fait appel à des définitions, à des

tableaux schématiques et à des cartes de flux migratoires, dans son support de cours sur les migrations. Son cours consacré à la notion de frontière se basait sur la définition du Prof. RAFFESTIN, ainsi que sur d'autres références universitaires (Messieurs Michel FOUCHER, Jacques ANCEL, Halford MACKINDER). Elle avait également présenté dans ses cours des statistiques liées aux renvois et aux demandes d'asile et elle offrait des définitions supplémentaires sur les migrations et sur la notion de frontière, ainsi qu'une carte, un tableau, lesquels constituaient des outils essentiels de pensée en géographie. En prétendant qu'elle ne s'était basée sur aucun outil de pensée et sur aucun des concepts clés de la géographie, ce qui était contredit par les pièces, les formateurs avaient omis des faits essentiels et avaient donc fait preuve d'arbitraire.

Il ressortait du procès-verbal de la leçon qu'elle faisait participer les élèves, les interrogeait sur chacun des thèmes, de sorte qu'on ne pouvait lui reprocher de pratiquer le cours magistral. La phase d'institutionnalisation avait pour but d'offrir une synthèse des savoirs, et supposait donc une participation plus active du maître, qui devait proposer aux élèves des notions et des définitions à retenir. Dans les leçons précédentes, elle avait proposé des activités de recherche aux élèves et leur avait donné des consignes précises pour les guider dans leur questionnement : dans le cours consacré aux migrations, elle leur avait donné pour consigne de mettre en lien les causes des migrations mentionnées en amont, à travers un schéma, et de travailler par groupes de quatre, de localiser les pays d'accueil et les pays de départ et d'indiquer les flux migratoires ; dans son cours consacré à la notion de frontière et à sa construction, elle avait demandé aux élèves sur la base de la définition du Pr. RAFFESTIN d'identifier les fonctions secondaires essentielles et les effets de la frontière ; sur la base d'un texte vu en cours et sur la base de ce qui précède, elle leur avait également demandé si la frontière américano-mexicaine pouvait être vue comme une frontière ouverte ou fermée et d'écrire un texte d'une page à ce sujet. On ne pouvait donc lui reprocher de n'avoir proposé aucune autre activité aux élèves que des « discours » et des « questions autour des différents documents diffusés ». En lui reprochant de n'avoir pas proposé de dispositifs didactiques aux élèves, ce qui était contredit par les pièces et constituait une remarque floue et de mauvaise foi, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Sa leçon comportait un plan parfaitement clair en quatre parties. Chaque partie avait été présentée au formateur et avait fait l'objet d'une justification orale ou écrite. Elle n'était pas passée d'une carte de flux migratoires à une étude de cas. Elle avait relié la notion de migration à la notion de frontière, s'appuyant sur la définition du Pr. RAFFESTIN. L'étude de cas consacrée aux « maquiladoras » et à la frontière américano-mexicaine n'avait été abordée que par la suite, à titre d'illustration, et parce qu'il s'agissait d'un exemple d'actualité. Elle n'était pas non plus passée à la question des renvois forcés sans avoir expliqué la situation et le statut des migrants, qui avaient été enseignés dans le cours général consacré aux

migrations. En prétendant que ses cours n'avaient pas d'articulation logique ni de cohérence, ce qui était contredit par les pièces, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Les diapositives et les cours produits prouvaient qu'elle avait toujours proposé aux élèves des consignes précises pour les guider dans leur recherche et leur questionnement. Les consignes reposaient en outre sur une documentation parfaitement identifiable. Les diapositives montraient qu'elle avait cherché à confronter et à discuter les savoirs des élèves : dans le cours consacré à l'institutionnalisation des savoirs, elle avait proposé un tableau présentant les avantages et les désavantages des migrations, liste établie sur la base de ce qu'avaient dit en cours les élèves ; elle avait fait de même pour la question des renvois, où elle énumérait les arguments en faveur et en défaveur de l'interdiction de cette pratique ; elle avait listé dans son cours consacré à la notion de frontière les fonctions et les effets de la frontière, notions que les élèves avaient été invités à identifier eux-mêmes dans le texte du Pr. RAFFESTIN. Cette activité essentiellement orale pouvait être attestée par M. G _____. En prétendant qu'elle avait donné à ses élèves des consignes insuffisamment précises, qu'elle n'avait pas véritablement cherché à confronter et à discuter leurs savoirs, ce qui était manifestement contredit par les pièces, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Le procès-verbal de la leçon montrait qu'elle avait interrogé les élèves de manière à leur permettre d'identifier et de formaliser de manière synthétique les savoirs appris durant ses leçons, qu'elle les avait également interrogés sur la manière de procéder, soit sur les démarches mises en œuvre pour arriver à ses contenus. Les diapositives portaient également la trace de cet effort de synthèse, notamment le passage consacré à la notion de frontière. Les critiques des formateurs étaient floues et purement rhétoriques. Ils n'indiquaient pas comment elle aurait dû procéder, ni en quoi le fait d'interroger les élèves à la fois sur les contenus appris en cours et sur la manière de parvenir à ces contenus n'était pas conforme aux attentes. En prétendant qu'elle n'avait pas été en mesure de mettre les élèves dans une posture leur permettant de prendre véritablement conscience des démarches mises en œuvre, d'identifier ou de formaliser de manière synthétique lors de sa leçon finale, ce qui était contredit par les pièces, les examinateurs avaient omis des faits essentiels et fait preuve d'arbitraire.

Elle avait indiqué que ses leçons étaient articulées autour de la question des migrations et de la frontière, qui formaient un binôme extrêmement étroit. Cela ressortait de son analyse de sa séquence sur la notion de frontière. Elle avait exposé oralement et par écrit aux examinateurs que son cours serait articulé en quatre parties. Les formateurs avaient fait mine d'ignorer que les parties 3 et 4 s'inscrivaient dans ce plan d'ensemble et y trouvaient leur articulation logique. Elle avait renouvelé ses explications lors de la procédure d'opposition. En

prétendant qu'elle n'avait pas été en mesure de justifier le thème de ses leçons et d'en indiquer le fil rouge, ce qui était contredit par les pièces, les formateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

En ce qui concernait l'atelier de didactique B, ses documents de travail montraient qu'elle avait axé la construction du thème sur les flux migratoires en Suisse, un sujet d'actualité, une thématique permettant aux élèves de poser un regard critique sur la question migratoire et le rôle des médias, dans le but d'élargir leur représentation, et ce autour de deux unités problème : pourquoi les migrants quittent leur pays et pourquoi la Suisse veut réguler l'immigration de masse. Ses objectifs étaient ainsi parfaitement explicites : analyser les causes des migrations ainsi que les arguments politiques des différents acteurs. L'unité reliant ces deux questions était formée par les intentions des acteurs, migrants ou partis politiques. Les reproches des examinateurs étaient erronés – il n'avait jamais été question d'analyser un état des flux migratoires, mais les intentions des acteurs – et absurde – elle s'était intéressée à la fois aux raisons qui poussaient les migrants à quitter leur pays d'origine et aux raisons qui poussaient les acteurs du débat politique en Suisse à vouloir restreindre ou stopper l'immigration. Elle avait expliqué ce point oralement aux examinateurs, qui avaient refusé d'en tirer les conséquences qui s'imposaient. En prétendant qu'elle n'aurait pas été en mesure de préciser ses objectifs d'apprentissage ni de justifier ses choix, ce qui était intenable est manifestement contredit par les pièces, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

S'agissant de l'évaluation, elle avait cité des sources émanant du comité d'initiative et du parti socialiste, et avait donné pour consigne d'identifier trois acteurs et leur rôle. Il n'avait donc jamais été question pour les élèves d'identifier les auteurs des textes, mais bien les acteurs que ces textes mettent en scène et leurs intentions : stopper l'immigration massive en Suisse pour le parti UDC ; promouvoir une politique migratoire plus humaine pour le parti socialiste ; migrer ou fuir par désespoir ou pour des raisons de sécurité pour les migrants ou les réfugiés. Elle avait expliqué de manière parfaitement claire les modalités de l'évaluation, pour chacune de ses questions. À la question 1, elle attribuait un point aux élèves parvenant à identifier un des trois acteurs, deux points à ceux qui en identifiaient deux, et trois points à ceux qui en identifiaient trois. Elle attribuait un point aux élèves qui identifiaient correctement une intention, deux points à ceux qui en identifiaient deux, et trois points à ceux qui en identifiaient trois. Elle avait procédé selon les recommandations du DIP et appliquait les recommandations du site barème.ch. En prétendant qu'elle avait proposé une évaluation incohérente qui aurait mis les élèves dans l'incapacité de répondre de manière méthodique, que la consigne de son épreuve avait confondu les auteurs et les acteurs des documents, ce qui était faux, et contredit par les pièces, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

À propos des questions 3 et 4, elle avait justifié dans son corrigé le barème. Pour la question trois (« quelle est votre position face à ses acteurs et face aux flux migratoires dans notre pays ? Expliciter votre positionnement (5 pts) »), elle donnait cinq points à l'élève qui donnait très clairement sa position, quatre à celui qui la donnait de manière générale, trois à celui qui la donnait sans être précis dans ses explications, deux à celui qui la donnait mais avec beaucoup d'hésitation et un à celui qui la donnait mais de manière très vague. Pour la question 4 (« quelles solutions peut-on envisager, afin de parvenir éventuellement un consensus entre les acteurs ? (Donnez minimum 3 solutions) (3 pts) »), elle donnait trois points à l'élève proposant une solution envisageable, deux à celui qui proposait une solution non envisageable au problème, un à celui qui proposait une solution sans lien avec le problème et zéro à celui qui ne proposait aucune solution. Il en ressortait que ces critères pour l'attribution des points étaient la clarté et la précision de la réponse fournie et la pertinence de la solution envisagée ainsi que son lien avec le problème envisagé. Cette manière de faire était parfaitement habituelle, couramment pratiquée dans le monde de l'enseignement, y compris à l'université. Les examinateurs, qui adressaient à la candidate des reproches opaques et indéfinis, étaient mal placés pour critiquer un prétendu manque de clarté des critères d'évaluation. Ils n'indiquaient en tout cas jamais quelle « critération rigoureuse » elle aurait dû mettre en place. Or, sa critération était même plus fine que ce qu'avaient préconisé les formateurs puisqu'elle comportait cinq gradations contre trois. Les critiques des évaluateurs étaient dès lors infondées et absurdes. En prétendant qu'elle n'avait pas opéré une démarche de critération rigoureuse et qu'il en était résulté une absence de clarté dans l'attribution de la note, ils avaient fait preuve d'arbitraire.

Elle avait établi un bilan circonstancié comportant des appréciations critiques de son propre travail, et prévoyant des améliorations pour l'avenir. Elle avait donc bien procédé à une mise à distance vis-à-vis de ses enseignements, et s'était approprié et avait repris à son compte les méthodes d'enseignement préconisées par les formateurs. En prétendant que son bilan de stage constituait un simple résumé dénué de toute mise à distance et d'appropriation effective, ce qui était contredit par les pièces, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

Pour la durée de l'exposé, elle n'avait reçu qu'un courriel indiquant son ordre de passage, dont elle avait déduit que chaque candidat disposait de trente minutes environ pour la présentation, la seconde moitié de l'heure étant consacrée aux questions. En lui reprochant d'avoir dépassé de cinq minutes à peine cette demi-heure, alors que d'autres candidats avaient connu de semblables dépassements sans être pénalisés, et en soutenant qu'elle n'était pas capable de maîtriser la gestion de son temps, ce qui était contredit par les pièces, les examinateurs avaient fait preuve d'arbitraire.

M. G_____, responsable de son accompagnement, avait pu constater qu'elle avait toujours préparé ses leçons avec rigueur et sérieux, que son attitude était professionnelle et qu'elle maîtrisait les sujets traités. Les examinateurs avaient tenté de convaincre M. G_____ de se ranger à leur avis, mais celui-ci jugeait leurs critiques injustes.

La recourante produisait un rapport de synthèse établi le 20 mars 2019 par M. G_____, qui documentait notamment l'utilisation de la terminologie sur les pays de départ et d'arrivée.

Il confirmait mot pour mot le rapport qu'il avait rédigé au sujet de son stage durant l'année scolaire 2016-2017. Au cours du second stage, elle avait répondu à ses attentes en termes de qualité et de professionnalisme. Il avait été très attentif à ce qu'elle tienne compte des remarques de l'IUFE et se remette en cause lorsque cela était jugé nécessaire par l'institut, de même à ce qu'elle tienne compte des remarques du formateur M. H_____, ce qu'elle avait fait régulièrement lors de la préparation des séquences d'enseignement pour les élèves. Elle avait varié ses méthodes d'enseignement et n'avait pas donné de cours uniquement sous la forme d'un cours magistral dialogué. Il avait utilisé les séquences qu'elle avait créées avec ses deux autres classes de troisième année. L'examen de fin d'année était le même pour les trois classes. Il n'y avait pas eu de différence significative de résultats. Elle avait satisfait à ses attentes en termes de qualité, de professionnalisme, de résultats. Elle avait varié ses méthodes d'enseignement en tenant toujours compte des remarques de son formateur. Il avait fait part au formateur et aux examinateurs de ces éléments, mais il était apparu que son avis divergeait du leur. Il avait à plusieurs reprises défendu et soutenu son avis, soulevé sa perplexité et ses objections quant à l'avis de l'IUFE dès la première année de stage. Il avait demandé quels faits ou éléments concrets lui étaient reprochés. Un seul constituait selon lui un élément concret, soit le manque de rigueur scientifique dans les notions enseignées et les termes utilisés face aux élèves, lié au cours sur les migrations, lors duquel elle avait utilisé les termes de pays de départ, pays de transit et pays d'accueil pour les réfugiés ou les migrants. Or, il n'avait trouvé que des critiques très minoritaires de cette distinction, au surplus datée. Elle utilisait la même terminologie que l'université, la Confédération, le Conseil de sécurité des Nations unies et le site du Ministère français des affaires étrangères, sans parler de la presse et des organisations gouvernementales et non gouvernementales, ainsi que de la littérature.

La recourante a réclamé l'audition de M. G_____.

28) Le 14 mai 2019, l'IUFE s'est opposée au recours de Mme A_____.

Les comptes rendus des observateurs mettaient en lumière les difficultés de la recourante dans la pratique de l'enseignement, en particulier au niveau de sa

capacité à justifier ses choix du point de vue du cadre institutionnel, des critères scientifiques et des critères didactiques.

Le programme et les évaluations étaient conformes au règlement et au contrat de rattrapage signé par la recourante. Les rapports établissaient de nombreux manques et les experts relevaient un décalage majeur entre les attentes des formateurs et les enseignements proposés par la recourante. Aucun arbitraire ne pouvait être discerné dans les évaluations.

Deux causes d'élimination coexistaient au terme du semestre du printemps 2018, et c'était à juste titre que la recourante avait été éliminée.

L'audition de M. G_____ ne se justifiait pas mais si elle était ordonnée, il faudrait également entendre Mme J_____.

- 29) Le 21 juin 2019, le juge délégué a entendu la recourante, l'IUFE, représenté par Mme N_____, directrice, Mme L_____, conseillère aux études, et Mme M_____ juriste, ainsi que M. G_____ en qualité de témoin.

L'IUFE a rappelé que M. G_____ n'était pas évaluateur mais enseignant d'accueil, et que sa présence à la leçon finale n'était pas nécessaire.

M. G_____ a déclaré qu'il n'avait pas été d'accord avec les appréciations des experts sur l'incohérence et l'insuffisance de l'enseignement de la recourante. Il relisait toutes les notes de M. H_____ et surlignait les remarques positives, qui formaient au début la moitié des remarques. Puis les rapports avaient commencé à contenir des points négatifs uniquement. Il avait fait part de sa perplexité à M. H_____. Il appréciait ses rapports, qui étaient bien faits, mais avec des points uniquement négatifs il ne pouvait plus rien en faire pour aider la recourante. Il avait été choqué par le terme incohérence employé par les experts lors de la dernière discussion à laquelle il avait participé. Il avait repris dans ses deux autres classes de troisième année le document préparé par Mme A_____. Il avait préparé avec elle l'examen semestriel. Il n'y avait pas eu d'écart de notes entre les classes. Il n'y avait pas eu de retours négatifs des parents ou des élèves. Il n'était lui-même pas spécialiste de didactique. Il avait eu deux autres stagiaires, et avait constaté que le ton était monté entre le responsable des stages et Mme A_____. Il avait pris en stage cette dernière à la demande de sa directrice, elle-même sollicitée par la directrice du collège Rousseau, laquelle avait été sollicitée par la cheffe du département pour s'occuper de Mme A_____. Celle-ci essayait de mettre en œuvre du mieux qu'elle pouvait les objectifs qui lui étaient fixés par ses évaluateurs.

- 30) Le 2 septembre 2019, le juge délégué a entendu Mme J_____, professeure au département de géographie de l'Université et à l'IUFE, en qualité de témoin et en présence des parties.

Le témoin a confirmé ses appréciations. Elle avait assisté à deux leçons, dont la leçon finale. La recourante peinait à justifier ses objectifs d'apprentissage et ses choix sur le contenu de chaque leçon. À propos d'exigence scientifique, les contenus choisis n'étaient pas à la hauteur d'une troisième année de collège en termes de complexité et d'approfondissement. Lors de la première année, M. G_____ avait systématiquement soutenu la recourante, ce qui n'était pas très constructif. La collaboration avec ce dernier avait été encore plus difficile la deuxième année, notamment lors de la fixation du contrat de collaboration à laquelle il n'avait pas pris la parole. La recourante n'avait pas suivi les enseignements théoriques de l'IUFE, ce qui était conforme à la directive s'agissant de mesures compensatoires, mais son stage et son atelier didactique avaient été appréciés comme pour les autres étudiants. L'identification des acteurs des documents de la recourante sur les migrations et les frontières était confuse. L'examen ne reprenait pour ainsi dire pas les acquis de la séquence. Les sources étaient traitées de manière peu rigoureuse. La recourante n'avait pas de raisonnement sur la transposition didactique du thème immense des migrations. Il n'y avait pas eu de traitement inéquitable de la recourante. Au contraire, celle-ci avait bénéficié d'une grande bienveillance. Un deuxième oral avait été organisé pour elle car elle n'était pas prête.

- 31) Le 16 octobre 2019, l'IUFE a persisté dans ses conclusions en rejet du recours.

Le 22 octobre 2019, la recourante a persisté dans ses conclusions en admission du recours, a sollicité une nouvelle audition de M. G_____ et produit une liste de questions à lui poser.

- 32) Par arrêt ATA/80/2020 du 28 janvier 2020, la chambre administrative a rejeté le recours.

La recourante ne démontrait pas que l'évaluation de ses performances aurait été arbitraire mais opposait sa propre appréciation de son travail aux évaluations de l'IUFE. Or, les insuffisances relevées étaient significatives s'agissant des compétences attendues d'une enseignante.

- 33) Par arrêt 2C_212/2020 du 17 août 2020, le Tribunal fédéral a admis le recours formé par Mme A_____ contre l'arrêt de la chambre administrative du 28 janvier 2020.

La décision entreprise n'avait été examinée que sous l'angle restreint de l'arbitraire, ce qui constituait une limitation excessive du pouvoir d'examen de la chambre administrative, et partant une violation du droit d'être entendu de la recourante. La motivation du rejet des griefs de la recourante était par ailleurs si succincte qu'elle ne permettait pas de discerner les faits sur lesquels la chambre administrative s'était fondée pour rejeter le recours, ce qui violait l'art. 29 al. 2 de

la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (Cst. - RS 101).

- 34) Invitées à se déterminer, l'IUFE a persisté dans ses conclusions le 2 octobre 2020, rappelant que tous les éléments à l'appui du rejet du recours avaient été fournis et détaillés, et que des éléments objectifs et concrets justifiaient l'échec de la recourante.

La recourante a persisté dans ses conclusions le 5 octobre 2020, et réclamé une nouvelle audition du témoin G_____. La chambre administrative devait se pencher sur l'analyse minutieuse opérée par la recourante dans son mémoire du 22 mars 2019, et examiner les documents de travail produits par celle-ci.

- 35) Le 12 novembre 2020, la cause a été gardée à juger, ce dont les parties ont été informées.

Il sera revenu en tant que de besoin dans les considérants en droit sur les nombreux arguments et pièces produits par la recourante.

EN DROIT

1. Interjeté en temps utile devant la juridiction compétente, le recours est recevable (art. 132 de la loi sur l'organisation judiciaire du 26 septembre 2010 - LOJ - E 2 05 ; art. 62 al. 1 let. a de la loi sur la procédure administrative du 12 septembre 1985 - LPA - E 5 10).
- 2) La recourante maintient sa demande tendant à une nouvelle audition du témoin G_____, au motif notamment que celui-ci pourrait infirmer les critiques de Mme J_____ et M. H_____ et attester leur hostilité envers la recourante.
 - a. Tel qu'il est garanti par l'article 29 al. 2 Cst., le droit d'être entendu comprend notamment le droit pour l'intéressé d'offrir des preuves pertinentes, de prendre connaissance du dossier, d'obtenir qu'il soit donné suite à ses offres de preuves pertinentes, de participer à l'administration des preuves essentielles ou à tout le moins de s'exprimer sur son résultat, lorsque cela est de nature à influencer sur la décision à rendre. Le droit de faire administrer des preuves n'empêche cependant pas le juge de renoncer à l'administration de certaines preuves offertes et de procéder à une appréciation anticipée de ces dernières, en particulier s'il acquiert la certitude que celles-ci ne l'amèneront pas à modifier son opinion ou si le fait à établir résulte déjà des constatations ressortant du dossier (ATF 136 I 229 consid. 5.2 ; 134 I 140 consid. 5.3). Le droit d'être entendu ne contient pas non plus d'obligation de discuter tous les griefs et moyens de preuve du recourant ; il suffit que le juge discute ceux qui sont pertinents pour l'issue du litige (ATF 138 I 232 consid. 5.1 ; 138 IV 81 consid. 2.2).

b. En l'espèce, M. G _____ a été entendu de manière contradictoire, et toutes les questions pertinentes pour l'issue du litige ont pu lui être posées. Auparavant, ses positions avaient été documentées dans les rapports écrits d'évaluation, et il avait spontanément produit une prise de position écrite circonstanciée et nuancée. M. G _____ n'était ni examinateur ni expert du complément de formation de la recourante, mais avait pour fonction d'accueillir celle-ci dans son cours. Il a d'ailleurs indiqué qu'il n'était pas compétent pour juger des qualités didactiques d'un enseignement. Il a, cela étant, pu fournir toutes les appréciations qu'il a jugées utiles au sujet du travail de la recourante, lesquelles figurent au dossier. Enfin, les critiques et les appréciations des experts, ainsi que leur prétendue hostilité à l'égard de la recourante, étaient connues de celle-ci avant la première audition de M. G _____, de sorte que l'occasion lui a été donnée d'interroger ce dernier sur ces points également. Il apparaît dans ces circonstances que le dossier est complet et qu'une réaudition de M. G _____ ne serait pas de nature à apporter d'éléments supplémentaires utiles.

La requête de réaudition formée par la recourante sera rejetée.

- 3) Est litigieuse la question de l'évaluation ayant conduit au prononcé de deux échecs de la recourante, en application de l'art. 17 al. 3 let. b du règlement 2017 de la formation des enseignants du secondaire (RE-FORENSEC 2017). Le fait qu'un de ces échecs suffise à entraîner l'élimination de la formation n'est pas en soi litigieux.
- 4) Le recours peut être formé pour violation du droit, y compris l'excès et l'abus du pouvoir d'appréciation, ainsi que pour constatation inexacte ou incomplète des faits pertinents (art. 61 al. 1 LPA).

En matière d'examens, le pouvoir d'examen de l'autorité de recours est restreint, sauf pour les griefs de nature formelle, qu'elle peut revoir avec un plein pouvoir d'examen. En effet, l'évaluation des résultats d'examens entre tout particulièrement dans la sphère des décisions pour lesquelles l'administration ou les examinateurs disposent d'un très large pouvoir d'appréciation et ne peut faire l'objet que d'un contrôle judiciaire limité (ATA/499/2018 du 22 mai 2018 consid. 2c ; ATA/1372/2017 du 10 octobre 2017 consid. 7a ; ATA/966/2016 du 15 novembre 2016 consid. 2b). La chambre de céans n'annule donc le prononcé attaqué que si l'autorité intimée s'est laissée guider par des motifs sans rapport avec l'examen ou d'une autre manière manifestement insoutenable (ATF 136 I 229 consid. 6.2 ; 131 I 467 consid. 3.1 ; ATA/1372/2017 précité consid. 7b).

Cette retenue respecte la jurisprudence du Tribunal fédéral, qui admet que l'autorité judiciaire précédente fasse preuve d'une certaine retenue (« gewisse Zurückhaltung »), voire d'une retenue particulière (« besondere Zurückhaltung »), lorsqu'elle est amenée à vérifier le bien-fondé d'une note ou d'un résultat

d'examen (ATF 136 I 229 consid. 5.4.1 ; arrêts du Tribunal fédéral 2C_212/2020 du 17 août 2020 consid. 3.2 ; 2D_54/2014 du 23 janvier 2015 consid. 5.6). Notamment, dans le cadre de l'évaluation matérielle d'un travail scientifique, il existe des marges d'appréciation, qui impliquent forcément qu'un même travail ne soit pas apprécié de la même manière par les spécialistes. Les tribunaux peuvent faire preuve de retenue tant qu'il n'y a pas d'éléments montrant des appréciations grossièrement erronées (ATF 136 I 229 consid. 5.4.1). Faire preuve de retenue ne signifie toutefois pas limiter sa cognition à l'arbitraire. Une telle limitation n'est compatible ni avec l'art. 29a Cst. ni avec l'art. 110 de la loi fédérale sur le Tribunal fédéral du 17 juin 2005 (LTF - RS 173.110), qui garantissent pour tous les litiges l'accès à au moins un tribunal qui peut contrôler exhaustivement les questions de fait et de droit (arrêts du Tribunal fédéral 2D_45/2017 du 18 mai 2018 consid. 4.1 ; 2D_38/2017 du 16 mai 2018 consid. 4.4 ; 2C_646/2014 du 6 février 2015 consid. 3).

- 5) À titre préalable, il convient de définir le droit applicable au présent litige.

Le RE-FORENSEC 2017 est entré en vigueur avec effet au 18 septembre 2017, à l'exception de ses art. 7, 20, 27 et 36, entrés en vigueur avec effet au 1^{er} mars 2017 (art. 44 ch. 1 RE-FORENSEC 2017). Il s'applique aux étudiants entrant en formation en septembre 2017 (art. 44 ch. 2 RE-FORENSEC 2017).

- 6) Sous la note marginale élimination, l'art. 17 RE-FORENSEC 2017 dispose ce qui suit :

« 1. Les éliminations sont prononcées, sur préavis du comité de direction, par le directeur de l'IUFE.

2. Sont réservés les cas de fraude, plagiat, tentative de fraude ou de plagiat (art.16).

3. Est éliminé de la FORENSEC, l'étudiant qui :

a. a subi deux échecs à une évaluation ; ou/et

b. ne réussit pas ou ne suit pas le stage en rattrapage exigé conformément à l'art. 15 point III ; ou/et

c. ne respecte pas les délais d'études - sous réserve des dérogations accordées par le directeur de l'institut pour justes motifs (tels que maladie, maternité, service militaire, activité professionnelle importante, charges de famille lourdes) ; ou/et

d. s'est vu retirer son stage en responsabilité, son stage annuel en accompagnement ou son stage en accompagnement ponctuel et se retrouve en cessation de rapport de service prononcé par l'employeur.

4. Le candidat éliminé de la FORENSEC ne peut se représenter à l'IUFE pendant les cinq années qui suivent la décision d'élimination.

5. L'étudiant ayant quitté les études au sein de la FORENSEC sans avoir été éliminé peut être réadmis sous certaines conditions déterminées par le directeur de l'IUFE s'il en fait la demande, sur préavis du comité de programme ».

- 7) En l'espèce, les conditions formelles de l'évaluation de la recourante apparaissent conformes au RE-FORENSEC, et particulier la désignation des examinateurs, la composition de la commission, le fait que les prestations de la recourante ont été évaluées suivant les mêmes critères appliqués à celles des autres étudiants nonobstant le régime des mesures compensatoires dont celle-ci bénéficiait.

La recourante se plaint cependant d'une inégalité de traitement en ce que l'évaluation dont elle a fait l'objet aurait été arbitraire car fondée sur des constatations incorrectes et l'ignorance de certains faits et pièces. Ce grief se confond avec celui d'arbitraire et de violation de la loi, et sera examiné avec ce dernier au paragraphe suivant.

- 8) La recourante se plaint d'arbitraire dans l'évaluation de ses prestations. Les experts auraient établi les faits contrairement à la réalité et omis par ailleurs de tenir compte de certains faits et documents. Elle détaille ses griefs contre chacune des appréciations opérées par les experts.

a. La recourante conteste qu'elle n'aurait pas su développer une réflexion sur la transposition didactique et ses finalités, et justifier ses choix. Elle invoque l'analyse intitulée « thématique de la frontière » où elle justifierait les séquences d'enseignement.

Toutefois, les explications qu'elle dit y trouver – « Étant donné que j'avais abordé lors du cours précédent le thème de la migration, j'ai considéré qu'il était nécessaire de parler des frontières. En outre [dès] qu'on parle de migration on fait en réalité allusion à la problématique des frontières » – n'explicitent en réalité pas la transposition didactique, mais se limitent à réitérer et juxtaposer ses choix. En particulier, l'affirmation de la nécessité de « parler des frontières » ne dit pas encore comment en « parler » s'agissant d'un enseignement, ni en quoi les sujets des « maquiladoras » (soit des usines mexicaines situées à la frontière avec les USA) et des renvois de Suisse seraient en soi pertinents s'agissant de « parler des frontières », ni enfin de quelle manière ces sujets seraient précisément traités et en quoi leur traitement (l'approche didactique) permettrait aux élèves de mettre en œuvre les connaissances acquises auparavant et s'articulerait avec ces dernières.

Or, les experts ont précisément critiqué la manière dont la recourante justifiait de « parler » de frontière et d'immigration avec les exemples des « maquiladoras » et des renvois, qu'il s'agisse de l'objectif de ces séquences

d'apprentissage (ce que les élèves doivent apprendre) ou de la méthodologie (comment les séquences peuvent se dérouler efficacement), et enfin de leur articulation avec des savoirs déjà intégrés. Ils reprochent notamment à la recourante d'annoncer qu'« il est essentiel de comprendre que les frontières sont construites selon un contexte historique, politique et même économique », puis de passer à l'exemple des « maquiladoras » pour demander s'il s'agit d'une frontière « ouverte ou fermée », soit sans élaborer le thème (annoncé) de la construction des frontières. Or la recourante n'établit pas en quoi cette critique serait infondée.

Ainsi, la recourante oppose sa lecture des documents et son appréciation de ses prestations à celle des experts chargés de l'évaluer, sans expliciter en quoi cette dernière serait erronée. Elle n'établit pas qu'elle aurait apporté les explications manquantes, et échoue à démontrer que l'appréciation des experts serait infondée, ou résulterait d'un excès ou d'un abus de leur pouvoir d'appréciation. Il apparaît ainsi que c'est de manière non critiquable que les experts ont retenu que la capacité à justifier les choix didactiques n'était pas acquise.

Quant à la pertinence elle-même des activités proposées et menées avec les élèves, la recourante n'établit pas en quoi la critique des experts, selon lesquels cette compétence – d'établir des activités pertinentes – n'est que partiellement acquise, serait infondée.

b. La recourante reproche aux examinateurs de n'avoir pas tenu compte des parties théoriques de ses cours et de l'articulation des séquences examinées avec celles-ci. Elle avait bien suivi un fil rouge et les activités proposées étaient pertinentes.

S'agissant de l'ancrage théorique, le CROAL de la leçon 1 relève par exemple qu'après environ vingt-cinq minutes (08h30), la recourante projette à l'écran un document définissant plusieurs termes généraux, et qu'un peu plus tard (08h40) elle demande aux élèves de noter les causes de la migration dans leur cours. Ensuite (09h25) elle demande aux élèves de localiser les pays de départ et d'arrivée « à partir de [leurs] connaissances ».

Le FT critique de manière détaillée une situation d'apprentissage ne permettant pas d'atteindre ses objectifs, faute, entre autres, de connaissances préalables des élèves autres que celles énumérées en classe. Il résulte du compte-rendu que l'expert a observé l'absence de connaissances préalables respectivement l'absence d'établissement d'un lien avec d'éventuelles connaissances préalables (à distinguer des représentations) des élèves.

Le CROAL de la leçon 2 (12 avril 2018) relève la distribution en début de cours d'un petit dossier, puis note des appels aux opinions ou à l'accord des élèves, avant que soient établies des définitions au rétroprojecteur. Il est certes fait

appel aux « informations à disposition » pour relever les fonctions et effets des frontières, mais l'expert n'observe pas de référence à, ni d'articulation avec, des concepts ou savoirs qui auraient été acquis auparavant. Lors de la leçon du 19 avril 2018, l'expert observe que la recourante note au rétroprojecteur la notion de frontière et demande aux élèves de la noter dans leur dossier, puis la commente oralement.

Le CROAL de la leçon 3 note qu'un document de travail a déjà été distribué lors de la leçon précédente, et que la recourante présente le documentaire puis définit les tâches. Dans sa critique, l'expert note que « la thématique générale des migrations a été proposée aux élèves en début de stage et la question du renvoi forcé [...] est en relation avec cet objet d'étude ».

La synthèse des observations suite à la leçon finale relève enfin qu'au début du cours la recourante demande à chaque élève de « lister ce qu'il a retenu » de la thématique abordée durant les cours.

Les experts n'ont donc pas méconnu l'existence d'une thématique générale, ni d'appels aux connaissances éventuellement acquises, mais il ressort de leurs observations que les connaissances préalables nécessaires n'avaient dans le cas d'espèce visiblement pas été acquises, ou alors avaient été formulées ou diffusées en classe lors des séquences, de sorte que les élèves ne parvenaient pas à mettre en œuvre des connaissances qu'ils auraient dû avoir acquises.

La recourante, qui ne conteste pas le compte rendu événementiel des leçons examinées, se réfère ainsi en vain aux documents théoriques qu'elle aurait diffusés et aux savoirs qu'elle aurait abordés dans des leçons antérieures auxquelles les experts n'auraient pas assisté. Elle perd de vue que les experts ont observé une absence d'articulation avec des savoirs théoriques qui auraient dû être acquis préalablement aux modules, laquelle empêchait toute articulation des séquences d'illustration, indépendamment de leurs mérites propres.

Au sujet des documents théoriques invoqués et produits par la recourante, il sera encore relevé que le « cours sur les migrations » (pièce 32) comporte dix-sept impressions de diapositives, dont deux images, une page de définitions, une liste des causes des migrations, une première consigne de schématisation des causes, suivie d'un schéma fléché, puis une seconde consigne de schématisation des flux migratoires, suivie d'une carte vierge du monde puis d'une carte du monde comportant des flux (et extraite d'un atlas du Monde diplomatique de 2009), un tableau des avantages et désavantages des migrations, une image, les références des deux premières images et trois tableaux fléchés des causes et effets des migrations. Le « cours sur la frontière » (pièce 33) comporte quarante-et-une pages, dont des diapositives, des notions théoriques (suivies de la mention du Prof. RAFFESTIN), des exercices, une présentation du phénomène des « maquiladoras », des notions théoriques pour définir le mot « frontière », le

tableau sur les avantages et les désavantages des migrations, un résumé sur les effets de la frontière. Les notions théoriques sont constituées pour l'essentiel d'un assemblage de définitions. Le « cours sur les vols spéciaux » (pièce 34) comporte dix-sept pages consacrées pour l'essentiel à la présentation et à l'illustration du documentaire, d'une citation des art. 13 et 14 de la déclaration universelle des droits de l'homme et de l'art. 64 de la loi suisse sur les étrangers en vigueur en janvier 2018, et d'une consigne (« Faut-il interdire ce type de renvois forcés (vols spéciaux) ? Si oui, pour quelles raisons ? Si non, pour quelles raisons ? »). On comprend qu'un document, constitué de prises de position d'un comité d'initiative et du parti socialiste, a également été distribué aux élèves. Un dernier document, le « Cours d'institutionnalisation sur les cours précités » (pièce 35), reproduit certaines diapositives, recense les arguments des élèves en faveur de « oui interdire » respectivement « non interdire » ainsi que des « solutions », indique par un histogramme les « départs par voie aérienne (2013-2016) », puis liste les « problématiques abordées » (« Pour quelles raisons les migrants quittent-ils leur pays ? », « La frontière américano mexicaine est-elle ouverte ou fermée ? », « Faut-il interdire ce type de renvois forcés (vols spéciaux) ? »), les « Questions abordées » (« Avantages et désavantages des migrations », « Quels avantages offre la frontière entre Tijuana (Mexique) et San Diego (USA) aux Américains et aux Mexicains », « Pourquoi la frontière nord des États-Unis ne ressemble pas à la frontière sud ? », « Où se situent, en Suisse, les centres de détention pour les renvois ? »), et enfin une liste « À retenir ! » reprenant des définitions, et ajoutant celles de l'ALENA, de la Border Patrol américaine, des maquiladoras, des vols spéciaux et des centres de détention, et indiquant la durée maximale de la détention en vue de renvoi ainsi que le nombre des étrangers et des demandeurs d'asile en Suisse.

Comme l'ont relevé les experts, la documentation ne mentionne nulle part les accords de Schengen, alors que ceux-ci sont au cœur du régime migratoire européen de la Suisse et de sa thématisation par la société civile – sans compter qu'ils lui valent l'essentiel de son immigration et facilitent une bonne part de son émigration. La recourante objecte que le sujet a été abordé oralement et qu'elle n'enseigne par ailleurs pas le droit, mais la liste des objets à retenir qu'elle produit ne mentionne que le traité nord-américain ALENA, et il est douteux que les accords de Schengen ne soient que des objets d'étude juridique. Les experts ont par ailleurs critiqué l'accent mis sur la localisation des lieux de détention administrative en Suisse. La recourante leur oppose que ce savoir est nécessaire, sans expliquer en quoi la critique du caractère finalement assez disparate et peu coordonné des savoirs convoqués serait infondée.

La critique des experts sur l'ancrage théorique est essentielle s'agissant de déterminer l'aptitude à l'enseignement, et le défaut relevé de toute référence à l'instrument principal de régulation (accords de Schengen) s'agissant d'un cours

donné à des élèves de 3^{ème} année du collège âgés d'environ 18 ans, apparaît avoir été retenu à juste titre comme sérieux.

C'est ainsi sans excès ni abus de leur pouvoir d'appréciation que les experts ont retenu l'absence des savoirs préalables nécessaires à l'élaboration et à l'articulation des situations d'apprentissage.

Les critiques des experts quant à la pertinence en soi et au contenu des séquences consacrées aux « maquiladoras » et aux vols spéciaux, ainsi qu'à l'absence de fil rouge, apparaissent pareillement pertinentes. La recourante oppose sa propre appréciation à celle des experts, sans toutefois démontrer en quoi la description de séquences juxtaposées, non structurées autour de savoirs spécifiques et dépourvues de cohérence entre elles serait infondée. En particulier, elle ne critique pas les observations sur l'organisation et le déroulement des séquences, et les apparentes difficultés rencontrées par les élèves pour répondre aux consignes données.

C'est ainsi de manière non critiquable que les compétences portant sur le sens donné et perçu par les élèves et la construction d'un fil rouge, la capacité à définir et à rendre opérationnels des objectifs d'apprentissage et la capacité à réguler des situations didactiques en classe ont été jugées non acquises.

c. Selon la recourante, les experts auraient critiqué à tort la qualité des fondements scientifiques de son enseignement. Elle invoque les références scientifiques contenues dans le polycopié remis aux élèves, ainsi que le soutien de M. G_____.

Les documents de travail versés par la recourante évoquent certes Friedrich RATZEL et Halford MACKINDER – mentionnés comme porteurs d'une géographie des frontières qui se constitue à la fin du XIX^{ème} siècle. Mais aucune citation ni aucune référence bibliographique n'accompagnent la citation de ces noms. Pour Jacques ANCEL, une expression (« isobare politique ») est citée, accompagnée d'une référence bibliographique, et une seconde citation est dépourvue de toute référence. Michel FOUCHER est mentionné pour avoir montré que « le statut et le fonctionnement des frontières ont considérablement varié selon les époques et les lieux de la planète (FOUCHER, 1991) », mais sans aucune autre référence bibliographique ailleurs dans le texte. Quant à Claude RAFFESTIN, son nom figure au milieu d'une page ou au bas d'une autre, suivi de la mention « La frontière comme représentation : discontinuité géographique et discontinuité idéologique. Université. Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés-Groupe Frontière. DM et tiré le 06 avril 2018 » [sic], mais sans rattachement à une citation ou même une assertion. Le cours comporte selon la recourante une schématisation de la théorie du Prof. RAFFESTIN, mais la première page de la pièce 33 semble extraite d'un document bilingue et ne comporte aucune référence bibliographique. On comprend cependant des

explications de la recourante que les notions théoriques sur le concept de frontière sont tirées de l'œuvre de ce dernier. Cela étant, l'article mentionné à la fin (« La frontière comme représentation : discontinuité géographique et discontinuité idéologique ») semble en réalité avoir été publié dans la revue Relations Internationales 1990, n. 63, pp. 295-303, selon un exemplaire accessible librement dans les archives internet de l'université (à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:4371/ATTACHMENT01>).

Le référentiel de l'enseignement dispensé par la recourante apparaît ainsi confus, à tout le moins insuffisamment consistant, et en tout cas peu conforme aux normes communes de citation et de référencement. Pour le surplus, la recourante se contente d'opposer sa vision et son opinion aux constats établis et au jugement développé par les experts. Elle n'explique pas en quoi la critique qu'ils lui adressent au sujet de la consolidation et de l'actualisation des bases scientifiques de ses séances serait infondée. Elle échoue ainsi à démontrer que ceux-ci auraient commis un excès ou un abus de leur pouvoir d'appréciation.

d. La recourante soutient qu'elle serait parvenue à institutionnaliser les savoirs acquis durant les séquences.

Il ressort toutefois de la documentation qu'elle a elle-même produite, ainsi que du relevé du déroulement des leçons établi par les experts et qu'elle n'a pas critiqué, qu'elle a pour l'essentiel récapitulé un certain nombre d'éléments abordés durant les cours et contrôlé que les élèves les avaient retenus.

La recourante ne démontre pas en quoi l'évaluation des experts, selon laquelle le processus d'institutionnalisation ne serait que partiellement acquis, serait infondée.

e. La recourante conteste l'évaluation faite par les experts de son atelier de didactique de la géographie.

Les examinateurs ont relevé le caractère imprécis des finalités de l'évaluation proposée, soit de savoir s'il s'agissait de travailler sur les discours des acteurs du débat politique actuel et de déconstruire leurs slogans, ou de faire travailler les élèves sur un phénomène migratoire à partir de données statistiques.

La recourante a elle-même admis selon le procès-verbal ne pas être au clair sur la distinction. Elle a ensuite expliqué dans son recours qu'il s'agissait de comprendre à la fois les raisons qui poussent les migrants à quitter leur pays d'origine et celles qui poussent les acteurs du débat politique à restreindre ou stopper l'immigration.

Les questions prévues par l'épreuve préparée par la recourante portaient sur l'identification des acteurs et de leurs intentions (question 1), sur l'identification des points de conflit entre ses [sic] deux acteurs politiques (UDC-PS) (question

2), puis demandait aux élèves « Quelle est votre position face à ces acteurs et face aux flux migratoires dans notre pays ? » en laissant neuf lignes pour la réponse (question 3), puis « Quelles solution peut-on envisager, afin de parvenir éventuellement un consensus entre les acteurs ? (donnez minimum trois solutions) » suivie de six lignes pour la réponse (question 4), puis « À quelle échelle cette situation a lieu ? Expliquez votre choix. » (question 5) et enfin « Indiquez les causes de migration à l'aide de flèches, en utilisant le schéma ci-dessous. Dans le cercle insérer la phrase : pourquoi migre-t-on ? » (question 6).

Pour la première question, un point est acquis par acteur trouvé et un point par intention de chaque acteur identifié. Pour la seconde, un point est acquis par point mettant en conflit les acteurs. Pour la troisième, les points sont acquis en fonction de la précision et de la clarté de la position exprimée par l'élève. C'est le caractère envisageable de la solution, respectivement le lien avec le problème, qui déterminent l'attribution des points. Pour la cinquième, deux points sont acquis si l'élève identifie l'échelle et explique son choix et un point s'il identifie l'échelle sans expliquer son choix.

Mis à part une erreur sur la désignation d'un des acteurs, qu'elle reconnaît, la recourante conteste l'évaluation des experts, selon laquelle les justifications didactiques n'étaient pas claires, étaient peu cohérentes et peu pertinentes, les acquis théoriques n'étaient pas suffisamment assimilés et appropriés, la définition des critères et des sous-critères n'était pas suffisamment rigoureuse et précise, plusieurs points n'étaient pas assez précisés, notamment le passage des appréciations par critères/sous critères à une note, pas plus que la définition du seuil de suffisance.

À ces appréciations, la recourante oppose sa propre vision de son travail, sans critiquer le raisonnement suivi par les experts, sinon pour qualifier leurs critiques de « pour le moins opaques » et de leur reprocher le recours à des « notions indéfinies » pour critiquer les prestations des candidats.

Il peut être observé que la question « Quelle est votre position face à ces acteurs et face aux flux migratoires dans notre pays ? » est pour le moins très ouverte. Elle demande en effet de se déterminer à la fois sur les discours antagonistes d'acteurs politiques et sur le phénomène des flux migratoires. Les discours politiques sont l'objet d'un savoir particulier, et il n'apparaît pas que les fondements de ce savoir aient été mis à disposition des élèves. Quant aux flux migratoires, mis à part une schématisation à l'échelle de la planète et l'établissement d'une étiologie sommaire, aucune perspective historique ni aucune base statistique sérieuse ne semblent avoir été fournies aux élèves.

Les critères retenus pour évaluer les réponses à cette question apparaissent également particulièrement flous, et il se conçoit qu'un élève ne puisse anticiper, au regard du contenu et des acquis des leçons précédant l'épreuve, de quelle

manière il pourrait donner « très clairement sa position », ou encore la donner « mais de manière générale », ou encore la donner sans être « précis dans ses explications » – le référentiel de précision apparaissant dans le cas d'espèce particulièrement difficile à identifier dans le dispositif didactique –, sans parler de l'élève qui donne sa position « mais avec beaucoup d'hésitation » – cette notion ne paraissant guère ressortir au registre argumentatif.

Ainsi la recourante ne démontre-t-elle pas en quoi les experts auraient retenu à tort que les élèves ne pouvaient comprendre comment la note finale serait attribuée, ou comment la note pour chaque critère serait attribuée, ou qu'on ne pourrait exclure la possibilité d'estimer que les appréciations pourraient relever de l'arbitraire, ou encore que le processus d'évaluation proposé ne permettait pas une certification tout en faisant une place explicite à une dimension formative, ou encore que le processus d'évaluation proposé ne s'appuyait pas sur une critération opératoire ou encore que les items des dispositifs proposés aux élèves, comme par exemple les questions des épreuves, n'étaient pas pertinents pour évaluer les acquis en fonction des objectifs d'apprentissage visés, en l'absence de liens explicites.

La recourante ne réfute pas plus les évaluations négatives quant au temps employé, à la clarté de l'exposé, la qualité du bilan, et la précision et la pertinence des réponses apportées, se contentant d'opposer sa propre vision à celle des experts.

Elle échoue ainsi à établir que l'évaluation serait infondée, ou encore le résultat d'un abus ou d'un excès du pouvoir d'appréciation des experts.

Sauf à invoquer un temps de parole similaire d'autres candidats, et une absence d'information sur les modalités de l'examen, la recourante ne précise pas par ailleurs en quoi son évaluation serait le fruit d'une inégalité de traitement. Dès lors que les critiques adressées par les experts apparaissent fondées, et que la recourante n'allègue même pas que d'autres candidats qui auraient subi les mêmes critiques auraient été admis, son grief d'inégalité de traitement doit être écarté.

f. La recourante invoque enfin l'opinion divergente de M. G_____, son soutien élogieux, et le fait que les experts auraient tenté de l'influencer.

Il a été établi, et il n'est pas contesté, que M. G_____ n'avait pas pour tâche d'évaluer la recourante, et qu'il a admis qu'il n'était pas compétent pour juger des qualités didactiques d'un enseignement. Son opinion et ses encouragements, dont la sincérité n'est pas discutée, ne sont ainsi pas pertinents, et ne sauraient renverser ni même mettre en cause l'appréciation des experts.

Il peut au surplus être observé que l'utilisation que M. G_____ dit avoir faite des séquences préparées par la recourante dans ses propres classes, le

caractère homogène de l'évaluation de la même épreuve préparée par la recourante dans les trois classes (celle de la recourante et les deux de M. G_____), ainsi que l'absence de réactions négatives des parents et des élèves, n'établissent pas encore que la séquence et l'épreuve préparées par la recourante seraient de la qualité et du niveau attendus d'une candidate de l'IUFE.

La recourante évoque encore des tentatives des experts de faire changer d'avis M. G_____ à son sujet. On comprend en réalité des documents et des déclarations des témoins qu'une discussion a eu lieu, au terme de laquelle M. G_____ a maintenu sa position. Quoi qu'il en soit, le maintien ou le changement de la position de M. G_____ auraient en toute hypothèse été sans effet sur la validité de l'évaluation de la recourante par les experts, et sur le sort de la présente cause.

Le grief sera écarté.

- 9) En conclusion, la recourante ne démontre pas que l'évaluation de ses performances serait le fruit d'un excès ou d'un abus du pouvoir d'appréciation de l'autorité et de ses experts, mais se limite à opposer aux évaluations de l'IUFE sa propre appréciation de son travail.

L'examen des procès-verbaux établis par les évaluateurs et de la documentation versée par la recourante à la procédure montre que le matériel didactique élaboré par la recourante et ses prestations en classe, ainsi que la séquence didactique, ont été examinés, analysés et évalués de manière détaillée, pondérée et nuancée, sur la base de critères clairs et compréhensibles.

Ces explications ont été portées à la connaissance de la recourante et s'inscrivent dans un cursus de formation complémentaire de la recourante, au cours de laquelle de très nombreuses observations et analyses avaient été accomplies et discutées, dans une optique dynamique de formation et de développement des compétences.

De surcroît, les prestations de la recourante ont été confrontées aux objectifs de sa formation, auxquels elle avait elle-même souscrit expressément, et qui lui avaient plusieurs fois été rappelés durant le cursus.

L'évaluation de la recourante a été conduite sur un mode formatif et dynamique, et ses modalités ont été adaptées aux besoins de la recourante. La recourante a été associée aux bilans intermédiaires du semestre de rattrapage. Des propositions lui ont été faites à plusieurs reprises dans le cours du semestre, et son attention a été attirée sur les carences de son travail et de ses prestations et sur les objectifs qui restaient à atteindre.

Rien ne permet de dire que les experts se seraient livrés à un « jeu de massacre », comme la recourante le leur reproche au sujet de l'évaluation de sa

séquence didactique. Au contraire, l'attitude des experts apparaît avoir été encourageante et bienveillante.

Les insuffisances relevées dans les CROAL successifs (fixation des objectifs, mise en œuvre en classe, évaluation, appareil didactique) ainsi que dans les rapports de synthèse apparaissent significatives s'agissant des compétences attendues d'une enseignante.

Le fait d'inférer du constat de ces insuffisances un décalage majeur entre les enseignements proposés par la recourante et les attentes des formateurs au moment d'établir une évaluation finale apparaît en l'espèce fondé, et n'est pas constitutif d'un excès ou d'un abus du pouvoir d'appréciation dont dispose l'autorité.

Les opinions du témoin G_____ ne sont quant à elles pas de nature à remettre en cause l'avis des évaluateurs, dès lors que celui-là, qui fonctionnait comme maître d'accueil, a expliqué s'être efforcé de soutenir sa stagiaire et a admis pour le surplus ne pas être compétent pour juger les qualités didactiques du travail d'une collègue.

Il s'ensuit qu'entièrement mal fondé, le recours sera rejeté.

- 10) La recourante plaidant au bénéfice de l'assistance juridique, il ne sera pas perçu d'émolument. Vu l'issue du litige, elle ne peut se voir allouer une indemnité de procédure (art. 87 al. 2 LPA).

* * * * *

PAR CES MOTIFS
LA CHAMBRE ADMINISTRATIVE

à la forme :

déclare recevable le recours interjeté le 5 mars 2019 par Madame Olga Mercedes A_____ contre la décision du 4 février 2019 de l'Institut universitaire de formation des adultes ;

au fond :

le rejette ;

dit qu'il n'est pas perçu d'émolument ni alloué d'indemnité de procédure ;

dit que conformément aux art. 82 ss de la loi fédérale sur le Tribunal fédéral du 17 juin 2005 (LTF - RS 173.110), la présente décision peut être portée dans les trente jours qui suivent sa notification par-devant le Tribunal fédéral, par la voie du recours en matière de droit public ; le mémoire de recours doit indiquer les conclusions, motifs et moyens de preuve et porter la signature du recourant ou de son mandataire ; il doit être adressé au Tribunal fédéral, 1000 Lausanne 14, par voie postale ou par voie électronique aux conditions de l'art. 42 LTF. La présente décision et les pièces en possession du recourant, invoquées comme moyens de preuve, doivent être joints à l'envoi ;

communique le présent arrêt à Me Jacques Emery, avocat de la recourante, ainsi qu'à l'Université de Genève.

Siégeant : M. Mascotto, président, MM. Verniory et Pagan, juges.

Au nom de la chambre administrative :

la greffière-juriste :

F. Cichocki

le président siégeant :

C. Mascotto

Copie conforme de cet arrêt a été communiquée aux parties.

Genève, le

la greffière :