

Formation primaire

Diplôme d'enseignement du degré primaire

Plan d'études *horizon21*

2022-2023

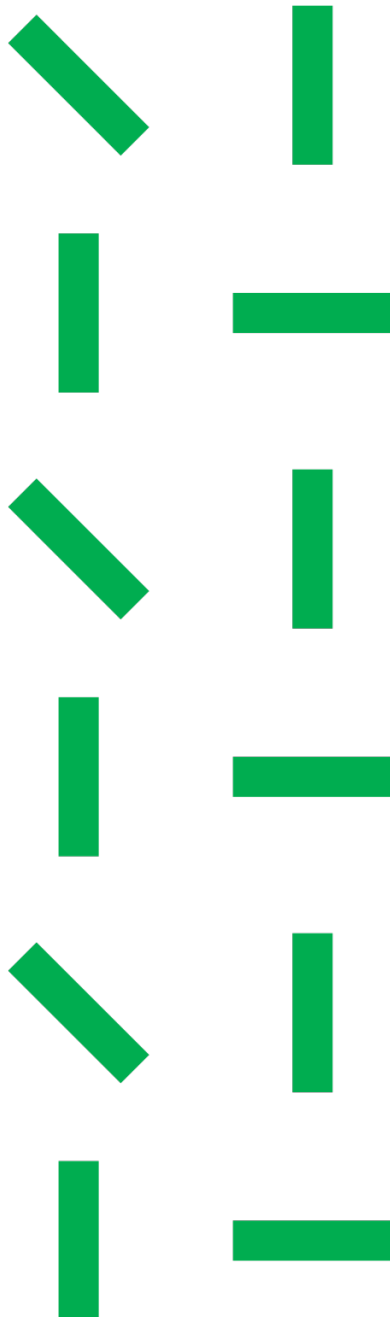


Table des matières

Bachelor en enseignement primaire	1
Plan d'études <i>horizon21</i>	1
1. Présentation générale	4
1.1. Titre obtenu	4
1.2. Durée des études et crédits ECTS	4
1.3. Description de la formation	4
1.4. Lieux et coûts de formation	5
1.5. Conditions d'admission	5
1.5.1. Voie ordinaire d'admission.....	5
1.5.2. Admission sur dossier.....	6
1.6. Informations importantes à propos des langues	6
1.7. Concours d'entrée	7
1.8. Validation des acquis de l'expérience (VAE)	7
2. Référentiel de compétences	8
2.1. Fondements d'un référentiel de compétences	8
2.2. Progression spiralaire de la formation	10
2.3. Plan de formation	11
3. Organisation générale du programme de formation	14
3.1. Piliers et finalités de formation	14
3.2. Formation en alternance	14
3.3. Carrefours d'intégration	15
4. Visées et perspectives des carrefours d'intégration	18
4.1. Entrer dans la formation : carrefour du stage 1.1	18
4.2. Construire la communication : carrefour du stage 1.2	19
4.3. Enseigner et apprendre : carrefour du stage 1.3	20
4.4. Préparer l'enseignement et évaluer : carrefour du stage 2.2	22
4.5. Vivre l'altérité : carrefour du stage 2.3	23
4.6. Gérer la diversité : carrefour 2.4	24
4.7. Être enseignant·e : carrefour stages 3.1 / 3.2	25
4.8. S'engager dans la profession : carrefour <i>FCP</i>	26
4.9. Agir en équipe éducative : carrefour stages 3.3 / 3.4	27
4.10. Adopter une pratique de recherche : carrefour <i>mémoires</i>	28
5. Stages : visées et finalités	29
5.1. Stage d'observation	30

5.2.	Stage en responsabilité partagé	30
5.3.	Stage en responsabilité	30
6.	Descriptifs de formation	31
6.1.	Documents plan cadre	31
6.2.	Plans de cours	31
7.	Mémoire de bachelor	32
8.	Calendrier de la formation	32

Auteur·e·s :

Groothuis, P. & Lehmann, R. (dir)
Chatelain, N., Falessi, A., Hauser, C.,
Pasche Gossin F., Schertenleib, G.-A.

La formation pédagogique à l'enseignement primaire à la Haute École Pédagogique BEJUNE se déroule sur trois ans. Elle est basée sur une alternance des lieux de formation et une articulation de différents types de savoirs. La formation est jalonnée de périodes de cours à la HEP et de stages au sein des établissements scolaires des trois cantons de l'espace BEJUNE.

1. Présentation générale

1.1. Titre obtenu

Diplôme d'enseignement du degré primaire (degrés 1 à 8 selon HarmoS)

Bachelor of Arts in Primary Education

Ce titre étant reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), il est valable dans toute la Suisse.

1.2. Durée des études et crédits ECTS

La formation, à temps plein, se déroule sur six semestres et totalise 180 crédits (ECTS).

1.3. Description de la formation

Les compétences professionnelles se construisent dans le cadre de quatre piliers que sont :

- Les sciences de l'éducation et didactiques disciplinaires,
- La formation *à et par* la recherche,
- La pratique professionnelle,
- Le développement de la personne.

Le titre obtenu permet l'enseignement des disciplines français, mathématiques, allemand, sciences humaines et sociales, sciences de la nature ainsi que de trois disciplines optionnelles parmi les suivantes : musique, activités créatrices visuelles et manuelles, anglais ou éducation physique et sportive.

1.4. Lieux et coûts de formation

La formation se déroule sur les sites de Delémont ou La Chaux-de-Fonds ainsi que dans les établissements scolaires de l'espace BEJUNE. Le lieu de formation est déterminé, en principe, par le domicile de l'étudiant·e ainsi que le nombre de places de formation disponibles.

L'étudiant·e doit s'acquitter d'un émolument de CHF 100.- pour l'ouverture du dossier et d'une taxe semestrielle de CHF 500.-.

L'étudiant·e de nationalité étrangère, sans domicile civil en Suisse et dont les parents sont domiciliés à l'étranger, est soumis·e à une taxe semestrielle de CHF 1'000.-.

En outre, les frais de formation liés aux moyens d'enseignement et aux activités particulières s'élèvent à environ CHF 600.- par année d'étude. Les demandes éventuelles de bourse sont à adresser aux services respectifs du canton de domiciliation.

1.5. Conditions d'admission

1.5.1. Voie ordinaire d'admission

Plusieurs diplômes permettent un accès direct à la formation primaire :

- Maturité gymnasiale ou titre reconnu comme équivalent,
- Passerelle « maturité professionnelle / maturité spécialisée – haute école (pédagogique) »,
- Diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP,
- Maturité spécialisée, orientation pédagogie,
- Bachelor délivré par une haute école.

La ou le candidat·e titulaire d'une maturité gymnasiale obtenue en Suisse alémanique ou Suisse italienne ainsi que toute personne titulaire d'un autre titre reconnu comme équivalent est admissible sous réserve d'un examen de langue.

1.5.2. Admission sur dossier

La ou le candidat·e qui ne dispose pas d'une maturité gymnasiale ou de l'un des autres titres reconnus pour l'admission peut être admis·e sur dossier si elle ou il remplit impérativement les conditions suivantes :

- Être âgé·e de 30 ans révolus au plus tard le 1^{er} septembre du semestre d'automne qui suit l'inscription,
- Avoir accompli avec succès une formation régulière d'au moins trois ans au degré secondaire II (par exemple : CFC, diplôme de culture générale, maturité professionnelle, maturité spécialisée dans une orientation autre que pédagogie),
- Attester, après cette formation, d'une activité professionnelle d'un volume cumulé correspondant au moins à trois années à plein temps ou à un volume équivalent réparti sur une durée maximale de sept ans (les périodes d'apprentissage et de stage ne sont pas prises en considération),
- Être de nationalité suisse ou titulaire d'un permis de séjour pour activité lucrative en Suisse depuis cinq ans au moins,
- Avoir bénéficié d'une formation d'au moins cinq ans donnée en langue française ou, à défaut, présenter un certificat de réussite d'un examen de maîtrise de la langue française reconnu, correspondant au niveau C2.

1.6. Informations importantes à propos des langues

La ou le candidat·e pour qui l'allemand n'est pas une discipline figurant dans le titre requis pour l'admission au sein de la filière de formation primaire devra produire un certificat officiel de niveau B1 au plus tard le 30 juin de l'année d'entrée en formation.

Dans le domaine des langues, l'étudiant·e doit attester, au minimum, d'un niveau B2 en allemand au début du 3^e semestre de

formation. Celle ou celui qui n'est pas en mesure d'attester du niveau attendu, au plus tard le 15 octobre de l'année suivant l'admission, n'est pas autorisé·e à poursuivre ses études et est exmatriculé·e. Les mêmes conditions s'appliquent pour l'anglais si cette discipline est choisie comme optionnelle.

1.7. Concours d'entrée

Lorsque la capacité maximale d'accueil est dépassée, un concours d'entrée est organisé dans le courant du printemps. Toute personne admissible y est soumise, quel que soit l'état d'obtention du titre d'accès à la formation.

1.8. Validation des acquis de l'expérience (VAE)

La procédure de VAE vise à prendre en compte les connaissances, compétences et aptitudes correspondant à celles normalement acquises durant la formation visée, mais acquises de manière non formelle avant celle-ci. Une dispense partielle du programme d'études peut être accordée. Cette dispense correspond au maximum à 60 crédits ECTS du plan d'études de la formation en enseignement primaire.

2. Référentiel de compétences¹

2.1. Fondements d'un référentiel de compétences

Les activités professionnelles spécifiques au travail enseignant ne sont pas des actes isolés, mais renvoient à des classes de situations : conduire un groupe, préparer une leçon, résoudre un conflit entre élèves, soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage, motiver un groupe, répondre aux questions des élèves, susciter leur mobilisation sur la tâche, collaborer avec les pairs, informer les parents, etc. Ces situations forment des catégories, car elles présentent des caractéristiques communes (selon différents registres : organisation, fonctionnement, dynamique, etc.) que le corps enseignant rencontre quasi quotidiennement dans son travail et qu'il est censé reconnaître et maîtriser, notamment par la mise au point de routines d'action et de schémas cognitifs. De ce point de vue, est dit compétent·e la ou le praticien·ne qui mobilise au bon moment un ensemble de ressources adéquates et spécifiques (des savoirs, des actes, des décisions, des stratégies, des attitudes, etc.) en accord avec les exigences et caractéristiques des situations de travail qu'il ou elle rencontre. Pour la formation, l'intérêt d'un référentiel de compétences consiste à mettre en mots cette intelligence professionnelle.

La HEP-BEJUNE a fait siennes les caractéristiques du concept de compétence professionnelle telles que définies dans le référentiel vaudois (2010, p. 1)².

« Une compétence professionnelle :

- Se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle,
- Se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente,
- Se situe sur un continuum qui va du simple au complexe,
- Est lié à une pratique intentionnelle,

¹ [http://qmpilot.hep-](http://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/servlet/readObject/ReferentielCompetencesPF1.pdf?oid=2607&lang=4)

[bejune.ch/qmp2/servlet/readObject/ReferentielCompetencesPF1.pdf?oid=2607&lang=4](http://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/servlet/readObject/ReferentielCompetencesPF1.pdf?oid=2607&lang=4)

² HEP-Vaud. (2010). Formation des enseignants : référentiel de compétences professionnelles de la Haute école pédagogique de Lausanne, Suisse.

- Constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale ».

Le référentiel est organisé autour de onze compétences professionnelles prioritaires pour la formation primaire :

1	Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage
2	Communiquer de manière claire et appropriée
3	Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe
4	Évaluer la progression des apprentissages
5	Adapter ses interventions aux élèves
6	Intégrer les TICE
7	Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique
8	Travailler avec les autres acteurs du système éducatif
9	Agir de façon éthique et responsable
10	Agir en tant que professionnel·le critique et porteur ou porteuse de culture
11	S'engager dans son développement professionnel

Chacune de ces compétences est déclinée en un nombre variable de composantes plus fines, représentant des facettes de gestes professionnels.

Enfin, la compétence est complétée par des indications de niveaux de maîtrise attendus en fin de formation. Ces derniers sont déclinés en tâches professionnelles spécifiques attestant de la maîtrise de la compétence.

2.2. Progression spiralaire de la formation

« Apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive »³.

Ce processus a été introduit en 1960 déjà par Bruner⁴. Astolfi⁵ l'a repris et développé en définissant la condition pour qu'une progression soit véritablement spiralaire, à savoir que « à chaque tour de spire dans l'apprentissage corresponde bien le franchissement d'un obstacle identifié ».

C'est ce processus que la HEP-BEJUNE a adopté pour construire son programme. Les compétences suivantes, hiérarchisées en trois niveaux, enseigner au quotidien, œuvrer avec les autres acteurs du système, agir comme professionnel·le de l'enseignement, sont ainsi développées de manière progressive durant les trois années de formation à travers les divers cours, séminaires d'intégration et stages.

Durant le premier semestre, l'étudiant·e est amené·e à définir les *postures* de l'enseignant·e par le biais d'un questionnement du monde scolaire. La deuxième partie de la première année amène l'étudiant·e à *analyser des dispositifs d'enseignement apprentissage*. Les semestres suivants (3 et 4) visent la mise en œuvre des *dispositifs d'enseignement apprentissage* dans les classes et leur *analyse*. Enfin, les deux derniers semestres (5 et 6) mettent l'accent sur les *complexités* du métier d'enseignant qui s'illustrent par une *professionnalisation* de l'action.

L'acquisition progressive des savoirs pour enseigner en formation primaire n'est pas exclusive à l'une des années de formation. En cela, la progression se veut spiralaire.

Fig. 1 : dimensions professionnelles visées par année de formation

³ Queval, S. (2010). Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe. *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie*, 46. Consulté le 29.11.2018 dans : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39409>

⁴ Bruner, J. (1960/1977). *The process of education*. Londres: Harvard University Press.

⁵ Astolfi, J.-P. (1992). *L'École pour apprendre: l'élève face aux savoirs*. Paris: ESF.

Au terme de chaque semestre, le processus d'évaluation permet de valider le franchissement de chaque étape, attestant ainsi du développement des compétences visées.

2.3. Plan de formation

Les 180 ECTS sont répartis comme ci-dessous.

L'étudiant-e choisit deux des trois disciplines optionnelles. L'une d'elles sera étendue en 2^e et 3^e années de formation.

Disciplines	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Sciences de l'éducation	4	4	3	3	3	3
Recherche	0	2	3	0	0	0
Mémoire de Bachelor	0	0	0	2	0	6
Pédagogie spécialisée	2	0	0	2	0	2
Pratique professionnelle	8		15		19	
Développement personnel	4		3	0	0	
Formation générale	0	0	0	3	2	
Didactique EDNUM	0	1	0		0	
Crédits d'ouverture (libres)	0		1		1	
Didactique des Langues	1		1		0	
Didactique du Français	2	2	2	1	0	3

Didactique de l'Allemand	2	2	2	1	2	0
Didactique des Math et Sciences de la Nature (MSN)	1		0		0	
Didactique des Mathématiques	2	2	2	1	3	0
Didactique des Sciences de la Nature	2	0	0	2	0	2
Didactique des Sciences Humaines et Sociales (SHS)	1		0		0	
Didactique de l'Éthique et cultures religieuses	2	0	0	0	0	1
Didactique de la Géographie	0	1.5	2	0	0	2
Didactique de l'Histoire	0	1.5	0	2	2	0
<i>Disciplines optionnelles</i>						
<i>Étendue (Did de ACM/MUS/EPS)</i>	2	2	2	2	2	2
<i>Fondamentale (Did de L3/ ACM/MUS/EPS)</i>	2	2	2	0	2	0
<i>Fondamentale (Did de L3/ ACM/MUS/EPS)</i>	2	2	2	0	2	0

3. Organisation générale du programme de formation

3.1. Piliers et finalités de formation

Quatre piliers visant chacun des finalités différentes sont convoqués dans la formation.

- La formation académique permet à l'étudiant-e de s'approprier différents objets de savoirs liés à l'enseignement, ses contenus, ses acteurs, son système, etc.
- La formation par la pratique professionnelle permet d'expérimenter, exercer les compétences du référentiel dans différents degrés du primaire.
- La formation à et par la recherche vise à se former à et par la recherche en sciences humaines et sociales.
- Le développement de la personne tend à développer des capacités transversales telles que communication, collaboration, créativité, réflexivité et sens critique.

Ces domaines de formation concourent au projet de formation professionnelle à l'enseignement. Celui-ci énonce des convictions et des intentions, fondées sur des idéaux professionnels et des objectifs éducatifs.

3.2. Formation en alternance

La mise en place de l'alternance est l'un des enjeux centraux de toute formation professionnelle. En 2012, Pasche Gossin⁶ relève que « ce mouvement en faveur d'une meilleure articulation entre formation en

⁶ Pasche Gossin, F. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance. Une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:24167

institution et formation sur le terrain se conçoit comme un des principes organisateurs de la formation tertiaire du futur corps enseignant et semble de plus en plus adapté à la professionnalisation des formations à l'enseignement » (p.15).

La formation primaire préconise le modèle d'alternance intégrative et cherche à le mettre en œuvre ainsi qu'à le faire progresser. Ce type d'alternance intégrative « se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Les apprentissages théorique et pratique peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation », fait remarquer Pasche Gossin⁷ (2006, p. 57). Très exigeant en termes d'échanges réciproques, la caractéristique de la formation en alternance est de réunir les formatrices et les formateurs dans une « visée d'intérêts communs » et de « réduire, par là-même, les tensions contradictoires entre le terrain de formation et le terrain de stage » (2012, p.38).

3.3. Carrefours d'intégration

Le dispositif de formation s'articule autour de *carrefours d'intégration*. Les *carrefours*, égrenés au long de la formation, tendent à une appropriation des savoirs par les étudiant·e·s telle que pensée par Périsset et Maulini⁸ (2015) :

« Toute formation confronte à des savoirs plus ou moins explicites, plus ou moins formalisés, plus ou moins théoriques. Mais ces différents savoirs ne forment – donc ne transforment – les personnes que si celles-ci se les approprient effectivement, les font leurs, les intègrent dans leur manière de penser et d'agir hors du temps réservé et protégé de l'étude. »

Par les mises en réflexions qu'ils suscitent, les carrefours d'intégration organisent collectivement le processus d'intégration de ces savoirs.

⁷ Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? *Actes de la recherche*, 5, 56-64.

⁸ Maulini, O. & Périsset, D. (2015). *Unité d'intégration. Objectifs*. (MAS « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants » Domaine 2) [Support papier]. Genève : Université de Genève

Chaque carrefour réunit des actrices et des acteurs de l'école. Des enseignant·e·s, des étudiant·e·s, des formatrices et des formateurs de la HEP, des chercheur·e·s et parfois d'autres professionnel·le·s du champ éducatif peuvent intervenir selon les thématiques traitées. Les thématiques (voir ci-après tab.1) se trouvent au cœur de la réalité à la fois du plan de formation, de la profession des enseignant·e·s *en devenir* et du terrain scolaire. Ces carrefours d'intégration contribuent à la construction de compétences professionnelles.

	Carrefours d'intégration	Thématiques
Semestre 1	ENTRER DANS LA FORMATION Carrefour stage 1.1	Rôles et statut
		Plan d'études romand (PER)
	CONSTRUIRE LA COMMUNICATION Carrefour stage 1.2	Langages de classe et interactions
		Climat de classe
Semestre 2	ENSEIGNER ET APPRENDRE Carrefour stage 1.3	Diversité des postures dans l'enseignement-apprentissage
Semestre 3	PRÉPARER L'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUER Carrefour stage 2.2	Conception et structure de la séquence d'enseignement-apprentissage
		Éthique de l'évaluation et déontologie enseignante
Semestr	VIVRE L'ALTERITE Carrefour stage 2.3	Pluralité de la classe, pluralité des cultures

	GÉRER LA DIVERSITE Carrefour stage 2.4	Différenciation pédagogique
		Champs d'action
Semestre 5	ÊTRE ENSEIGNANT·E Carrefour stage 3.1 / 3.2	Permanence, changement, innovation
Semestre 6	S'ENGAGER DANS LA PROFESSION Carrefour <i>FCP</i>	Perspectives de formation continue et postgrade
	AGIR EN EQUIPE EDUCATIVE Carrefour stage 3.3 / 3.4	Collaborations et travail en réseaux
	ADOPTER UNE PRATIQUE DE RECHERCHE Carrefour <i>Mémoires</i>	Valorisation des mémoires

Tab. 1 : Présentation chronologique des carrefours et thématiques

Chaque carrefour se définit bien entendu par les thématiques qu'il convoque. Il est fortement lié au référentiel de compétences à travers ses compétences, composantes et attentes de fin de formation.

4. Visées et perspectives des carrefours d'intégration

4.1. Entrer dans la formation : carrefour du stage 1.1

Thématiques abordées : *rôles et statut – plan d'études romand (PER)*

Compétences visées :

1 2 **3** 4 5 6 7 8 9 **10** 11

Par ses enseignant·e·s, l'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à chaque élève d'apprendre et de grandir. Devenir enseignant·e·s aux degrés primaires, c'est exercer une profession plurielle qui intègre des aptitudes à la communication, des attitudes intellectuelles et affectives, des savoir-faire et des savoir-être, une éthique professionnelle.

En conséquence ce carrefour introductif, amènera l'étudiant·e à travailler plus particulièrement les composantes suivantes :

- tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement (C3.6),
- à porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (C10.3),
- établir des relations entre la culture prescrite dans le plan d'études et celle des élèves (C10.4).

L'accent est mis sur les attentes de fin de formation suivantes :

- **mettre en place et maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe,**
- **manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites.**

4.2. Construire la communication : carrefour du stage 1.2

Thématiques abordées : *langages de classe et interactions – climat de classe*

Compétence visée :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Dans l'usage de la langue, l'enseignant·e adopte, auprès de ses élèves, un rôle d'un adulte de référence. Veiller à s'exprimer dans un langage de qualité, tant à l'écrit qu'à l'oral, n'est de ce fait pas réservé aux seul·e·s enseignant·e·s de langue, mais se trouve bien être de la responsabilité de tous. Dans l'exercice de sa fonction, l'enseignant·e est amené·e à communiquer avec divers interlocuteurs et dans le cadre de plusieurs contextes.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler plus particulièrement les composantes suivantes :

- respecter les règles de la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, lors des échanges avec les élèves et l'ensemble des partenaires de l'école (C2.1),
- employer un langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs (C2.2),
- mettre en œuvre les règles de la communication en vue de favoriser des relations constructives (C2.3).

L'accent est mis sur les attentes de fin de formation suivantes :

- **s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'un·e professionnel·le de l'enseignement,**
- **énoncer des consignes précises et compréhensibles.**

4.3. Enseigner et apprendre : carrefour du stage 1.3

Thématiques abordées : *Diversité des postures dans l'enseignement-apprentissage*

Compétences visées :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

La réalité du travail enseignant vise à la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à l'élève d'intégrer des savoirs de plus en plus complexes pour progresser vers la maîtrise des contenus déterminés dans le plan d'études. Ainsi, l'enseignement s'inscrit dans une perspective selon laquelle l'enseignant·e et l'élève participent de manière réciproque aux apprentissages par l'adoption de postures diverses en fonction des spécificités de la situation éducative. Ce carrefour apporte l'occasion de sensibiliser les étudiant·e·s aux postures adoptées et au jeu didactique qui contribuent à la construction réciproque des objets de savoir. Il veut aussi mettre à distance les stéréotypes véhiculés par les interactions élèves-enseignant·e et présents dans l'acte d'apprendre et dans l'acte d'enseigner.

Ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler les composantes suivantes:

- appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données de la recherche en éducation (C1.1),
- choisir ou élaborer des approches didactiques variées et appropriées (C1.5),
- encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions de manière à favoriser l'intégration des apprentissages (C1.8),
- concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique (C1.10),
- discerner les valeurs en jeu dans ses interventions (C9.1).

Les attentes de fin de formation suivantes seront visées :

- **guider, par des interventions appropriées, les élèves dans leurs activités d'apprentissage,**
- **répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.**

4.4. Préparer l'enseignement et évaluer : carrefour du stage 2.2

Thématiques abordées : *conception et structure de la séquence d'enseignement-apprentissage – éthique de l'évaluation et déontologie enseignante*

Compétences visées :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

La planification de l'enseignement prévoit simultanément l'élaboration de critères et d'étapes d'évaluation qui renseigneront l'élève sur sa propre progression, ainsi que l'enseignant·e. Poser une réflexion éthique sur l'acte d'enseigner et d'évaluer permet de s'interroger sur sa propre responsabilité, sur les moyens utilisés en classe, sur le sens et les valeurs en jeu qui guident ses interventions. Il sera question de répondre de ses actions en fournissant des explications et des arguments fondés. Sont évoquées les questions de savoir comment structurer une séquence d'enseignement, comment évaluer, à quel moment, dans quels contextes, pour quels usages, selon quelles conditions et quelles valeurs.

Ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler les composantes suivantes :

- planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages (C1.3),
- construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des connaissances et des compétences (C4.3),
- utiliser judicieusement le cadre légal, réglementaire et déontologique régissant sa profession (C9.6).

Les attentes de fin de formation suivantes seront visées :

- **intégrer les activités d'enseignement-apprentissage dans une planification globale,**
- **utiliser à bon escient un éventail de techniques d'évaluation formelle et informelle (dont notamment l'autoévaluation des élèves).**

4.5. Vivre l'altérité : carrefour du stage 2.3

Thématiques abordées : *pluralité de la classe, pluralité des cultures*

Compétence visée :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10** 11

L'école constitue un lieu majeur de formation culturelle des enfants et des adolescents. Dans ce cadre, la mission d'instruction et d'éducation des enseignant·e·s consiste à aider les élèves à acquérir des connaissances qui prennent du sens en les amenant à établir de nouveaux rapports à eux-mêmes, à autrui, au monde. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant·e ne se limite pas aux seules questions pédagogiques et didactiques liées aux apprentissages des élèves ; en tant qu'acteur social, il est au cœur d'enjeux de société.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler plus particulièrement les composantes suivantes :

- porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (C10.3),
- prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves (C10.5),
- permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la pluralité des cultures (C10.6).

Les attentes de fin de formation suivantes seront visées :

- **manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites,**
- **créer des situations d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité et la diversité culturelle en vue d'optimiser l'intégration des connaissances.**

4.6. Gérer la diversité : carrefour 2.4

Thématiques abordées : *différenciation pédagogique – champs d'action*

Compétence visée :

1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10 11

C'est sur la base de l'analyse *a priori* de la tâche que l'action pédagogique va identifier les besoins des élèves et s'y adapter. Il s'agit pour l'enseignant·e d'être capable de décliner son enseignement en diverses approches pour favoriser la progression des apprentissages de tous les élèves. La pédagogie différenciée propose différents champs ou axes d'action relevant des structures, des processus, des contenus et des productions.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler les composantes suivantes :

- favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (C5.1),
- proposer aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser (C5.2).

Les attentes de fin de formation suivantes seront visées :

- **concevoir un enseignement approprié par rapport au développement, au potentiel et aux besoins des élèves,**
- **collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves placé·e·s sous sa responsabilité et présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.**

4.7. Être enseignant·e : carrefour stages 3.1 / 3.2

Thématiques abordées : *permanence, changement, innovation*

Compétences visées :

1 2 3 4 5 **6** 7 **8** **9** 10 11

La profession enseignante oscille entre liberté pédagogique et obligations institutionnelles. Le professionnalisme suppose le respect des normes et procédures partagées par la déontologie du corps enseignant. L'autonomie professionnelle, quant à elle, renvoie à l'éthique de responsabilité comprenant notamment l'amélioration de la qualité du système scolaire. Il est également essentiel que les enseignant·e·s puissent expliquer et argumenter leurs décisions pédagogiques et répondre de leurs actions dans la classe et dans l'école.

Ce carrefour vise à amener l'étudiant·e à identifier les valeurs en jeu dans l'exercice de sa pratique professionnelle et leur influence potentielle sur les interactions avec ses élèves.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler plus particulièrement les composantes suivantes :

- faire preuve d'un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des technologies comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société (C6.1),
- participer au choix, à l'élaboration, à la réalisation et au bilan de projets de l'établissement scolaire (C8.1),
- discerner les valeurs en jeu dans ses interventions (C9.1),
- reconnaître les limites de son champ d'action et de ses interventions (C9.7).

Les attentes de fin de formation suivantes seront visées :

- **agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe,**
- **répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés,**
- **situer sa fonction par rapport à celle des autres acteurs et reconnaître la complémentarité des compétences de chacun.**

4.8. S'engager dans la profession : carrefour FCP

Thématiques abordées : *perspectives de formation continue et postgrade*

Compétence visée :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 **11**

Agir en professionnel·le engage chaque enseignant·e à faire l'inventaire de ses qualités, de ses connaissances et de ses compétences dans la perspective de les développer et de les enrichir par des actes de formation continue.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler les composantes suivantes :

- échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques (C11.2),
- recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (C11.3),
- s'engager dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle (C11.4).

En fin de formation, il est attendu de l'étudiant·e qu'il ou elle :

- **identifie ses besoins de formation présents ou futurs et y répondre dans le cadre de la formation permanente.**

4.9. Agir en équipe éducative : carrefour stages 3.3 / 3.4

Thématiques abordées : *collaborations et travail en réseaux*

Compétences visées :

1 2 3 4 5 6 **7 8** 9 10 11

Pour remplir la mission assignée à l'école, l'enseignant·e est appelé·e à travailler en collaboration avec de nombreux partenaires impliqués dans l'éducation et dans l'instruction des élèves. Il ou elle fait partie d'une équipe pédagogique avec laquelle la concertation permet la coordination de choix curriculaires et pédagogiques cohérents. De plus, il ou elle collabore avec différent·e·s actrices et acteurs qui ne se situent pas exclusivement dans le contexte fermé de la classe.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler plus particulièrement les composantes suivantes :

- participer à l'équipe pédagogique responsable d'un même groupe d'élèves en vue d'assurer dans la complémentarité une cohérence d'action (C7.1),
- travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique (C7.3),
- coordonner ses interventions avec les partenaires de l'école dans un esprit de concertation en délimitant les champs d'action et de responsabilités de sa fonction (C8.2).

En fin de formation, il est attendu de l'étudiant·e qu'il ou elle :

- **s'implique de façon critique et constructive dans les réalisations de l'équipe et apporte des suggestions en matière pédagogique,**
- **identifie les partenaires de l'école, leurs ressources et leur fonction respective,**
- **agisse et coordonne ses interventions avec les différents partenaires de l'école.**

4.10. Adopter une pratique de recherche : carrefour *mémoires*

Thématiques abordées : *Valorisation des mémoires*

Compétence visée :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 **11**

En fin de parcours de formation, la production d'un mémoire professionnel marque un passage, ouvre de nouveaux horizons de pratiques, met en évidence une dimension spécifique de sa profession et détermine les compétences professionnelles. Ces écrits ont à être valorisés et livrés à d'autres collègues novices ou expérimentés comme objets de réflexion et d'expression. C'est dans cet esprit de partage et au travers de ce bilan réalisé de façon continue que l'enseignant·e réussira à progresser, à innover et à s'accoutumer aux évolutions sociales et scientifiques.

En conséquence, ce carrefour amènera l'étudiant·e à travailler les composantes suivantes :

- échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques (C11.2),
- recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (C11.3),
- s'engager dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle (C11.4).

En fin de formation, il est attendu de l'étudiant·e qu'il ou elle :

- **mène une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement.**

5. Stages : visées et finalités

D'après le concept commun adopté le 18 avril 2018 par le Conseil Académique des Hautes écoles Romandes en charge de la formation des enseignant·e·s (CAHR), les stages permettent aux étudiant·e·s de/d' :

- s'approprier progressivement le contexte du métier d'enseignant·e,
- observer la pratique d'enseignant·e·s expérimentés,
- acquérir eux-mêmes de premières expériences de la pratique du métier et de les analyser sous la conduite de formatrices ou de formateurs afin d'acquérir le recul nécessaire à leur propre formation.

Pour que le stage contribue à la formation, il doit être articulé de manière intangible à la part de formation qui se déroule dans les murs de la haute école, aux dispositifs qui permettent d'analyser les situations d'enseignement vécues ou observées en stage, sous l'angle de leurs effets sur les apprentissages des élèves.

De manière à développer les compétences professionnelles des étudiant·e·s durant les temps de pratique professionnelle, le dispositif prévoit notamment la mise en œuvre de consignes de stage rattachées aux thématiques des carrefours uniquement. Les consignes amènent les étudiant·e·s à vivre des pratiques significatives afin d'enrichir leur parcours de formation. Ces expériences professionnelles sont alors exploitées lors des carrefours et des cours.

Par carrefour, une à deux consignes peuvent être soumises au corps étudiantin. Selon la notion travaillée, leur réalisation peut se faire dans l'une des disciplines enseignées en classe.

Selon la terminologie et les exigences définies par la CDIP, en tant que haute école membre du CAHR, la HEP-BEJUNE connaît trois types de stage :

- le stage d'observation,
- le stage en responsabilité partagée,
- le stage en responsabilité.

5.1. Stage d'observation

Durant le stage en observation, l'étudiant·e comprend le fonctionnement de l'enseignement, de la classe, de l'école du point de vue de l'enseignant·e et non plus uniquement du point de vue de l'ancien·e élève qu'il ou elle est. Il ou elle observe l'enseignant·e expérimenté·e en activité et l'assiste progressivement dans son activité d'enseignement. Il s'agit d'une entrée dans le métier.

5.2. Stage en responsabilité partagé

Les stages en responsabilité partagée permettent à la cohorte estudiantine sous la responsabilité d'un·e formatrice ou formateur en établissement (FEE) de travailler les objets d'apprentissages des élèves, de leur évaluation et de la gestion de classe. L'étudiant·e contribue à des enseignements dispensés par la ou le FEE (co-enseignement, préparation de certains moments du cours, etc.) et dispense soi-même certains cours auxquels la ou le FEE assiste ou non. Finalement les stages en responsabilité partagée amènent l'étudiant·e à appuyer la ou le praticien·ne formatrice ou formateur dans les tâches liées au fonctionnement de l'école (relations avec les parents, collaboration avec d'autres enseignant·e·s, avec la direction, participation à des réseaux, etc.).

5.3. Stage en responsabilité

Ces temps de formation conduisent l'étudiant·e à assumer la responsabilité des apprentissages des élèves, de leur évaluation et de la gestion de classe pour une période de stage. De plus, il est attendu qu'il ou elle assume les tâches liées au fonctionnement de l'école (relations avec les parents, collaboration avec d'autres enseignant·e·s, avec la direction, participation à des réseaux, etc.).

Durant les stages en responsabilité, chaque étudiant·e bénéficie de la formation dispensée par deux FEE *mentor* et deux FHEP qui assistent à certains des cours donnés par le ou la stagiaire, le ou la forment à leur analyse et contribuent à l'évaluation du stage.

Le dispositif de formation comprend neuf périodes de stage réparties selon la typologie définie par le CAHR :

Type de stage	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2
Observation	■			■					
Responsabilité partagée		■	■		■	■	■		
Responsabilité								■	■

6. Descriptifs de formation

6.1. Documents plan cadre

Liens hypertextes vers les documents plan cadre en ligne :

[Documents plan cadre HEP1](#)

[Documents plan cadre HEP2](#)

[Documents plan cadre HEP3](#)

6.2. Plans de cours

Lien hypertexte vers les Plans de cours en ligne :

[Plans de cours HEP1](#)

[Plans de cours HEP2](#)

[Plans de cours HEP3](#)

7. Mémoire de bachelor

La rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel sont considérées comme une exigence pour obtenir le diplôme d'enseignement en filière de formation primaire. La particularité de ce travail, réalisé individuellement et sous la direction d'une formatrice ou d'un formateur, permet une approche réflexive de la pratique professionnelle. Il s'agit de rendre compte d'une démarche de recherche en utilisant des méthodes et des outils scientifiques. La production d'un mémoire s'effectue durant la dernière année de formation sur la base d'un canevas réalisé durant l'année précédente. Ce travail de recherche témoigne de la capacité à cerner et formuler une problématique de recherche en relation avec la pratique professionnelle, à élaborer une méthodologie scientifique, à recueillir et à analyser des données de recherche tout en donnant sens aux résultats obtenus. L'originalité de la contribution et la rigueur du processus sont habituellement une condition requise.

8. Calendrier de la formation

[Structure et organisation de l'année scolaire 2022-2023](#)