

Evaluation du stage de 1^{re} année

Echelles descriptives et commentaires
Année 2023-2024

Version juillet 2023

Sommaire

Pourquoi ce document ?	4
Présentation de l'instrument.....	6
Comment utiliser les échelles ?	6
Indications pour la rédaction du commentaire	7
Progression sur les trois années de formation	7
Dix échelles pour l'évaluation des stages	9
Échelles descriptives relatives au stage de 1 ^{re} année	11
La place de la pratique réflexive dans les échelles	11
Échelles commentées	13
Échelle 1.....	13
Échelle 2.....	15
Échelle 6.....	19
Échelle 7.....	21
Échelle 9.....	23
Échelle 10	25
Comment attribuer la note au stage ?	26
Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires.....	27
Bibliographie.....	28

Ont participé à la rédaction de ce document :

B. André, M. Crausaz, M. Cusinay, C. Duvoisin, D. Frossard, C. Marlot, F. Tornay, M. Zinguinian

Adapté du document S1 rédigé par :

V. Benoit, C. Duvoisin, I. Huber, G. Pasche, S. Y. Rosset, S. Wokusch, M. Zinguinian, J. Ticon,
R. Pasquini et B. André (dir.)

Pourquoi ce document ?

Ce document formule des balises exprimant les attentes à l'égard du développement des compétences des étudiant-e-s en stage, sous la forme d'échelles. Ces dernières, conçues comme des outils de certification, décrivent ce qui est à observer, en relation avec les notes à attribuer.

Cet instrument vise à aider les évaluateur-trice-s, les praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PraFos) ainsi que les enseignant-e-s de la HEP effectuant des visites, face aux défis que représente une telle évaluation (André, 2015). En effet, « *évaluer n'équivaut pas à enregistrer de manière externe et objective des acquis, comme le thermomètre indique la température, sans l'intervention de l'homme [...] Au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis.* » (Romainville, 2012). La construction de ce point de vue n'est pas une opération facile : il s'agit d'être au clair sur les attentes de la HEP face aux performances des étudiant-e-s dans les différents stages, d'identifier des éléments qui jalonnent leur progression, et à partir de ces éléments, de les évaluer avec la plus grande rigueur possible. Soutenir l'activité de toutes les personnes chargées de l'évaluation dans le cadre des stages, tel est le but de l'instrument présenté dans ce document.

Pour les étudiant-e-s, les échelles précisent les attentes de l'institution concernant le développement de leurs compétences professionnelles, en complément du *Référentiel de compétences HEP*, qui en donne une description plus complète, et auquel l'on se référera utilement.

Préciser les attentes

Nous avons tous une représentation de comment agit un-e enseignant-e compétent-e.

Pour faire face à cette variété tout en visant une évaluation rigoureuse et valide, le groupe à l'origine de ce travail, formé d'enseignant-e-s HEP et de PraFos, a cherché à formuler une référence qui simultanément intègre des expériences professionnelles multiples et s'appuie sur des apports significatifs de la recherche. Ce travail de construction a été soumis à consultation à plusieurs reprises auprès de différents groupes ou instances : groupe de pilotage des projets « Promouvoir et renforcer la formation en alternance », Conférence Académique, Unités d'enseignement et de recherche, PraFos, enseignant-e-s HEP effectuant des visites ainsi que des étudiant-e-s. Les remarques reçues ont nourri les réflexions du groupe de travail et ont permis d'ajuster les échelles. Nous remercions ainsi toutes les personnes qui ont contribué à ce travail complexe.

Identifier les jalons significatifs d'une progression

Si évaluer des acquis revient à construire un point de vue, il s'agit donc de déterminer, parmi ce qui peut être observé, ce qui est le plus important, le plus significatif. Dans ce sens, le groupe de travail a cherché à éviter deux écueils :

- se focaliser sur des détails facilement observables, mais qui se révéleraient peu pertinents au regard des compétences évaluées : que ce soit le niveau de bruit, l'originalité des illustrations dans des fiches de travail ou l'aspect ludique des tâches proposées, car ces aspects ne sont guère en lien direct avec le développement de compétences professionnelles ni avec les apprentissages potentiels des élèves ;
- multiplier les observables, au risque de se perdre et d'en oublier les lignes directrices : autant les listes interminables de cases à cocher que la multiplication des catégories d'énoncés ont été écartées.

Dès lors, les échelles proposées présentent des aspects « pivots », ceux qui jalonnent de manière significative la construction de la compétence à enseigner et en sont des passages obligés. Cela ne signifie bien sûr pas que l'entier de l'agir des enseignant-e-s se retrouve dans l'une ou l'autre des échelles formulées : cet agir est trop complexe pour une formulation qui tiendrait en quelques pages. Il est donc le fruit de choix, ancrés autant dans des savoirs de l'expérience que dans des modèles fondés scientifiquement. Les échelles ainsi élaborées prennent place entre le référentiel de compétences, qui fonctionne toujours comme référence pour l'organisation de la formation pratique, et les activités observées de l'étudiant-e. Les éléments retenus ont donc pour but de guider les observations des enseignant-e-s HEP, de les étayer, de les hiérarchiser, de manière à planifier leurs interventions de formation et à soutenir la progression de l'étudiant-e dans le développement de ses compétences.

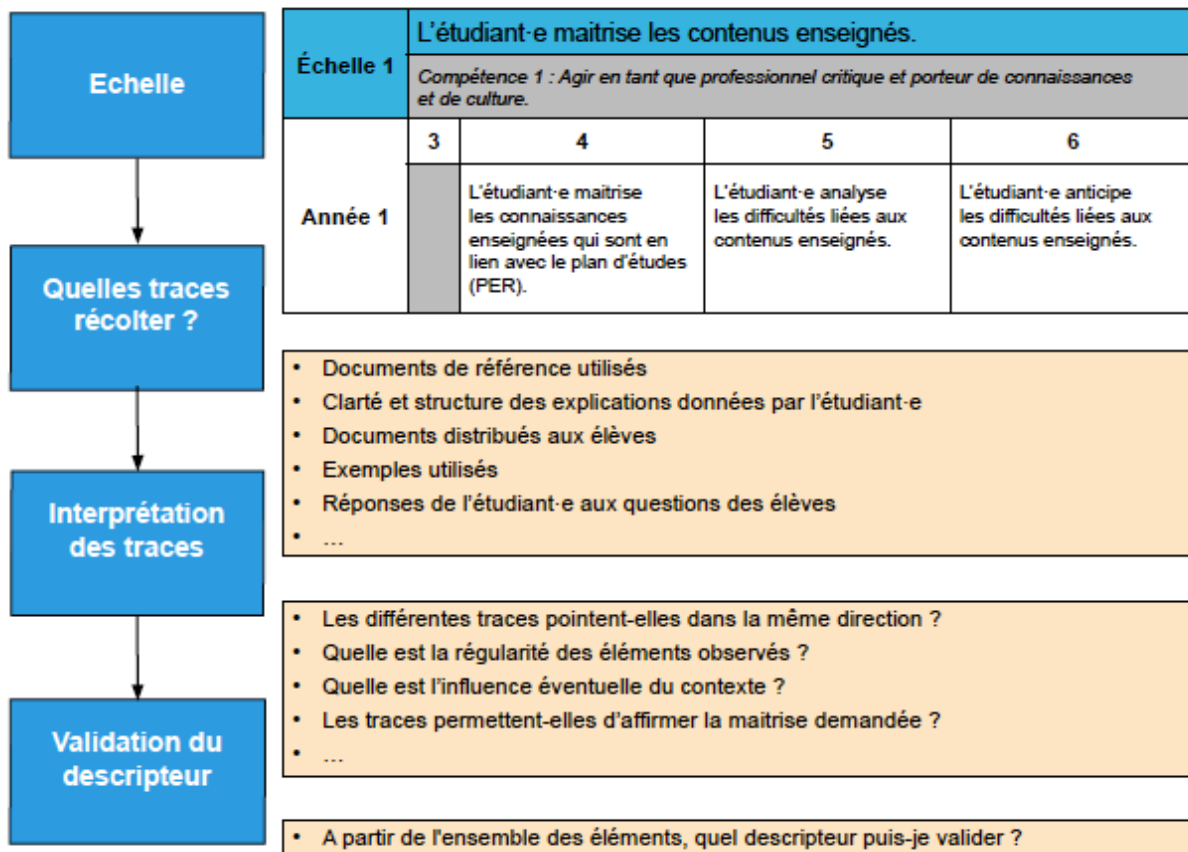
Soutenir la rigueur de l'évaluation

Les observations faites ont besoin d'être interprétées. Il s'agit de leur donner du sens, de les mettre en relation, de s'accorder sur ce qu'elles révèlent, car cela fait partie du jugement professionnel, que l'on peut définir de la manière suivante : « *Le jugement professionnel n'est pas une simple compilation de données factuelles, mais il comporte un choix dans la sélection et la mise en relation d'informations, une interprétation quant à la signification de ces*

informations et une anticipation des conséquences probables des actions considérées » (Mottier Lopez & Allal, 2010, p. 239).

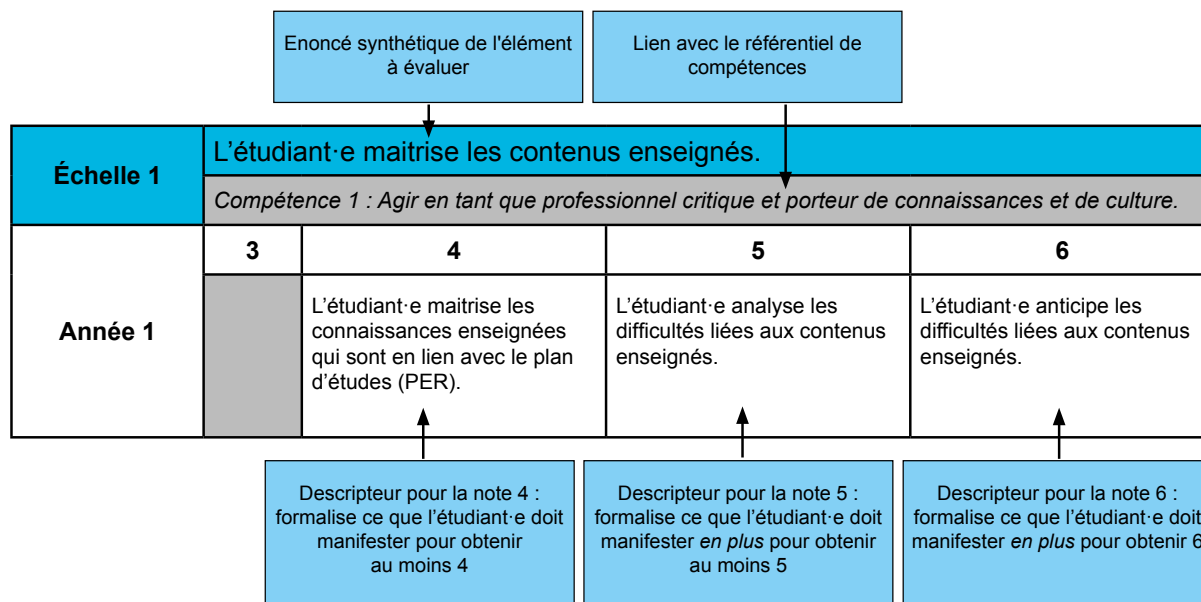
Évaluer, c'est notamment choisir : déterminer la temporalité de l'évaluation, identifier ce qui est à observer, interpréter avec justesse les observations en traçant des liens avec la référence. Toute évaluation est donc fondamentalement subjective (Weiss, 1986, Gérard 2002). Il est ainsi d'autant plus nécessaire de faire preuve de rigueur tout au long du processus évaluatif, depuis la prise d'informations jusqu'au choix de la note. Car la reconnaissance de cette subjectivité ne signifie pas un relativisme où tout serait à prendre, pourvu qu'on en soit convaincu. Pour comprendre la place de la subjectivité et de la rigueur, on peut faire l'analogie avec la traduction d'une œuvre d'une langue à une autre : celle-ci est empreinte de la subjectivité du traducteur, de son histoire, de ses choix, de son talent, et nécessite tout autant une connaissance approfondie et rigoureuse de la langue d'origine comme de la langue de destination.

Le passage d'énoncés pragmatiques que sont les activités observées de l'étudiant-e à des énoncés textuels, telles les compétences du référentiel, ou vice-versa, est une forme de traduction, impliquant de la subjectivité et nécessitant de la rigueur. C'est cette rigueur que nous avons cherché à soutenir au travers des échelles proposées : les repères qu'elles énoncent n'éliminent pas la nécessité d'un jugement professionnel, mais cherchent à le soutenir, en permettant aussi bien de penser les prises d'informations nécessaires (préparations de séances, observations, documents, enregistrements vidéos, etc.) que leur interprétation, en tenant compte du contexte de l'activité. Ainsi, pour la première échelle, les traces à interpréter peuvent être de différentes natures :



Présentation de l'instrument

En prenant pour exemple la première échelle, voici comment elles se présentent :



Ces échelles n'ont pas pour but de remplacer le référentiel de compétences, mais s'y ajoutent pour permettre de faciliter sa traduction en attentes concernant l'activité de l'étudiant-e. Le référentiel de compétences demeure un document incontournable. D'une part, il est la base sur laquelle sont construites les différentes formations à l'enseignement, sous leurs aspects tant théoriques que pratiques. D'autre part, il décrit plus largement, au travers de ses différents énoncés (compétences et composantes), les gestes et attitudes attendus d'un ou d'une enseignant-e professionnel-le. Chaque personne concernée, évaluée ou évaluatrice, est donc amenée à en travailler les contenus. Les échelles, elles, pointent les éléments qui feront l'objet de l'évaluation certificative du stage. Dans leur utilisation des échelles, les personnes concernées peuvent s'appuyer sur le référentiel de compétences pour affiner leur compréhension (des termes comme « culture » ou « apprentissage » par exemple). Il accompagne en cela les commentaires rédigés sous chacune des échelles qui guident vers une interprétation commune des descripteurs.

Comment utiliser les échelles ?

L'utilisation des échelles descriptives proposées prévoit une démarche « ascendante », ou, si l'on préfère, de gauche à droite dans les colonnes.

Certains descripteurs énoncent deux conditions, reliées dans les échelles par un « ET ». Lorsque cela est le cas, **les deux conditions doivent être vérifiées pour obtenir la note correspondante.**

- Pour attribuer la note, la performance observée est comparée au descripteur de la colonne 4 : si la performance de l'étudiant-e est jugée inférieure à l'ensemble de ce qui y est décrit, le résultat est celui de la colonne précédente, à savoir 3.
- Sinon, l'évaluateur-trice compare la performance à la colonne 5 : si la performance de l'étudiant-e est jugée inférieure à l'ensemble de ce qui y est décrit, le résultat est celui de la colonne précédente, à savoir 4.
- Sinon, l'évaluateur-trice compare la performance à la colonne 6 : si la performance de l'étudiant-e est jugée inférieure à l'ensemble de ce qui y est décrit, le résultat est celui de la colonne précédente, à savoir 5 ; sinon elle est notée 6.

La note 4,5 est utilisée lorsque la performance se situe entre ce qui est attendu pour le 4 et le 5. C'est le cas, par exemple, lorsque l'**ensemble du descripteur 4** est vérifié, mais que les gestes professionnels décrits par le descripteur 5 ne sont pas encore tout à fait stabilisés, ou ont besoin encore de quelques ajustements. Il en est de même pour la note 5,5.

Il n'y a pas de descripteur pour le niveau 3, puisque l'insuffisance a lieu dès qu'une condition exprimée par le descripteur du niveau 4 n'est pas satisfaite.

Ce processus implique que pour avoir la note 5, il est nécessaire de satisfaire à l'ensemble des descripteurs 4 et 5 ; et pour avoir 6, il est nécessaire de satisfaire aux 3 descripteurs.

La progression des étudiant-e-s pouvant différer notablement du modèle proposé dans les échelles descriptives, il peut arriver, par exemple, que l'un ou l'une satisfasse au descripteur du 4 et du 6, mais pas à celui du 5. Si, au moment du constat, cela implique la note 4, il importe que le ou la PraFo mette dans la suite de la formation l'accent sur les compétences non encore maîtrisées (ici, le descripteur du 5), afin que l'étudiant-e puisse les développer et atteindre le cas échéant la note 6.

Si les descripteurs énoncent les attentes en regard de chaque note de l'échelle, ils n'indiquent pas de manière univoque à partir de quel moment il sera considéré que l'étudiant-e maîtrise ce qui est attendu de lui ou d'elle dans les différents descripteurs. Ceci relève du jugement professionnel des évaluateurs-trices. En effet, la diversité des contextes de stage, des disciplines enseignées, la complexité finalement des situations professionnelles ne permettent pas une formalisation stricte au risque de pénaliser des étudiant-e-s pour des choses qui ne dépendent pas d'eux ou d'elles. Comme évoqué précédemment, les échelles descriptives visent à soutenir le jugement professionnel des évaluateurs-trices et les invitent à porter leur regard sur l'impact des pratiques professionnelles de l'étudiant-e notamment sur les apprentissages des élèves et leur socialisation et à échanger avec d'autres PraFos pour fixer le niveau d'exigence des différents descripteurs.

Indications pour la rédaction du commentaire

Pour chaque échelle, il est demandé à la personne qui évalue de formuler une remarque. Celle-ci n'est pas une reformulation de l'un ou l'autre des descripteurs, mais une ou plusieurs observations factuelles, **généralement répétées**, de l'activité de l'étudiant-e, faisant le lien entre les performances observées et les descripteurs correspondants.

L'importance de ces remarques est à souligner :

- pour l'étudiant-e, elles lui permettent de se situer dans la progression, de prendre confiance dans les compétences manifestées, et de se mettre en projet afin de poursuivre sa progression ;
- pour l'évaluateur-trice, elles sont l'occasion d'explicitier le lien entre ses observations et les descripteurs des échelles, en mettant des mots sur ses attentes ;
- pour les enseignant-e-s HEP qui seront amené-e-s à encadrer l'étudiant-e les semestres suivants, elles offrent, par exemple, des indications pour l'organisation de la formation ;
- pour l'institution, elles permettent de mieux comprendre le travail d'évaluation effectué.

Progression sur les trois années de formation

Les stages faisant partie de la formation à l'enseignement primaire sont certifiés annuellement. Avant l'évaluation certificative annuelle prend place un bilan intermédiaire permettant à l'étudiant-e de bénéficier d'un point de situation concernant le développement de ses compétences. Cette évaluation, à visée formative, est faite par rapport aux attentes de fin **d'année**, et a pour but de permettre à l'étudiant-e de se situer, de manière à pouvoir viser la réussite du stage annuel.

La progression de l'étudiant-e sur les trois années de formation se traduit par des échelles en partie différentes et par des descripteurs qui peuvent être spécifiques à l'année de formation.

Au premier semestre de formation, un bilan formatif du stage d'inversion est rédigé en ligne par le ou la PraFo concerné-e portant sur les échelles 1, 9 et 10.

Pour permettre de situer cette progression dans l'ensemble du parcours de formation de l'étudiant·e, les échelles sont accompagnées de deux paragraphes spécifiques, à savoir :

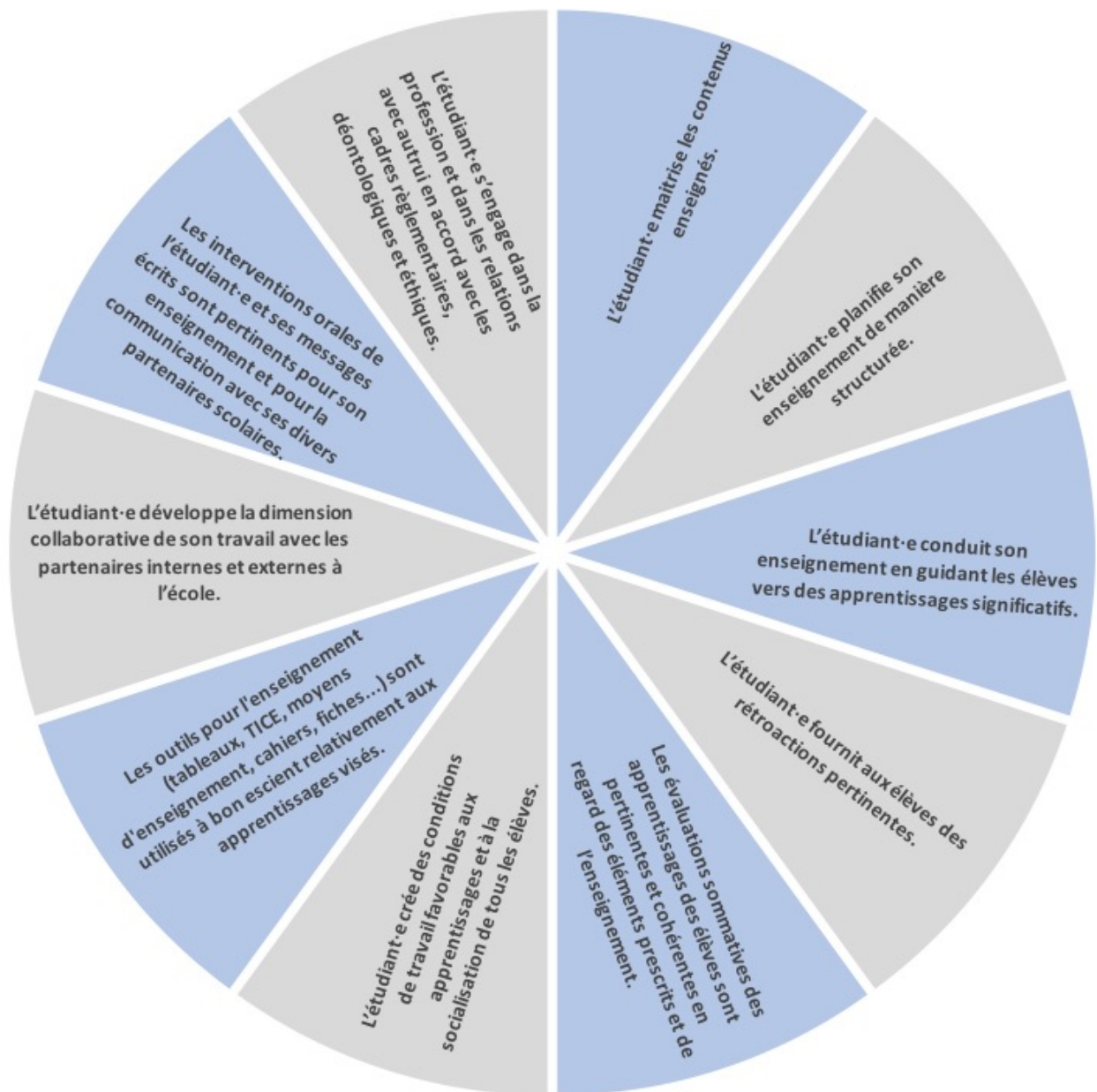
- *Dimension formative* permettant aux PraFos de cibler le type d'accompagnement au cours de la formation.
- *Développement de la compétence* permettant d'identifier les éléments travaillés dans les modules HEP visant les compétences citées, en fonction de l'année de formation de l'étudiant·e.

Différents travaux de recherche montrent que l'enseignant·e novice passe par plusieurs étapes liées à l'entrée dans la profession. Les travaux de Durand (2002) portant sur les stades de développement des futur·e·s enseignant·e·s montrent notamment que les stagiaires qui débutent la formation portent tout d'abord leur attention sur l'installation et le maintien de l'ordre, puis sur l'engagement des élèves dans la tâche et enfin sur la quantité du travail fourni. Ces trois aspects représentent la part visible de l'iceberg et se réfèrent à la gestion de la classe.

Or, dans la partie immergée ou invisible de l'iceberg, se trouvent l'attention portée sur les apprentissages des élèves, puis sur leur développement. Qu'est-ce que les élèves ont réellement appris ? Comment puis-je le vérifier ? Comment les élèves s'y prennent-ils/elles pour apprendre ? Quelles sont les conséquences de mon enseignement sur les apprentissages des élèves ? Telles sont des questions qui doivent devenir de plus en plus centrales au fil de la formation, l'objectif de l'enseignement étant de susciter chez les élèves un véritable travail intellectuel, à court, moyen et long terme.

Ces différents stades de développement ne sont pas linéaires, ils peuvent se chevaucher et ils s'intègrent peu à peu tout au long de la formation, voire même pendant les premières années d'entrée dans la profession. Les travaux de Saujat (2004) portant sur l'entrée dans le métier d'enseignant·e débutant·e précisent que : « [...] *si la cible de l'action professorale est bien l'apprentissage des élèves, l'atteinte de cette cible n'est jamais directe ni immédiate : elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une classe qui tourne* ». Avoir conscience de ces différents stades permet à l'étudiant·e, mais aussi aux PraFos ainsi qu'aux enseignant·e·s HEP qui l'accompagnent, de favoriser l'usage de moyens permettant ce changement de perspective.

Dix échelles pour l'évaluation des stages



Vue d'ensemble et progression BP

		Certification des échelles en		
		1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
E1	L'étudiant-e maîtrise les contenus enseignés.		✓	✓
E2	L'étudiant-e planifie son enseignement de manière structurée.	✓	✓	✓
E3	L'étudiant-e conduit son enseignement en guidant les élèves vers des apprentissages significatifs.	-	✓	
E4	L'étudiant-e fournit aux élèves des rétroactions pertinentes.	-	✓	
E5	Les évaluations sommatives des apprentissages des élèves sont pertinentes et cohérentes en regard des éléments prescrits et de l'enseignement.		-	✓
E6	L'étudiant-e crée des conditions de travail favorables aux apprentissages et à la socialisation de tous les élèves.	✓	✓	
E7	Les outils pour l'enseignement (tableaux, TICE, moyens d'enseignement, cahiers, fiches...) sont utilisés à bon escient relativement aux apprentissages visés.	✓	✓	
E8	L'étudiant-e développe la dimension collaborative de son travail avec tous les partenaires internes et externes à l'école.		-	✓
E9	Les interventions orales de l'étudiant-e et ses messages écrits sont pertinents pour son enseignement et pour la communication avec ses divers partenaires scolaires.		✓	
E10	L'étudiant-e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres réglementaires, déontologiques et éthiques.		✓	

Légende : - : pas certifiée ✓ : certifiée

1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
✓		✓
✓	✓	✓

Mêmes échelles pour les années concernées

Echelles différentes pour chaque année

Échelles descriptives relatives au stage de 1^{re} année

En première année, six des dix échelles descriptives sont certifiées.

Pour le suivi et l'évaluation du stage de première année, voir aussi les documents suivants :

- Document de suivi de stage – 1^{re} année
- Contrat de formation pratique en stage
- Document de suivi formatif des stages – 1^{re} année

La place de la pratique réflexive dans les échelles

La pratique réflexive, au cœur de la compétence 2 (*S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*), a été intégrée dans les différentes échelles plutôt qu'évaluée pour elle-même. Ceci afin de valoriser l'importance d'une réflexion contextualisée et intégrée aux différents aspects des pratiques de l'étudiant-e.

Le tableau qui suit permet d'identifier les descripteurs qui requièrent de la part de l'étudiant-e une pratique réflexive et la nature de la réflexion attendue pour satisfaire aux exigences des descripteurs concernés. En prenant pour exemple l'échelle 1, ce tableau se lit ainsi :

Echelle concernée (E1 pour échelle 1)		Extrait du descripteur qui requiert une pratique réflexive de la part de l'étudiant-e					Nature de la réflexion	Commentaire
E1	Extraits et niveau concerné			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e		
		L'étudiant-e identifie ses lacunes potentielles	4	4	4	Analyse, anticipation, articulation théorie-pratique et autoévaluation	L'étudiant-e montre sa capacité à analyser et anticiper les difficultés liées aux contenus à enseigner ; à articuler les connaissances théoriques pratiques qu'il ou elle a des élèves et connaissances de la matière, et est conscient-e des connaissances qu'il ou elle a encore à acquérir.	
	analyse les difficultés	5	4	4				
	et les anticipe	6	5	5				

Localisation précise de l'extrait du descripteur (Brochure de 1 ^{re} année, descripteur de la note 4)	Nature de la réflexion présente dans les extraits des descripteurs (p. ex. identifier ses lacunes requiert une autoévaluation)	Explication de la pratique réflexive nécessaire pour satisfaire aux exigences des descripteurs concernés
--	--	--

	Extraits et niveau concerné				Nature de la réflexion	Commentaire
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e		
E1	L'étudiant-e identifie ses lacunes potentielles	4	4	4	Autoévaluation	L'étudiant-e est conscient-e des connaissances qu'il ou elle a encore à acquérir.
E2	La planification respecte la cohérence de l'alignement curriculaire	5	4	4	Analyse et anticipation	L'alignement curriculaire requiert de la part de l'étudiant-e une analyse de son enseignement et des choix opérés. L'étudiant-e est également amené-e à utiliser les connaissances théoriques et pratiques qu'il ou elle a des élèves, articulant ainsi ses pratiques à des références théoriques ou à des contenus de cours. En 3 ^e année, l'étudiant-e est également amené-e à argumenter ses choix didactiquement et pédagogiquement de manière approfondie en s'appuyant sur des références théoriques ou des contenus de cours.
	Et respecte les capacités des élèves	4	4	4	Articulation théorie-pratique	
	L'étudiant-e fait preuve d'une réflexion didactique et pédagogique approfondie dans le choix du scénario pédagogique			6		
E3	L'étudiant-e régule les apprentissages en fonction des informations prises concernant les apprentissages des élèves		4 5	4 5	Autoévaluation et régulation	Cette échelle est celle qui vise le plus directement la capacité de l'étudiant-e à s'autoévaluer et à réguler son enseignement. Cette autoévaluation passe ici par une prise d'informations centrée sur les apprentissages et sur le déroulement de la situation dans l'instant.
	rend compte des régulations opérées, et les justifie didactiquement et pédagogiquement		6	6	Articulation théorie-pratique	
E4	Les rétroactions de l'étudiant-e visent une prise de conscience par l'élève		5	5	Analyse	Par la qualité de l'accompagnement aux démarches métacognitives qu'il ou elle prodigue aux élèves par ses rétroactions, l'étudiant-e montre sa capacité à analyser leurs erreurs.
	et lui permettent d'analyser sa performance et de réguler ses apprentissages		6	6		
E5	Les évaluations sommatives respectent l'alignement curriculaire			4	Analyse et anticipation	Dans cette échelle, l'étudiant-e démontre sa capacité à analyser ses séances et à anticiper les phases de l'enseignement jusqu'à l'évaluation. Il ou elle est capable d'argumenter sa démarche et de s'autoévaluer. Ainsi que de permettre à l'élève de prendre conscience de ses forces et de ses limites.
	L'étudiant-e utilise l'évaluation sommative pour réguler son enseignement			5	Autoévaluation, régulation et articulation théorie-pratique	
	L'étudiant-e analyse sa démarche			6	Analyse	
E6	L'étudiant-e choisit et varie les modalités de travail	6	5	5	Analyse	-
	repère et analyse des obstacles		5	5		
	anticipe des obstacles		6	6	Anticipation	
E7	L'étudiant-e utilise des outils en fonction des objectifs	5	4	4	Analyse et anticipation	Choisir les moyens adaptés voire les plus adaptés implique une analyse de son enseignement au regard de ses objectifs et d'analyser les points forts et les limites des différents outils.
	Utilise les plus adaptés	6	5	5		
E8	L'étudiant-e identifie l'ensemble des collaborations permettant de soutenir les apprentissages des élèves			5	Analyse	Identifier les collaborations permettant de soutenir les apprentissages des élèves requiert de l'étudiant-e une analyse de son enseignement et de ses effets.
E9	Les interventions de l'étudiant-e sont adaptées	4	4	4	Anticipation et articulation théorie-pratique	L'étudiant-e est capable de s'appuyer sur sa connaissance des élèves pour adapter ses interventions orales et écrites.
E10	Un comportement responsable auprès des élèves	Réussi			Analyse	S'impliquer de manière critique et constructive nécessite une analyse de ce qui se fait dans la classe et dans l'école. Il en va de même pour les délibérations éthiques de l'étudiant-e durant le stage. Le choix d'une manière d'agir implique une analyse de la situation, des pistes d'action possibles et de leurs conséquences sur les acteurs en présence.
	Et une implication critique et constructive dans les réalisations de la classe et de l'école					

Échelles commentées

Échelle 1

Échelle 1	L'étudiant-e maîtrise les contenus enseignés.			
	<i>Compétence 1 : agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.</i>			
Année 1	3	4	5	6
		L'étudiant-e maîtrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études (PER).	La maîtrise des connaissances rend possible l'analyse des difficultés liées aux contenus enseignés.	La maîtrise des connaissances permet à l'étudiant-e d'anticiper les difficultés liées aux contenus enseignés.

Commentaires

L'observation de **moments d'enseignement**, ainsi que les échanges qui leur succèdent, permettent d'évaluer la maîtrise manifestée par l'étudiant-e des contenus présentés. Cette maîtrise ne saurait se limiter à l'objet enseigné, mais implique un réseau de savoirs qui soutient et donne sens à l'objet. Ainsi, par exemple, l'enseignement de l'algorithme de la multiplication en colonnes implique la maîtrise des éléments de la numération qui le soutient, permettant d'identifier l'origine des erreurs des élèves pour y remédier de manière pertinente. Autre exemple, il est indispensable de connaître les propriétés des figures pour travailler les transformations géométriques, même au cycle 1 (PER : MSN11).

Cette échelle vise l'évaluation du socle de connaissances dont l'étudiant-e dispose dans les disciplines enseignées. Socle qui pourra permettre, s'il s'avère suffisant, l'analyse, l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés et la mise en œuvre d'une progression au sein de la leçon ou de la séquence. L'analyse et l'anticipation des difficultés elles-mêmes sont évaluées dès la 2^e année et la mise en œuvre d'une progression en 3^e année à l'aide de l'échelle 2.

Dimension formative

Le ou la PraFo accompagne l'étudiant-e dans sa progression tout au long de la formation pour aider l'étudiant-e souvent centré-e sur son enseignement à porter son attention sur les élèves et sur les contenus enseignés.

Il ou elle met à disposition de l'étudiant-e du matériel (livres, méthodologies ...) en lien avec les contenus enseignés.

En première année, le ou la PraFo met en évidence les difficultés potentielles que pourraient rencontrer les élèves face aux contenus.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Les connaissances présentées oralement ou sur un support lors de la séance sont-elles maîtrisées par l'étudiant-e ? Les concepts sont-ils clairement présentés et distingués ? Le vocabulaire utilisé est-il précis ? L'étudiant-e dispose-t-il ou dispose-t-elle de la capacité d'identifier ses lacunes éventuelles et d'y remédier ? Répondre positivement à ces questions permet d'attribuer au minimum la note 4.

Niveau 5

L'étudiant-e maîtrise suffisamment le sujet abordé pour comprendre l'origine des difficultés rencontrées par les élèves et identifier les obstacles à l'apprentissage.

Niveau 6

L'étudiant-e maîtrise suffisamment les contenus enseignés pour pouvoir contourner les obstacles et difficultés potentielles des élèves en imaginant des explications ou des cheminements alternatifs.

Développement de la compétence 1 dans les modules de formation

La compétence 1 est développée tout au long de la formation dans la quasi-totalité des modules. En ce qui concerne les contenus enseignés, les spécificités liées à la didactique des modules sont travaillées sur l'ensemble de la formation de la manière suivante :

Étudiant-e-s profil 1-4

Semestre 1	Semestre 2
Français (BP13FRA)	
	Mathématiques (BP21MAT)
Sciences humaines et sociales (BP13SHS)	Sciences humaines et sociales (BP21SHS)
Sciences de la nature (BP13SCN)	
	Langage et langues (BP21LAC)

Étudiant-e-s profil 5-8

Semestre 1	Semestre 2
Français (BP13FRA)	
	Mathématiques (BP22MAT)
Sciences humaines et sociales (BP13SHS)	Sciences humaines et sociales (BP22SHS)
Sciences de la nature (BP13SCN)	
	Langues secondes (BP22LAC)

Les descriptifs des modules permettent d'avoir une vision plus ciblée des contenus dispensés ; ils sont disponibles sur le site www.hepl.ch, portail Praticien formateur accès rapide.

Habilitation à enseigner les différentes disciplines au primaire selon les profils :

Au terme de leur formation, les étudiant-e-s du profil 1-4 seront habilité-e-s à enseigner toutes les disciplines à l'exception de l'allemand (pas de formation à la didactique de cette langue).

Les étudiant-e-s du profil 5-8 seront habilité-e-s à enseigner toutes les disciplines à l'exception de deux parmi : anglais, arts visuels et techniques, éducation physique, musique. Le choix des deux disciplines retenues s'effectue par les étudiant-e-s en début de deuxième année.

- Les disciplines non retenues en formation ne sont pas enseignées par les étudiant-e-s en stage. Elles ne font donc pas l'objet d'une évaluation.

Échelle 2

Échelle 2	L'étudiant-e planifie son enseignement de manière structurée.			
	Compétence 4 : concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études. Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.			
	3	4	5	6
Année 1		L'étudiant-e planifie un moment d'enseignement présentant une ou plusieurs tâches fondées au niveau didactique et pédagogique et adaptées aux capacités des élèves. ET Il ou elle situe son moment d'enseignement dans une planification globale.	La planification du moment d'enseignement respecte la cohérence de l'alignement curriculaire du plan d'études jusqu'à la tâche. ET Il ou elle rend compte de cette cohérence.	L'étudiant-e prend en compte la diversité de la classe et les besoins particuliers des élèves.

Commentaires

L'échelle 2 évalue l'anticipation au niveau didactique, par l'étudiant-e, de son moment d'enseignement. Les descripteurs abordent deux notions : la planification et l'alignement curriculaire. Nous les aborderons successivement.

La planification

La planification doit se baser sur les objectifs du Plan d'études romand (PER).

Pour utiliser au mieux les ressources (temps à disposition, attention des élèves, matériel, etc.), tout enseignement a besoin d'être planifié en répondant à trois questions essentielles (Kliebard, 1992) :

1. Que doit-on enseigner ?
2. À qui s'adresse l'enseignement ?
3. Comment enseigner ce contenu à ces destinataires (démarche) ?

La première question renvoie directement à l'alignement curriculaire, nécessitant une planification systématique et à rebours. La **planification à rebours** commence, premièrement, par la transformation du programme officiel en manifestations, comportements et actions observables, qui seront évalués ultérieurement en fonction de critères de performance précis. Ensuite, l'enseignement est planifié de façon à répondre à la question suivante : comment procéder pour permettre aux élèves d'apprendre ce qui doit être maîtrisé ? Enfin, il faut procéder à l'évaluation en proposant aux élèves des tâches représentatives des apprentissages réalisés et pratiqués en situation de classe, comme prévu au départ par le programme. Fait important à noter : l'efficacité de l'alignement est largement tributaire du degré de précision, du niveau de clarté ainsi que du degré de concordance et de cohérence entre chacune des différentes étapes de la planification à rebours. En somme, les contenus prescrits par le curriculum doivent être ceux qui sont enseignés en classe et ultérieurement, seulement ceux qui seront l'objet d'évaluation.

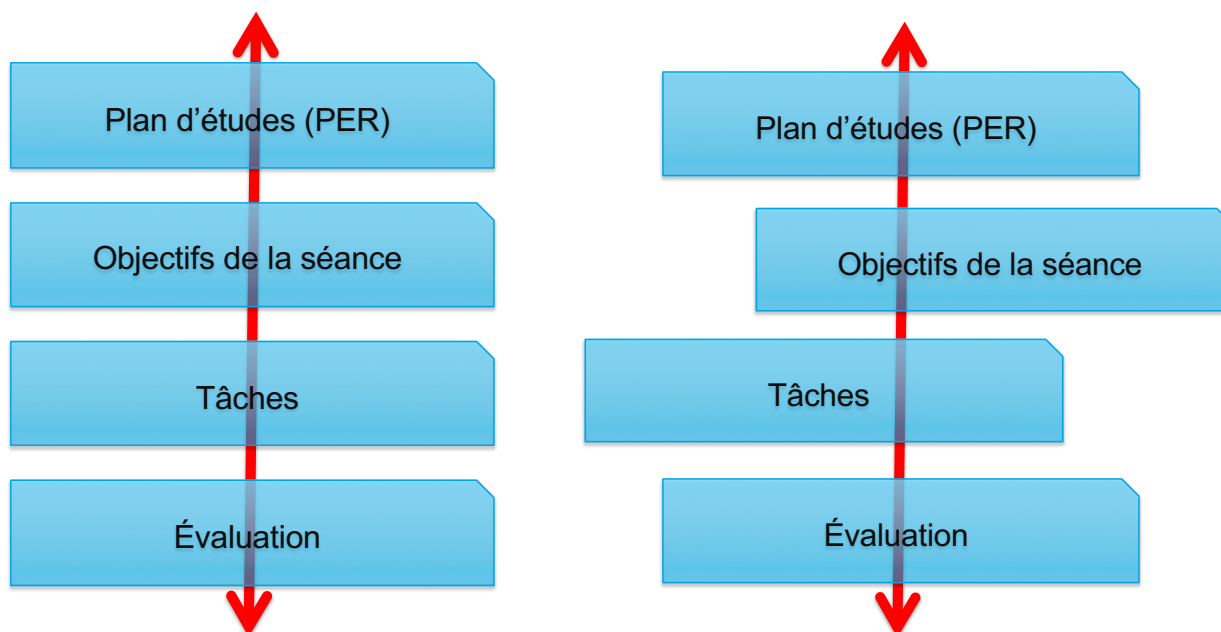
La deuxième question implique une attention soutenue aux élèves, et ce non seulement comme ensemble (le groupe classe), mais aussi comme individus, ayant des trajectoires particulières et potentiellement des besoins particuliers.

Enfin, la troisième question implique l'élaboration du déroulement, s'appuyant sur les réponses données aux questions 1. et 2.

Les descripteurs ne précisent pas la forme que peut prendre la planification des leçons ou des séquences. En effet, ce qui importe n'est pas tant l'aspect formel que ce que ces planifications rendent visible des réflexions de l'étudiant-e.

L'alignement curriculaire

L'efficacité de l'enseignement et de l'école sera améliorée s'il existe une congruence importante entre le programme prescrit, l'enseignement dispensé et l'évaluation réalisée, ce que d'aucuns appellent *l'alignement curriculaire* (Bissonnette & al., 2006 ; Martone & Sireci, 2009).



Alignement curriculaire

Exemple d'un désalignement possible

Pour mettre en place cet alignement curriculaire, la première étape consiste à définir le plus clairement possible les apprentissages qui doivent être maîtrisés. Il s'agit d'identifier les connaissances ou les compétences désirées. En déterminant ainsi le *quoi mesurer*, il sera possible de répondre à la question : comment peut-on observer et juger le degré de maîtrise de telle connaissance ou de telle compétence à partir de comportements ou de manifestations observables ? Il importe alors d'identifier des critères précis qui permettront d'évaluer le niveau de maîtrise des connaissances prévues ou des compétences à développer. Ainsi, cette première étape permet de clarifier le programme, de le concrétiser, voire de le matérialiser, afin de faciliter son enseignement et son évaluation.

La deuxième étape, l'enseignement, suppose la planification de séquences d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les connaissances visées et de développer les connaissances prévues par le programme. Cette étape exige la planification de situations d'apprentissage cohérentes avec le programme prescrit, ce qui permettra aux élèves de comprendre, d'appliquer et de pratiquer ce que l'on attend d'eux.

La troisième étape, l'évaluation, représente le moment ultime puisqu'il s'agit de vérifier si les élèves maîtrisent les connaissances prévues, utilisent adéquatement les concepts et déploient les compétences visées par le programme. L'évaluation permet de juger le degré de maîtrise des connaissances, le niveau de développement des compétences que les élèves ont acquises à la suite des expériences d'apprentissage effectuées en salle de classe. L'évaluation porte sur ce qui a été enseigné, c'est-à-dire sur ce qui a fait l'objet d'apprentissage en classe. L'évaluation (étape 3) ne comporte aucun piège pour l'élève, car toutes les tâches demandées en situation évaluative sont reconnaissables et congruentes avec, d'une part, ce qui a été enseigné en classe (étape 2 : enseignement) et, d'autre part, avec le programme prévu (étape 1 : curriculum). Elle peut proposer une situation dans laquelle l'élève devra transférer ses connaissances et compétences.

Il est important de préciser que le principe de l'alignement curriculaire ne s'applique pas seulement aux contenus d'apprentissage, mais également aux habiletés cognitives (niveaux taxonomiques voir, par exemple, p. 27 brochure des échelles descriptives de 3^e année) et aux différentes catégories de connaissances qui y sont reliées. Ainsi, les différents contenus d'apprentissage prescrits à l'intérieur d'un programme exigent de l'élève le déploiement et la maîtrise de différentes habiletés cognitives qui y sont associées tels que comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer, etc. De plus, le principe de l'alignement curriculaire vise également à assurer la congruence entre les contenus d'apprentissage et les habiletés cognitives visées par le programme, les tâches d'enseignement-apprentissage qui seront réalisées, ainsi que l'évaluation qui en résultera.

Dimension formative

En première année, le ou la PraFo guide l'étudiant-e dans ses premières préparations. Il ou elle renseigne l'étudiant-e sur ce qui a déjà été travaillé en amont et sur les connaissances préalables des élèves, ainsi que sur les objectifs poursuivis à moyen terme (PER). Il ou elle l'informe sur l'hétérogénéité de la classe et les besoins particuliers des élèves et explique comment prendre en compte cette diversité. Au fil de l'année, l'étudiant-e prendra en charge ces aspects en questionnant lui-même ou elle-même le ou la PraFo pour obtenir les informations nécessaires à la planification de son enseignement.

Différencier les niveaux

Niveau 4

La préparation du moment d'enseignement inclut les éléments suivants :

- L'étudiant-e s'est informé-e de ce qui précède tant au niveau des objectifs que des activités et tâches des élèves.
- Il ou elle a mis par écrit le déroulement de son intervention, a préparé des consignes claires (compréhensibles et pertinentes en terme didactique), ses prises de parole, notamment en allemand ou anglais le cas échéant, et le matériel qui sera utilisé.
- Il ou elle démontre avoir utilisé les moyens didactiques et pédagogiques mis à disposition pour créer son moment d'enseignement.
- Il ou elle a effectué au préalable les éventuels exercices ou tâches qu'il ou elle aimerait faire réaliser par les élèves et a vérifié leur adéquation avec les capacités des élèves.
- Il ou elle est capable d'expliquer pourquoi il ou elle a pris telle option, choisi telle activité ou telle manière de faire, en se référant à ses connaissances didactiques et pédagogiques.

Niveau 5

L'étudiant-e doit, en plus, pouvoir faire la preuve que la planification de son moment d'enseignement respecte l'alignement curriculaire. Cela implique, entre autres :

- Une explicitation des objectifs poursuivis, en relation avec ceux du plan d'études (PER).
- Une cohérence entre ces objectifs et les tâches proposées aux élèves, pouvant être argumentées par l'étudiant-e.
- Une description des traces à recueillir par l'étudiant-e pour évaluer l'atteinte des objectifs.

Il ou elle est capable d'argumenter en quoi son moment d'enseignement respecte l'alignement curriculaire.

Niveau 6

La planification implique la prise en compte de la **diversité présente dans toutes les classes**, en intégrant dans le déroulement prévu des alternatives pour les élèves présentant des besoins particuliers : documents distribués adaptés dans le cas d'élèves dyslexiques ; guidage des élèves différencié et étayage plus ou moins soutenu (voir p. 19) en fonction de difficultés d'apprentissage, par exemple. C'est un objectif, certes ambitieux, qui demande du temps pour être intégré à toute démarche de planification ; il est néanmoins nécessaire, pour donner à chaque élève la possibilité de progresser dans chaque séance.

Que ces éléments figurent explicitement dans une planification écrite ou puissent être décrits dans un entretien dépend de la progression de l'étudiant-e dans le développement de ses compétences. Il s'agit donc d'adapter son exigence de formalisation de la planification à cette progression, pour éviter d'en faire un exercice formel abstrait dénué de sens.

Développement des compétences 4 et 7 dans les modules de formation

Sur l'ensemble de la formation, la compétence 4 est travaillée dans les modules de didactiques disciplinaires (voir tableau en page 14).

La compétence 7 *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap* est travaillée tout au long de la formation. Plus spécifiquement :

- en première année, au premier semestre dans le module *Psychologie du développement et santé psychosociale de l'enfant* (BP13DEV)

D'autres facettes visant le développement de cette compétence sont intégrées à des modules didactiques et transversaux sur les trois années de la formation.

Échelle 6

Échelle 6	L'étudiant-e crée des conditions de travail favorables aux apprentissages et à la socialisation de tous les élèves.			
	<i>Compétence 6 : planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.</i> <i>Compétence 7 : adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.</i>			
	3	4	5	6
Année 1		L'étudiant-e observe, s'approprié et met en œuvre les routines mises en place dans la classe. ET Il ou elle s'affirme avec bienveillance et respect.	L'étudiant-e contribue activement à maintenir un cadre favorable aux apprentissages.	L'étudiant-e choisit et varie les modalités de travail pour permettre à tous les élèves de s'impliquer en fonction des contenus et des objectifs poursuivis (dont notamment la coopération).

Commentaires

L'efficacité de l'enseignement, dont dépendent directement les apprentissages des élèves, est liée au fonctionnement ordonné et harmonieux d'une classe (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Il s'agit donc d'organiser la vie collective, de manière à créer et maintenir un cadre favorable aux apprentissages et maintenir des relations respectueuses : mise en place et maintien de routines (de travail, de déplacement, de prises de parole...), sollicitation de l'investissement personnel et de la coopération, développement d'un sentiment de respect, de reconnaissance et de justice, attention bienveillante portée à chaque élève.

Ces différents éléments se rapportent autant à des actions et des comportements (mettre les élèves au travail, distribuer la parole, encourager les élèves, mettre fin à une perturbation) qu'à des attitudes (attention portée à chaque élève, maîtrise de soi, capacité à être en relation, même dans les tensions).

« En tant que profession en interaction avec des êtres humains, l'enseignement est d'emblée confronté à la problématique du pouvoir, c'est-à-dire la coordination des actions collectives entre des individus différents, autonomes et capables d'initiatives, dont certaines sont potentiellement menaçantes pour les projets de l'enseignant » (Tardif et Lessard, 1999). Face à cette problématique, il s'agit, pour l'étudiant-e, d'assumer sa place de futur-e enseignant-e en s'affirmant et en affirmant son projet, de manière à maintenir un cadre sécurisant, juste et respectueux du travail de chacun-e. Nous parlons alors d'autorité éducative (Guérin, 2007) : « *l'autorité éducative se différencie de l'autoritarisme par le fait que loin d'interdire la connaissance de soi, elle l'encourage. Elle se distingue de la permissivité par le fait qu'elle canalise la manière dont l'enfant s'affirme. Pour ce faire, il est nécessaire de dissocier l'intériorité de la personne (ses croyances, son ressenti, son point de vue, ses sensations...) de l'acte lui-même. L'autorité éducative encourage la connaissance de soi (respect de l'intériorité) tout en canalisant la vitalité et sanctionnant les actes violents et les transgressions* ». Il s'agit donc autant, pour reprendre les termes de Robbes (2010), d'éviter « *l'autorité autoritariste* », consistant à être autoritaire voire se prêter à des abus de pouvoir, qu'éviter « *l'autorité évacuée* », qui s'assimile au refus d'exercer l'autorité.

S'affirmer implique de travailler sa *présence* : présence au monde, présence aux autres, présence à soi, dans le but de rendre présent, de re-présenter les savoirs à enseigner (Runtz-Christan, 2000). Enseigner, c'est entrer dans un rôle particulier, celui d'un-e enseignant-e. C'est donc adopter une posture professionnelle suffisamment distante des élèves pour légitimer les savoirs abordés, et suffisamment proche pour soutenir les apprentissages.

Le rôle est la manière dont la personne « *dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation* » (Goffman, 1979, p. 9). Il ne s'agit pas d'enfermer l'étudiant-e dans un moule précis : il existe de multiples manières d'interpréter le rôle attendu, et de créer et maintenir un cadre soutenant les apprentissages et la socialisation des élèves, au travers d'une présence effective, bienveillante et respectueuse.

Dimension formative

En première année, le ou la PraFo informe l'étudiant·e sur des routines mises en place au sein de la classe, leur utilité et leur fonctionnement. Il ou elle explicite le cadre de travail posé et les règles en usage au niveau de la classe et de l'établissement.

Le ou la PraFo guide l'étudiant·e dans le choix des modalités de travail les plus adaptées (permettant l'implication de tous les élèves), en fonction de l'activité prévue.

Il ou elle informe l'étudiant·e de toute situation particulière pouvant avoir des répercussions sur la dynamique de classe.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Afin de créer des conditions de travail favorables, l'étudiant·e s'approprié le cadre de travail et les routines de la classe dans laquelle il ou elle effectue son stage.

Le niveau 4 implique que l'étudiant·e mette en oeuvre ces routines et intervienne dans le cadre posé.

Dans une visée d'autorité éducative, les interventions nécessaires à garantir ce cadre doivent être respectueuses et bienveillantes envers les élèves.

Niveau 5

Compte tenu du contexte de la classe, il importe de se fixer sur la finalité du cadre, c'est-à-dire les apprentissages des élèves, et non sur des critères visibles et peu significatifs, tels « une classe tranquille », « un niveau de bruit acceptable », « des élèves qui travaillent », etc. Tout aussi importante est la socialisation des élèves, en développant par exemple le respect et l'écoute mutuels.

Le niveau 5 implique donc que l'étudiant·e contribue activement, au travers de ses comportements et attitudes (par exemple présence (voir commentaires ci-dessus), langage corporel, ton de la voix, regard, déplacements, etc.) et des tâches qu'il ou elle propose, à *maintenir un cadre favorable aux apprentissages* (par exemple : attention des élèves pendant ses interventions, etc.). Le contexte de la classe (certains sont particulièrement exigeants, même pour des enseignant·e·s qualifié·e·s) est pris en compte pour fixer le niveau d'exigence de cet aspect.

Niveau 6

Pour atteindre le niveau 6, l'étudiant·e varie, en plus, les modalités de travail, de manière à maintenir l'engagement de chaque élève tout au long de l'enseignement. Cela implique la capacité à distinguer les différentes modalités, leurs avantages et leurs limites, à les mettre en place de manière efficace, à conduire le travail et réguler l'engagement des élèves tout au long de l'activité. La maîtrise des temps de transition entre modalités différentes fait partie des exigences de ce niveau.

Le niveau 6 implique également que l'étudiant·e mette en place des manières de travailler qui favorisent la collaboration entre élèves.

Développement des compétences 6 et 7 dans les modules de formation

La compétence 6 est abordée dès la première année dans plusieurs modules didactiques ainsi que dans les modules de *gestion de classe : introduction* (BP21GES et BP22GES selon le profil de l'étudiant·e), puis en deuxième année dans les modules de *gestion de classe : approfondissement* (BP41GES et BP42GES selon le profil de l'étudiant·e). En troisième année, les étudiant·e·s du profil 1-4 travaillent cette compétence dans le cadre du module *Didactique des apprentissages fondamentaux* (BP61SPE).

La compétence 7 est travaillée spécifiquement : voir *échelle 2*.

Échelle 7

Échelle 7	Les outils pour l'enseignement (tableaux, TICE, moyens d'enseignement, cahiers, fiches...) sont utilisés à bon escient relativement aux apprentissages visés.			
	<i>Compétence 8 : intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.</i>			
	3	4	5	6
Année 1		Les informations présentées sont clairement lisibles, visibles ou audibles pour tous les élèves. ET L'étudiant-e utilise différents outils à disposition en fonction des objectifs et des phases d'enseignement.	L'étudiant-e utilise de manière pertinente différents outils à disposition en fonction des objectifs et des phases d'enseignement.	Son aisance dans la maîtrise pédagogique et technique des outils à disposition permet à l'étudiant-e d'utiliser les plus adaptés aux situations d'apprentissage.

Commentaires

Sont considérés comme outils pour l'enseignement et pour l'apprentissage des élèves, les différents supports et moyens, numériques et non numériques, utilisés par l'étudiant-e lors de la préparation et de l'animation de ses séances. Il peut s'agir du tableau noir ou blanc, du beamer, du rétroprojecteur, d'un lecteur CD, etc., mais aussi les moyens d'enseignement officiels, dossiers, fiches, cahiers, jeux et autres matériels proposés aux élèves, ainsi que la gestuelle pour l'enseignement dans les premiers degrés. Les TICE font bien sûr partie de ces outils.

Dimension formative

Dès le début de la formation, la dimension de clarté de l'information présentée (lisible, visible ou audible) doit être maîtrisée par l'étudiant-e seul-e.

En première année, le ou la PraFo laisse voir à l'étudiant-e les différents outils qu'il ou elle utilise en fonction des apprentissages visés. Il ou elle rend l'étudiant-e attentif-ve aux outils à disposition dans la classe et dans l'établissement scolaire. Il ou elle l'informe sur les particularités liées au contexte classe (ex : degré d'enseignement, ...) qui ont une incidence sur le type d'outils à privilégier. Le ou la PraFo accompagne l'étudiant-e dans ses choix en la ou le rendant attentif-ve aux avantages et aux inconvénients des différents outils par rapport aux objectifs visés.

Différencier les niveaux

Niveau 4

L'étudiant-e veille à l'accessibilité des informations par les élèves. Par exemple, l'utilisation du tableau (noir, blanc, interactif...) doit permettre de présenter aux élèves des informations structurées, hiérarchisées, compréhensibles et lisibles par tous (y compris par les élèves du fond de la classe, par exemple). De même, l'usage de sites web avec ou par les élèves doit tenir compte à la fois de l'utilité pédagogique et de son utilisabilité, à savoir l'ergonomie de l'interface, quel que soit le support utilisé (ordinateur, tablette, smartphone ...).

L'étudiant-e fait preuve de curiosité pour les outils à disposition en utilisant plusieurs pendant la durée du stage.

Niveau 5

Les outils étant ici des moyens dont la finalité est l'apprentissage des élèves, leur adéquation avec les objectifs pédagogiques est donc primordiale. Il s'agit pour l'étudiant-e d'effectuer un usage raisonné des outils qu'il ou elle utilise en se référant aux finalités du PER.

Niveau 6

Ce niveau est principalement caractérisé par le terme d'*aisance*. Celle-ci permet :

- d'avoir une gamme étendue d'usages possibles des différents outils à disposition, de manière à utiliser celui retenu de manière pertinente et créative ;
- d'avoir une maîtrise technique permettant de se focaliser sur les aspects didactiques et pédagogiques, sans devoir se préoccuper des aspects plus techniques ;
- d'utiliser les différents outils de manière complémentaire pour enrichir ses scénarios pédagogiques, ainsi que soutenir la motivation et la progression des élèves dans leurs apprentissages.

Développement de la compétence 8 dans les modules de formation

La compétence 8 est travaillée en première année de formation dans le module *Enjeux éthiques professionnels et numériques* (BP13EPN) ainsi que dans les modules de Didactique des *sciences humaines et sociales* (BP13SHS – BP21SHS ou BP22SHS selon le profil de l'étudiant-e).

Échelle 9

Échelle 9	Les interventions orales de l'étudiant-e et ses messages écrits sont pertinents pour son enseignement et pour la communication avec ses divers partenaires scolaires.			
	<i>Compétence 11 : communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.</i>			
Année 1	3	4	5	6
		Les communications orales et écrites de l'étudiant-e respectent un registre de langue adapté à la situation, ainsi que les règles et usages de la langue de scolarisation ET Lorsqu'il s'agit d'une communication adressée aux élèves, l'étudiant-e l'adapte à leurs capacités.	L'étudiant-e utilise un vocabulaire riche et précis, et définit les mots potentiellement nouveaux.	L'étudiant-e s'exprime avec clarté et aisance dans tous les contextes observés liés à la profession enseignante.

Commentaires

L'étudiant-e doit montrer sa maîtrise des règles et usages de la langue orale et écrite (niveau de langage, orthographe et syntaxe), et s'exprimer 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.

La parole étant l'instrument central de l'enseignement, il serait tentant de placer dans l'échelle 9 tout ce qui a trait à elle. Un regard plus différencié est pourtant souhaitable. Prenons l'exemple de consignes peu claires : dans quelle échelle ranger cette observation ? Cela va dépendre du sens donné à « peu claires » :

- Les consignes sont peu claires parce que la ou les phrases qui la composent sont mal construites, parce qu'elles contiennent des mots inconnus des élèves ou pour des raisons d'élocution : cela concerne l'échelle 9.
- Les consignes sont peu claires parce que la description de la tâche est incomplète, peu explicite ou contradictoire : cela concerne l'échelle 2.
- Les consignes sont peu claires parce qu'elles sont données dans le brouhaha ou que l'attention des élèves n'a pas été requise : cela concerne l'échelle 6.
- Les consignes sont peu claires parce que le support ou le matériel utilisé n'est, par exemple, pas maîtrisé par les élèves : cela concerne l'échelle 7.

Il s'agira donc de déterminer la nature du manque de clarté pour viser l'échelle pertinente, et de spécifier cette nature dans le commentaire associé à l'observation.

Dimension formative

En première année, sous la guidance de la ou du PraFo, l'étudiant-e prépare ses interventions orales (consignes, exposés...) et ses communications écrites de manière à ce qu'elles soient précises et compréhensibles par tous les élèves.

Différencier les niveaux

Niveau 4

En plus de respecter les règles et usages de la langue de scolarisation (voir commentaires ci-dessus), les interventions de l'étudiant-e sont adaptées à la situation (formelle, informelle, etc.) et aux capacités de compréhension des élèves, notamment à leur âge. En effet, en référence au temps que prend le développement du langage, l'étudiant-e veille au niveau de complexité de ses interventions, tant dans les termes que dans les expressions utilisées, en évitant toutefois de tomber – avec de jeunes élèves – dans l'infantilisme.

Niveau 5

Pour obtenir un 5, l'étudiant-e utilise, en plus, un vocabulaire riche et précis. Il ou elle tient compte, notamment, des différences de langue et de culture des élèves afin d'identifier les mots potentiellement nouveaux à définir. Dans le référentiel de compétences comme dans les échelles descriptives, le terme « culture » renvoie à un ensemble de codes qui peut différer entre les cultures extrascolaires des élèves, de leurs parents ou tout autre partenaire et la culture scolaire. Ces différences de codes peuvent amener des niveaux différents de langage, de vocabulaire utilisé, de langage non verbal par exemple.

L'étudiant-e est attentif-ve au fait qu'il existe différentes cultures et que des termes, par exemple, pourraient ne pas être compris, parce que trop éloignés de la manière de s'exprimer de l'élève. Il ne s'agit pas pour l'étudiant-e de s'exprimer comme les élèves, mais d'être conscient-e de cet écart afin de favoriser la communication et leurs apprentissages.

Niveau 6

L'obtention d'un 6 requiert en plus que l'étudiant-e fasse preuve **d'aisance** (p. ex : éloquence, élocution particulièrement claire, etc.) et d'une maîtrise suffisante de la langue pour réagir dans **l'immédiateté** de la communication de manière appropriée, ceci quelle que soit la situation professionnelle dans laquelle il ou elle se trouve (formelle, informelle, conflictuelle, etc.).

Développement de la compétence 11 dans les modules de formation

La compétence 11 est travaillée tout au long de la formation dans les modules d'intégration, à savoir BP13-23INT, BP33-43INT et BP53-63INT.

En première année le module *Gestion de classe : introduction* (BP21GES ou BP22GES selon le profil de l'étudiant-e) aborde cette compétence.

Échelle 10

Échelle 10	L'étudiant·e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres règlementaires, déontologiques et éthiques.	
	Compétence 3 : agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	
	Échoué	Réussi
Année 1	<p>Ont été observés et sont considérés comme incompatibles avec le respect des cadres règlementaires déontologiques et éthiques de la profession :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des manquements au devoir de surveillance; - des manquements à la sécurité physique et affective (dévalorisation, discrimination...) des élèves; - des absences injustifiées; - le non-respect de la Loi scolaire (LEO); - le non-respect des lois sur la protection de la personnalité, du droit d'auteur, du droit à l'image...; - des propos inappropriés; - une tenue inappropriée; - ... 	<p>Ont été observés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un comportement responsable auprès des élèves; - une prise en compte respectueuse et bienveillante des élèves, de leur famille ainsi que des partenaires de l'école; - le respect des cadres règlementaires et déontologiques de la profession; - une implication critique et constructive dans les réalisations de la classe et de l'école; - des interventions visant à renforcer des valeurs comme la justice, le respect, l'estime de soi, ainsi que le sentiment de compétence; - ...

Commentaires

Il paraît peu opportun de différencier des niveaux dans le respect des cadres mentionnés par cet énoncé. C'est pour cela que cette échelle ne comporte que deux niveaux : réussi ou échoué. Les responsabilités confiées aux enseignant·e·s impliquent non seulement un devoir de protection à l'égard des enfants et des jeunes, mais aussi un devoir d'encouragement de leur développement (art. 11 de la Constitution fédérale). C'est à cette aune qu'il convient de mesurer les conséquences de ses attitudes, paroles et actions. On ne saurait donc se satisfaire d'un niveau « juste suffisant », qui serait décrit par une protection approximative ou un encouragement minimal.

Certes, les exemples donnés n'ont pas tous la même portée, et il appartient au ou à la PraFo de hiérarchiser et juger de l'importance des différents points à examiner, en fonction entre autres du contexte du stage.

Adopter une posture professionnelle adéquate implique un engagement en accord avec les cadres règlementaires, ce qui nécessite la connaissance de ces cadres : cadres légaux (p. ex. Constitution fédérale, art. 7 et suivant sur le respect de l'intégrité et de la dignité), code pénal (p. ex. art. 320 & 321 sur le secret de fonction), loi et règlement sur l'enseignement obligatoire (LEO & RLEO), Loi scolaire (LS), ainsi que le règlement de l'établissement de stage.

Pour ce qui concerne la déontologie, le code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands (SER) constitue une base de réflexion particulièrement utile.

Quelques exemples de comportements proscrits ou attendus sont exprimés au travers des deux descripteurs. Il ne s'agit pas d'en proposer une liste exhaustive, mais d'indiquer une direction et soutenir la réflexion. En effet :

« lier une action particulière à des énoncés généraux et juger par la suite la conformité de l'action à la règle n'est pas une opération déductive. Il n'existe pas de catégories analytiques a priori permettant de distinguer toutes les actions défendues et toutes les actions permises par une règle générale. Le raisonnement pratique normatif exige donc un va-et-vient entre la situation concrète, l'action envisagée et l'ensemble de normes s'appliquant à la pratique [...] »

Il existe une autre façon de comprendre le moment éthique dans la décision d'un agent. Au lieu de poser la question de la conformité de l'action proposée avec une norme cherchant à savoir si l'on est obligé d'accomplir cette action, l'agent peut se demander si l'action envisagée est la « meilleure action » à poser dans ce contexte. » (Legault, 2016, p. 40).

Que ce soit par la conformité aux normes ou dans l'évaluation des conséquences de ces actions, il sera d'autant plus facile, pour la personne qui évalue, de tenir des exigences élevées si elle-même démontre par ses attitudes, paroles et actes, une volonté de « renforcer des valeurs telles que la justice, le respect, l'estime de soi, ainsi que le sentiment de compétence » chez tous les élèves qui lui sont confiés.

Dimension formative

Tout au long de la formation, il existe plusieurs possibilités de travailler les différentes dimensions de cette échelle. Dans tous les cas, la brochure « *Aspects éthiques, déontologiques et réglementaires* », disponible sur le site de la HEP avec les autres documents relatifs aux stages, est un support utile.

- Rendre visible ses propres délibérations éthiques : face à un évènement auquel l'étudiant-e a assisté et qui a nécessité une décision, expliciter sur quoi l'on s'est appuyé pour prendre la décision, et comment ont été évaluées les conséquences potentielles de sa décision.
- Délibérer ensemble sur une décision à prendre : si une décision implique une dimension éthique ou réglementaire concernant un évènement qui s'est produit dans la classe, réfléchir ensemble aux différents paramètres à prendre en compte en vue d'une action juste et bonne.
- Lors d'un évènement marquant dans la classe, dans le bâtiment ou dans l'établissement, réfléchir ensemble aux dimensions éthiques, déontologiques et réglementaires de l'évènement et de ses conséquences.

Développement de la compétence 3 dans les modules de formation

En première année, la compétence 3 fait l'objet d'un travail spécifique au sein du module *Enjeux éthiques professionnels et numériques* (BP13EPN).

En première et deuxième années, elle est travaillée dans tous les modules de *Gestion de la classe*.

Comment attribuer la note au stage ?

L'évaluation du stage demande, lors de la rédaction du bilan certificatif uniquement, un résultat sous la forme d'une seule note. Comment y arriver, à partir des différents résultats obtenus à chaque échelle dans le bilan intermédiaire et dans le bilan certificatif ?

Commençons par la situation où l'étudiant-e obtient un 3 à l'une au moins des échelles au moment de la certification : la règle fixée par l'institution implique alors que le résultat global est 3. Rappelons ici qu'en cas de difficultés rencontrées en stage susceptibles de conduire à une insuffisance, le ou la PraFo en informe le CefopÉ au plus vite afin de mettre en place une conférence intermédiaire. En cas de difficultés persistantes, c'est au jury qu'il appartiendra alors de statuer sur la note finale du stage. Un échec au stage n'est pas synonyme d'échec définitif¹ ; il oblige l'étudiant-e à une seconde tentative, qui sera l'occasion pour lui ou elle de développer la ou les compétences nécessitant un travail de plus longue haleine.

Revenons maintenant à la situation la plus courante, dans laquelle l'étudiant-e n'obtient aucun 3. La première indication que l'on peut donner est la suivante : par cohérence, le résultat global ne saurait être inférieur au moins bon résultat obtenu aux différentes échelles ni supérieur au meilleur résultat.

¹ sauf s'il s'agit déjà d'un stage en remédiation

Dans l'écart ainsi défini, il s'agit de faire preuve de jugement professionnel plutôt que d'une opération mathématique, telle une moyenne par exemple. Il s'agit plutôt de revenir aux différents descripteurs qui ont été validés, d'en faire une image globale et d'en dégager l'orientation générale. Le constat d'une progression (ou de son absence) peut permettre d'affiner son jugement à ce stade de l'évaluation. Ainsi, l'appréciation globale mérite que l'on s'y arrête (Royce Sadler, 2009), que l'on considère à la fois les résultats de chaque échelle, et la performance globale de l'étudiant-e en regard du contexte de son activité, pour rendre un jugement argumenté et fondé.

À ce titre, il paraît important de faire preuve de rigueur et de se donner les moyens de développer son jugement professionnel en se formant (lectures, offres de formation continue à destination des PraFos, etc.), en confrontant son jugement avec des pairs et avec des enseignant-e-s de la HEP.

Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires

Deux forums permettent aux PraFos ainsi qu'aux enseignant-e-s HEP de poser des questions et de soumettre des commentaires : un forum spécifique aux échelles descriptives et à leur utilisation et un autre relatif aux stages et à la formation pratique.

Ils sont accessibles à l'adresse suivante : <http://elearning.hepl.ch/course/view.php?id=510>

L'accès aux forums requiert une inscription à l'aide d'une clé qui peut être demandée en écrivant à stages@hepl.ch.

Chaque personne inscrite est invitée à initier et participer aux débats comme à poser et répondre aux questions posées. Dans tous les cas, les réponses aux questions de la semaine précédente seront disponibles sur les forums **le lundi en fin d'après-midi**.

Une FAQ synthétise les réponses aux questions les plus fréquentes : <https://praticien-formateur.hepl.ch/cms/accueil/faq.html>

Bibliographie

- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 57-72.
- Astolfi J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Bissonnette, S. & al. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ?* Saint-Nicolas : PUL
- Bressoux, P. (2006). L'effet maître. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 59-66). Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Changkakoti, N. & Akkari, A., (2008). *Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n°2, p. 419-441
- Collectif. *How to give Feedback to Students, The Advanced Guide*. www.evidencebasedteaching.org.au
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Gauthier, C., S. Martineau, J.-F. Desbiens, A. Malo & D. Simard, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*(156), p. 26-34.
- Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Guérin, V. (2007). Pour une autorité éducative. In Trapinian, A. Baranski, L. Hervé, G. Mattéi, B. (2007). *Ecole : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante*. Lyon : Chroniques sociales, 99-105.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American Curriculum: Essays in Curriculum History and Theory*. New York and London: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218.
- Legault Georges A. (2016). La délibération éthique au cœur de l'éthique appliquée, *Revue française d'éthique appliquée*, 1(1), p. 37-44.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3e). Montréal: Guérin.
- Martone, A. & Sireci, S. G. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment, and Instruction, *Review of Educational Research*, 79(4), 1332-1361.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 237-250). Bruxelles: De Boeck.
- Nuthall, G. A. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances*, 4(4), p. 45-74.
- Romainville, M. (2012). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 27(2), p. 1-9.
- Royce Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), p. 159-179.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Saujat (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*. N°1, p.97-106.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation pédagogique des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- SER (Syndicat des enseignants romands), (2011). *Code de déontologie*. Martigny : SER.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie ? In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (p. 91-105). Bruxelles: De Boeck.

