

MS2

Evaluation des stages

ÉCHELLES DESCRIPTIVES ET COMMENTAIRES
ANNÉE 2023-2024

© 2018 et 2019, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Av. de Cour 33
1014 Lausanne

Responsables du projet : bernard.andre@hepl.ch et meline.zinguinian@hepl.ch
Version 3 du 05.08.2019 / mis à jour le 07.07.2020 et le 16.06.2021

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 deux semestres de formation	7
Dix échelles pour l'évaluation des stages	8
Vue d'ensemble et progression	9
La place de la pratique réflexive dans les échelles	10
Échelles commentées	12
Échelle 1	12
Échelle 2	13
Échelle 3	16
Échelle 4	18
Échelle 5	20
Échelle 6	22
Échelle 7	23
Échelle 8	24
Échelle 9	25
Échelle 10	26
Comment attribuer la note au stage ?	27
Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires	28
Références des ouvrages cités	29

Ont participé à la rédaction de ce document :

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, praticiennes et praticiens formateurs 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 de formatrices et formateurs HEP et de praticiennes et praticiens formateurs, 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, praticiennes et praticiens formateurs, enseignant·e·s de la 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 formatrices et formateurs, 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.

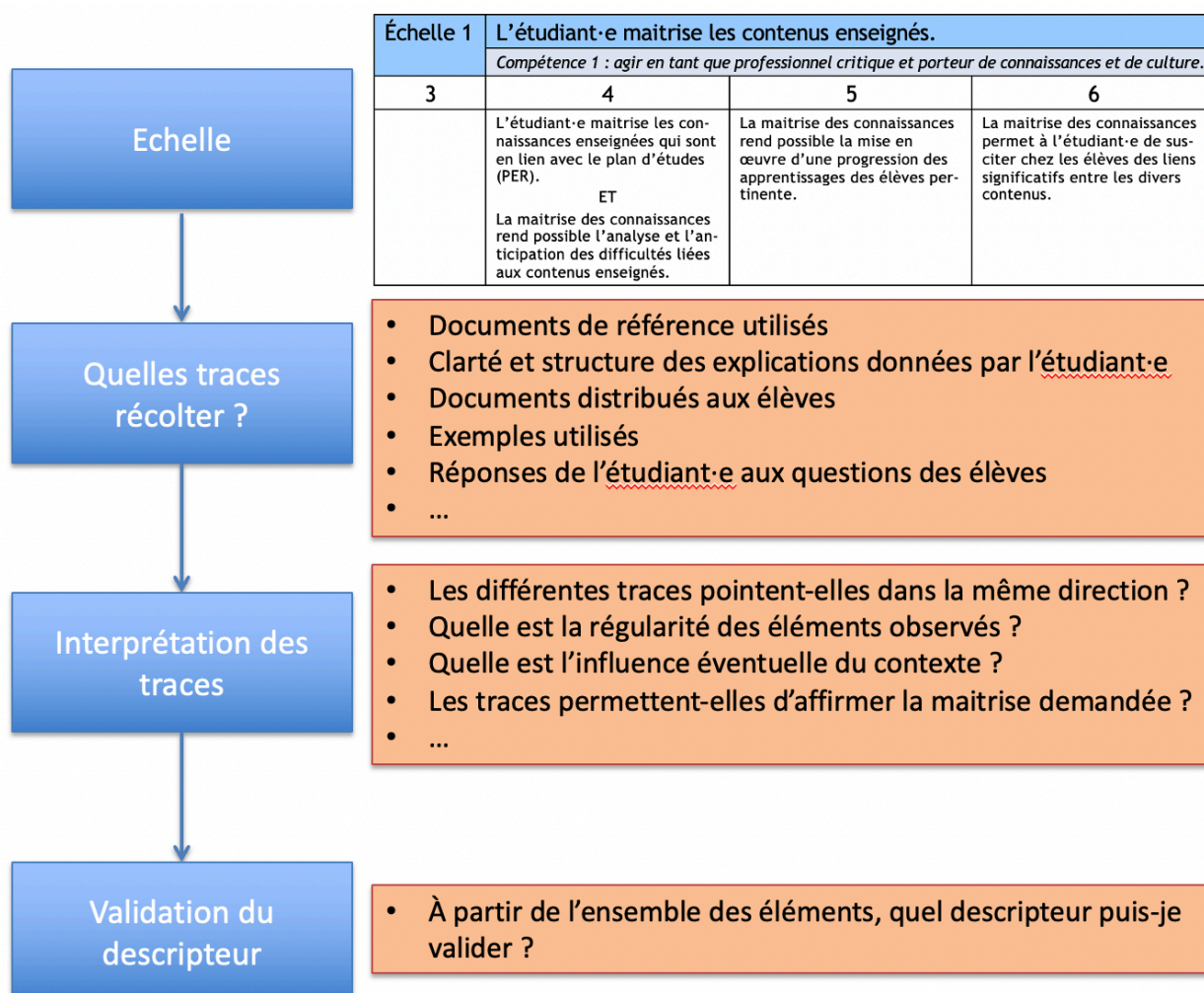
Soutenir la rigueur de l'évaluation

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 leçons, 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 :

<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid blue; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #ADD8E6;">Énoncé synthétique de l'élément à évaluer</div> <div style="border: 1px solid blue; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #ADD8E6;">Lien avec le référentiel de compétences</div> </div>			
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>		
3	4	5	6
	L'étudiant·e maîtrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études (PER). ET La maîtrise des connaissances rend possible l'analyse et l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés.	La maîtrise des connaissances rend possible la mise en œuvre d'une progression des apprentissages des élèves pertinente.	La maîtrise des connaissances permet à l'étudiant·e de susciter chez les élèves des liens significatifs entre les divers contenus.
	Descripteur pour le niveau 4 : formalise ce que l'étudiant·e doit manifester pour obtenir au moins 4	Descripteur pour le niveau 5 : formalise ce que l'étudiant·e doit manifester <i>en plus</i> pour obtenir au moins 5	Descripteur pour le niveau 6 : formalise ce que l'étudiant·e doit manifester <i>en plus</i> pour obtenir 6

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·e 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 la praticienne ou le praticien formateur 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 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. 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 praticiennes et praticiens formateurs 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 formateurs·trices qui seront amené·e·s à encadrer l'étudiant·e les semestres suivants, elles offrent des indications pour l'organisation de la formation par exemple ;
- pour l'institution, elles permettent de mieux comprendre le travail d'évaluation effectué.

Progression sur les deux semestres de formation

Les stages faisant partie de la formation à l'enseignement au Secondaire 2 sont certifiés semestriellement. Avant l'évaluation certificative 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 de **semestre**, et a pour but de permettre à l'étudiant·e de se situer, de manière à pouvoir viser la réussite du stage semestriel.

La progression de l'étudiant·e sur les deux semestres de formation se traduit par des échelles en partie différentes et par des descripteurs qui peuvent être spécifiques au semestre de formation.

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 praticiennes et praticiens formateurs 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



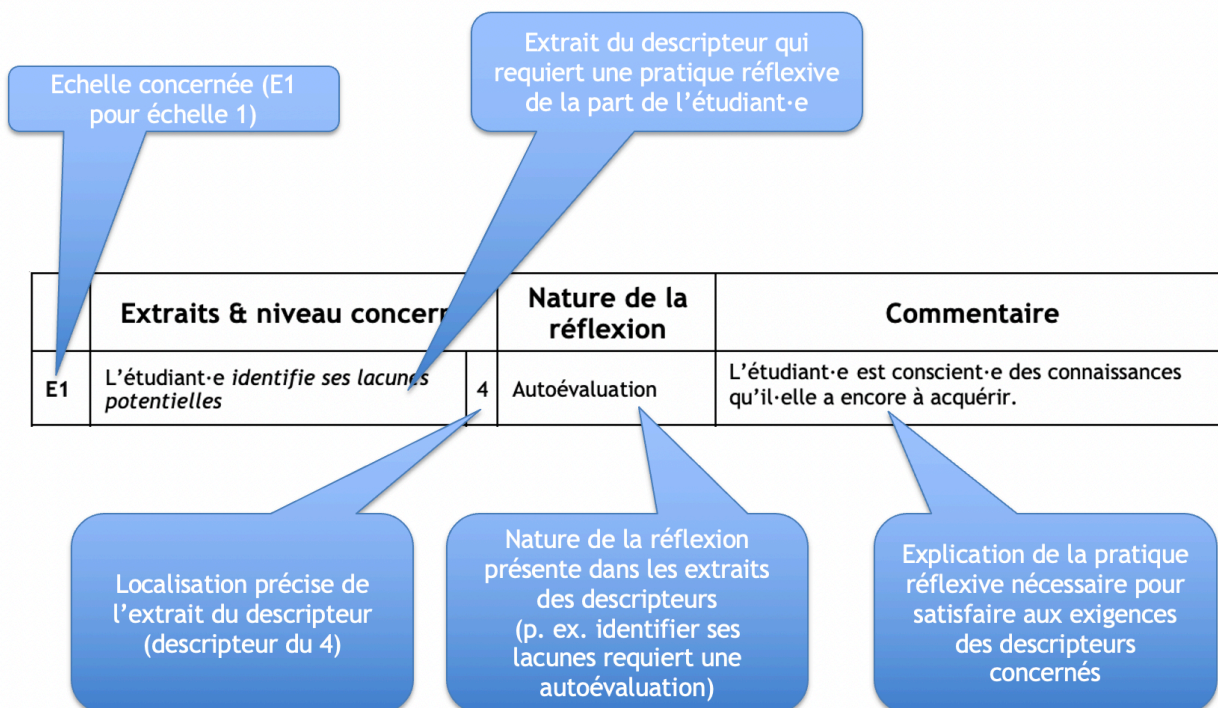
Vue d'ensemble et progression

		Certification des échelles au	
		1 ^{er} semestre	2 ^e semestre
E1	L'étudiant·e maîtrise les contenus enseignés.	✓	
	<i>Compétence 1 : agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.</i>		
E2	L'étudiant·e planifie son enseignement de manière structurée.	✓	✓
	<i>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.</i>		
E3	L'étudiant·e conduit son enseignement en guidant les élèves vers des apprentissages significatifs.	✓	
	<i>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.</i>		
E4	L'étudiant·e fournit aux élèves des rétroactions pertinentes.	✓	
	<i>Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.</i>		
E5	Les évaluations sommatives des apprentissages des élèves sont pertinentes et cohérentes en regard des éléments prescrits et de l'enseignement.		✓
	<i>Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.</i>		
E6	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. Compétence 7 : adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.</i>		
E7	Les outils pour l'enseignement (tableaux, TICE, moyens d'enseignement, 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>		
E8	L'étudiant·e développe la dimension collaborative de son travail avec les partenaires internes et externes à l'école.		✓
	<i>Compétence 9 : travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés. Compétence 10 : coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.</i>		
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.	✓	
	<i>Compétence 11 : communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.</i>		
E10	L'étudiant·e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres règlementaires, déontologiques et éthiques.	✓	
	<i>Compétence 3 : agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</i>		

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 :



	Extraits & niveau concerné		Nature de la réflexion	Commentaire
E1	L'étudiant-e <i>identifie ses lacunes potentielles</i>	4	Autoévaluation	L'étudiant-e est conscient-e des connaissances qu'il-elle a encore à acquérir.
E2	La planification <i>respecte la cohérence de l'alignement curriculaire, ainsi que les capacités des élèves</i>	4	Analyse, anticipation et articulation théorie-pratique	L'alignement curriculaire requiert de la part de l'étudiant-e une analyse de son enseignement et des choix opérés. L'étudiant-e montre aussi sa capacité à analyser et anticiper les difficultés liées aux contenus à enseigner ; à articuler les connaissances théoriques et pratiques qu'il-elle a des élèves et sa connaissance de la matière, et l'étudiant-e est également amené à argumenter ses choix didactiquement et pédagogiquement, articulant ainsi ses pratiques à des références théoriques ou à des contenus de cours.
	L'étudiant-e <i>fait preuve d'une réflexion didactique et pédagogique approfondie dans le choix du scénario pédagogique</i>	6	Articulation théorie-pratique	
E3	L'étudiant-e <i>régule les apprentissages en fonction des informations prises concernant les apprentissages des élèves</i>	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 procéder à la régulation de son enseignement. Cette autoévaluation passe ici par des prises d'informations centrées sur les apprentissages et sur le déroulement de la situation dans l'instant.
	L'étudiant-e <i>rend compte des régulations opérées, et les justifie didactiquement et pédagogiquement</i>	6	Articulation théorie-pratique	
E4	Les rétroactions de l'étudiant-e <i>visent une prise de conscience par l'élève et lui permettent d'analyser sa performance et de réguler ses apprentissages</i>	5 6	Analyse	Par la qualité de l'accompagnement aux démarches métacognitives qu'il prodigue aux élèves par ses rétroactions, l'étudiant-e montre sa capacité à analyser leurs erreurs.

E5	Les évaluations sommatives <i>respectent l'alignement curriculaire</i>	4	Analyse et anticipation	Dans cette échelle, l'étudiant-e démontre tant sa capacité à analyser ses séances qu'à anticiper les phases de l'enseignement jusqu'à l'évaluation. Il est en outre capable d'argumenter sa démarche et de s'autoévaluer.
	L'étudiant-e <i>utilise l'évaluation sommative pour réguler son enseignement</i>	5	Autoévaluation, régulation et articulation théorie-pratique	
	L'étudiant-e <i>analyse sa démarche</i>	6	Analyse	
E6	L'étudiant-e <i>choisit et varie les modalités de travail, repère et analyse des obstacles</i>	5	Analyse	-
	L'étudiant-e <i>anticipe des obstacles</i>	6	Anticipation	
E7	L'étudiant-e <i>utilise des outils en fonction des objectifs et choisit les plus adaptés</i>	4 5	Analyse et anticipation	Choisir les outils 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.
E8	L'étudiant-e <i>identifie les collaborations souhaitables</i>	4	Analyse	Identifier les collaborations souhaitables requiert de l'étudiant-e une analyse de son enseignement et de ses effets.
E9	Les interventions de l'étudiant-e <i>sont adaptées</i>	4 5 6	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	<i>Un comportement responsable auprès des élèves</i>	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 L'étudiant·e maîtrise les contenus enseignés.			
Compétence 1 : agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.			
3	4	5	6
	L'étudiant·e maîtrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études. ET La maîtrise des connaissances rend possible l'analyse et l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés.	La maîtrise des connaissances rend possible la mise en œuvre d'une progression des apprentissages des élèves pertinente.	La maîtrise des connaissances permet à l'étudiant·e de susciter chez les élèves des liens significatifs entre les divers contenus.

Commentaires

L'observation des leçons et des séquences ainsi que les échanges qui lui 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 le réseau de savoirs qui soutient et donne sens à l'objet. Ainsi, par exemple, l'enseignement de l'algorithme de 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.

« *Situer les points de repère fondamentaux (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline* »¹ est certes un objectif ambitieux, mais qui est indispensable pour rendre possible des apprentissages décrits par le plan d'études. Cela demande du temps, qui est à prendre en compte pour évaluer la progression de l'étudiant·e.

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 ainsi que la mise en œuvre d'une progression sont évaluées à l'aide de l'échelle 2.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Les connaissances présentées oralement ou sur un support durant les leçons et les séquences 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-elle de la capacité d'identifier ses lacunes éventuelles et d'y remédier ? L'étudiant·e a-t-il-elle une maîtrise suffisante des contenus enseignés pour qu'une réflexion *a priori* des difficultés potentielles que vont rencontrer les élèves pour comprendre et s'approprier les connaissances présentées soit possible ? Répondre positivement à ces questions permet d'attribuer au minimum la note 4.

Niveau 5

La note 5 repose sur une vision précise du sujet enseigné articulé à la progression des apprentissages des élèves et sur la mise en œuvre d'étapes clairement énoncées pour guider l'élève vers des apprentissages significatifs. La maîtrise mentionnée implique des « *connaissances approfondies dépassant les seuls contenus retenus dans le plan d'études et s'appuyant sur des repères structurés et structurants* »². Par exemple, en sciences, il importe de comprendre comment s'est construit et se construit le savoir scientifique et ce que signifie « faire de la chimie », « faire de la géographie », etc. pour éviter chez les élèves une accumulation de faits ou de définitions ne se distinguant guère pour eux des opinions et du sens commun. Cette maîtrise est nécessaire pour dépasser un empilement successif des connaissances et viser plutôt une appropriation progressive des connaissances par les élèves.

Niveau 6

La note 6 est attribuée si l'étudiant·e est capable, en plus, de travailler avec les élèves les liens entre l'objet enseigné et d'autres apprentissages, y compris dans d'autres disciplines (interdisciplinarité), et

¹ Référentiel de compétences de la HEP, p. 4

² Ibid.

de donner l'occasion aux élèves de construire du sens en rapport avec les savoirs enseignés. Ce sens ne saurait se réduire à une dimension utilitariste, c'est-à-dire ce à quoi sert ou pourrait servir tel savoir ; pour enrôler le plus d'élèves possible, il importe de varier les accès au sens, en privilégiant l'« apprendre » au « faire » (Astolfi, 2008).

Échelle 2 L'étudiant·e planifie son enseignement de manière structurée.			
<i>Compétence 4 : concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.</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
1 ^{er} semestre	La planification de la leçon ou de la séquence respecte la cohérence de l'alignement curriculaire, ainsi que les capacités des élèves.	La planification met en évidence une progression des apprentissages dans la leçon et au sein de la séquence et s'intègre de manière cohérente dans la planification annuelle.	L'étudiant·e fait preuve d'une réflexion didactique et pédagogique approfondie dans le choix du scénario pédagogique. ET L'étudiant·e fait preuve d'aisance et de créativité dans ses choix pédagogiques.
2 ^e semestre	La planification de la leçon ou de la séquence respecte la cohérence de l'alignement curriculaire, ainsi que les capacités des élèves. ET L'étudiant·e prend en compte la diversité de la classe et les besoins particuliers des élèves.	La planification met en évidence une progression des apprentissages dans la leçon et au sein de la séquence et s'intègre de manière cohérente dans la planification annuelle.	L'étudiant·e fait preuve d'une réflexion didactique et pédagogique approfondie dans le choix du scénario pédagogique. ET L'étudiant·e fait preuve d'aisance et de créativité dans ses choix pédagogiques.

Commentaires

L'échelle 2 évalue l'anticipation au niveau didactique, par l'étudiant·e, de son moment d'enseignement. Les descripteurs abordent trois notions : la planification, l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés par rapport au public visé et l'alignement curriculaire. Nous les aborderons successivement.

La planification

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.

Deux remarques préalables importantes :

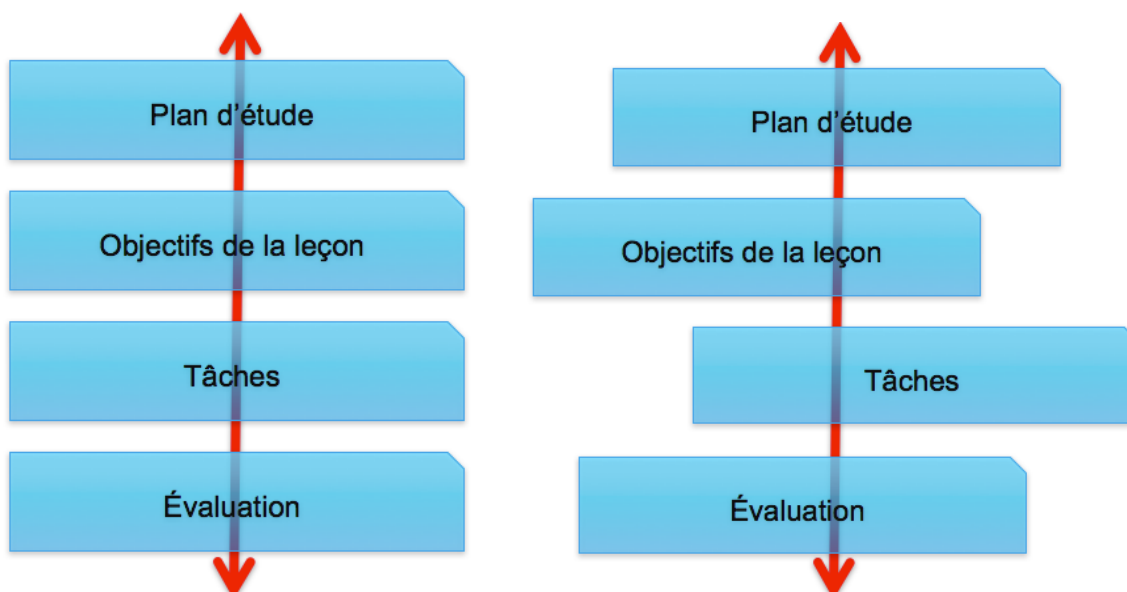
- Les descripteurs ne précisent pas la forme que peut prendre la planification des leçons ou des séquences. En effet, ce qui importe n'est pas tant l'aspect formel que ce que ces planifications rendent visible des réflexions de l'étudiant-e.
- L'échelle 5 évalue entre autres la cohérence de l'évaluation sommative (notamment les tests significatifs et assimilés) avec l'alignement curriculaire. Pour cette échelle 2, on se limitera donc à l'évaluation formative mise en place par l'étudiant-e pour ce qui concerne l'évaluation.

L'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés

Certaines notions enseignées peuvent représenter un obstacle cognitif important pour le public visé. Il est donc particulièrement utile d'identifier ces obstacles et élaborer des stratégies pour les contourner. Il en va de la qualité des apprentissages des élèves. Ces stratégies s'appuient, entre autres sur le socle de connaissance, évaluée dans l'échelle 1 et sur les capacités repérées chez les élèves de la classe. Si c'est le socle de connaissances qui est en jeu dans l'absence d'anticipation de ces difficultés, il en sera tenu compte dans l'échelle 1 alors que si l'absence d'anticipation est liée, par exemple, au manque de connaissance des capacités des élèves ou à l'absence d'une réflexion sur « à qui s'adresse l'enseignement ? », c'est dans cette 2^e échelle qu'il en sera tenu compte.

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 p. 20) 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.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Pour avoir au minimum 4, l'étudiant·e doit pouvoir faire la preuve que la planification de sa leçon ou de sa séquence respecte l'alignement curriculaire et est adaptée aux capacités des élèves. Cela implique, entre autres :

- Une explicitation des objectifs poursuivis, en relation avec ceux du plan d'études.
- 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.
- Une adéquation entre les tâches proposées aux élèves et leurs capacités (habiletés psychomotrices, cognitives, connaissances maîtrisées, etc.).
- Une réflexion *a priori* sur les difficultés potentielles que vont rencontrer les élèves pour comprendre et s'approprier les connaissances présentées.

De plus, **pour le second semestre**, cette 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. 16) en fonction de difficultés d'apprentissage. 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 leçon.

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.

Niveau 5

Le niveau 5 rajoute deux exigences : une progression interne au sein de la leçon comme de la séquence (cohérence interne) et la capacité à situer la leçon ou la séquence dans un continuum de formation. Dans ces deux dimensions, la planification doit expliciter une progression dans les objectifs, dans l'exigence des tâches et des habiletés cognitives demandées aux élèves.

Cela n'implique pas que l'étudiant·e ait planifié lui-même le semestre, l'année ou le cas échéant la séquence, mais que la planification de son enseignement s'intègre dans la progression de l'entier de l'année, en montrant qu'il-elle est attentif·ve autant à ce qui précède qu'à ce qui va suivre sa leçon ou sa séquence.

Niveau 6

Pour atteindre le niveau 6, l'étudiant·e doit en plus faire la preuve d'une réflexion pédagogique et didactique **approfondie** dans le choix du scénario pédagogique, l'amenant à pouvoir expliquer pourquoi il·elle a pris telle option, choisi telle tâche ou telle manière de faire, en se référant à ses connaissances didactiques et pédagogiques. L'alignement curriculaire, permettant l'obtention au minimum d'un 4, est le point de départ de cette réflexion, car pour qu'une leçon ou une séquence soit fondée au plan didactique et pédagogique, il s'agit déjà d'être au clair avec l'objectif. Mais cette réflexion, au niveau didactique, ne s'arrête pas là. L'étudiant·e, par exemple, peut expliquer pourquoi il·elle a pris telle option, choisi telle tâche ou telle manière de faire, en se référant à ses connaissances didactiques et pédagogiques et intègre des éléments propres à la didactique de la discipline enseignée.

Cette réflexion pédagogique amène, en outre, une créativité dans les approches et les tâches proposées. L'étudiant·e démontre ainsi son aisance dans l'élaboration d'un enseignement qui soutient les apprentissages des élèves.

Échelle 3		L'étudiant·e conduit son enseignement en guidant les élèves vers des apprentissages significatifs.	
		<i>Compétence 4 : concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.</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
	L'étudiant·e conduit la leçon de manière à favoriser l'enrôlement des élèves et la structuration des apprentissages. ET L'étudiant·e régule son enseignement en fonction des informations prises concernant les apprentissages (processus et résultats) des élèves.	L'étudiant·e régule son enseignement en soutenant l'apprentissage de tous les élèves par ses interventions différenciées.	L'étudiant·e rend compte des régulations opérées, et les justifie didactiquement et pédagogiquement, notamment en référence au plan d'études et aux effets de ses interventions sur les apprentissages des élèves.

Commentaires

Enseigner ne saurait se réduire à exécuter ou suivre aveuglément une planification. Toute activité complexe, tel l'enseignement, nécessite une constante adaptation à la réalité du moment. Pour cela, l'enseignant·e régule son enseignement, en prenant des informations sur la progression « en train de se faire ». Cela demande une attention à l'activité cognitive, affective et métacognitive des élèves, et des décisions pour adapter son action lorsque cela s'avère nécessaire. Les informations nécessaires sont multiples : questions et réactions des élèves, observation des processus mis en œuvre par les élèves et de la réussite ou non dans les tâches proposées, par exemple.

Les interprétations des éléments obtenus lors de ces prises d'informations sont décisives, puisqu'elles vont déterminer dans une grande partie l'adéquation des régulations opérées par l'enseignant·e. Il est donc primordial de questionner l'étudiant·e sur les ajustements qu'il·elle a opérés, pour valider autant les prises d'informations faites, leurs interprétations, les régulations effectuées, ainsi que leur impact sur les processus d'apprentissage des élèves.

Les démarches soutenant les apprentissages des élèves

Le **guidage** et le **pointage** (Schneuwly, 2008) sont des gestes professionnels liés à l'appropriation de l'usage des savoirs proposés par l'enseignant·e. Le pointage est le fait d'accompagner la focalisation de l'attention des élèves vers les éléments essentiels du savoir lors d'une activité, faisant ainsi du savoir un objet d'étude. Le guidage est la prise en charge et la transmission des gestes mentaux (cognitifs, affectifs, sociaux, moteurs ou métacognitifs) à mettre en œuvre pour apprendre dans une situation donnée. Ainsi, lors de la résolution d'une tâche de production de texte, l'enseignant·e pointe les éléments essentiels et constitutifs de l'activité en guidant les élèves dans les gestes mentaux à mettre en œuvre, par exemple, se projeter comme étant capable de réaliser la tâche, anticiper le texte, organiser son contenu, persévérer, maintenir sa concentration, établir un plan de texte, rédiger, vérifier, etc. Pour Hattie (2009), le

guidage relève de modalités d'enseignement qui rendent visibles les objets de l'apprentissage, les stratégies ou modes de pensée à mettre en œuvre, les progrès des élèves.

L'**étayage**, développé par Bruner (1983), est une autre façon de décrire les gestes professionnels qui guident les gestes mentaux de l'apprenant (cognitifs et affectifs). L'auteur en définit 6 : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.

Différencier les niveaux

Niveau 4

L'étudiant·e est capable de réguler son enseignement en fonction de la situation présente et des objectifs visés, en prenant notamment de la distance par rapport à sa planification. La prise en compte des élèves : de leurs intérêts, ressources, connaissances ou difficultés, d'un obstacle imprévu, de leur disponibilité ou du temps sous-estimé ou surestimé pour telle activité sont quelques exemples de situations nécessitant des choix quant à l'adaptation du déroulement prévu.

Voici ce qui est attendu pour atteindre le niveau 4 :

- Au début d'une leçon ou d'une séquence, l'étudiant·e fait le point de ce qui est acquis ou pas et ce qui est en cours d'acquisition. Le bilan des acquis et ressources des élèves et de leurs connaissances permet de les guider vers les nouveaux apprentissages à effectuer, en s'appuyant sur les connaissances ou les expériences précédemment vécues par les élèves.
- Pendant qu'il-elle enseigne, l'étudiant·e observe les réactions, décode le langage verbal et non verbal des élèves, repère les erreurs, écoute de façon active, prête attention aux difficultés de chaque élève. Il-elle prend le temps d'analyser leur travail et de les questionner pour adapter, dans l'instant présent ou lors de la leçon suivante, son enseignement en cas de difficultés des élèves.
- À la fin de la leçon ou de l'activité, l'étudiant·e prend un temps pour revenir avec les élèves sur ce qui s'est passé, identifier les processus mis en œuvre et pour institutionnaliser les savoirs qui étaient en jeu, par exemple en leur permettant d'identifier les mots-clés associés aux contenus abordés pendant le cours et de les relier en un tout signifiant.

Niveau 5

En plus du niveau 4, l'étudiant·e prête attention **aux situations particulières** et démontre sa capacité à soutenir les apprentissages de **tous les élèves**. Il-elle utilise consciemment et adéquatement les procédures de guidage, de pointage et les divers étayages adaptés à la progression de tous.

L'atteinte de ce niveau n'implique pas que l'étudiant·e ait un scénario pédagogique différent pour chaque élève, mais que ses interventions ponctuelles permettent à chaque élève de progresser pendant les leçons.

Niveau 6

Pour atteindre ce niveau, l'étudiant·e doit, en plus, être capable d'argumenter a posteriori les choix effectués pendant la leçon lorsqu'il-elle prend de la distance par rapport à sa planification. Cette argumentation met en évidence les informations à partir desquelles il-elle a opéré ses choix pédagogiques et didactiques, et ce en référence explicite au plan d'études et à la progression des apprentissages des élèves.

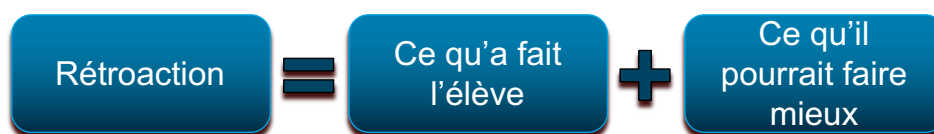
Échelle 4	L'étudiant·e fournit aux élèves des rétroactions pertinentes.		
	<i>Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.</i>		
3	4	5	6
	Les rétroactions de l'étudiant·e permettent à chaque élève de se situer dans sa progression.	Les rétroactions de l'étudiant·e visent une prise de conscience par les élèves de leurs forces et de leurs faiblesses pour soutenir leur progression.	Les rétroactions de l'étudiant·e permettent à l'élève d'analyser sa performance et réguler ses apprentissages dans une visée d'autonomie.

Commentaires

Si l'échelle 5 traite de l'évaluation sommative, les échelles 3 et 4 abordent l'évaluation formative. L'échelle 3 parce qu'elle traite des prises d'informations de l'étudiant·e relativement aux apprentissages des élèves et des régulations qui en découlent et l'échelle 4 dans le sens où une rétroaction permet minimalement à l'élève de savoir si ce qu'il a fait était correct ou incorrect et, dans un second temps, ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer (voir définitions ci-dessous).

Définitions

Une rétroaction, au sens pédagogique, est « une information, un commentaire, une suggestion ou encore une injonction qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (Legendre, 2005). Elle est aussi une « modalité de régulation ayant pour objectif d'informer l'apprenant sur la qualité de son activité d'apprentissage » (Scallon, 2004) :



Source : *How to give Feedback to Students, The Advanced Guide*, www.evidencebasedteaching.org.au

Cette rétroaction porte sur des contenus, des stratégies ou des procédures et se réfère aux objectifs poursuivis.

Niveaux de rétroaction

Plusieurs auteurs (Kerssen-Griep & Terry, 2006 ; Dean & al., 2012) différencient 3 niveaux de rétroaction :

- La **rétroaction de base** consiste à indiquer à l'élève si la réponse qu'il a donnée est correcte ou incorrecte (et à lui donner la bonne réponse).
- La **rétroaction instructive** indique à l'élève quel élément il a besoin de travailler pour améliorer sa performance, par exemple, en lui fournissant une stratégie pour le faire (comme d'estimer le résultat d'un problème ou d'un calcul avant de l'effectuer, etc.).
- La **rétroaction d'entraînement**, ou **rétroaction métacognitive**, pousse l'élève à réfléchir à une façon d'améliorer sa performance sans lui montrer explicitement quoi faire, et ce, en utilisant le questionnement stratégique. Ce sont des interventions structurées, visant à développer les habiletés des élèves à planifier, évaluer et réguler leur activité lorsqu'ils sont face à une tâche à réaliser ou un problème à résoudre. Ces interventions se manifestent notamment via des questions métacognitives posées aux élèves sur la planification de leur action (par exemple : "Comment vas-tu faire pour résoudre ce problème?"), sur l'évaluation de leur action (par exemple : "Penses-tu que tu es sur la bonne voie pour réaliser cette tâche ?" "Comment le sais-tu ?" "La manière dont tu as procédé est-elle efficace ou non ? Pourquoi ?") ou encore sur la régulation de leur action (par exemple : "Face à la difficulté que tu rencontres, y aurait-il une autre manière de faire ?" "Comment pourrais-tu t'y prendre autrement ?"). Il ne s'agit pas de se limiter à un mode d'interaction classique où l'enseignant·e pose des questions métacognitives auxquelles les élèves répondent ; il s'agit également de faire interagir les élèves sur le plan métacognitif en confrontant et en discutant leur manière de faire et donc leurs processus de pensée. À terme, ce qui est visé, c'est d'amener les élèves à s'approprier ce questionnement métacognitif afin

qu'ils puissent développer leur autonomie dans la réalisation des tâches et la résolution des problèmes qui leur sont proposés.

Formes de la rétroaction

La rétroaction peut prendre différentes formes (Rodet, 2000) :

- Cognitive : corriger les erreurs, préciser ce qu'il manque, souligner la justesse de la réponse.
- Méthodologique : qualifier la structuration et l'organisation du travail, commenter l'utilisation des stratégies de présentation du contenu.
- Métacognitive : valider le processus utilisé, proposer d'autres façons d'arriver à la bonne réponse (voir ci-dessus).
- Affective : complimenter les qualités du travail ou de la production, confirmer les principaux apprentissages.

Si l'on veut que la rétroaction donnée par l'étudiant·e soutienne la progression des apprentissages des élèves, il est nécessaire qu'elle soit **focalisée** sur la tâche à accomplir ou l'apprentissage visé ; **sélective**, en se concentrant sur un petit nombre de points importants ; **constructive**, en ayant comme seul but d'aider les élèves à atteindre l'objectif, et enfin **ouverte au questionnement** de l'élève, de manière à lui permettre de la comprendre et de se l'approprier.

Importance des rétroactions

Une étude réalisée en Nouvelle-Zélande (Nuthall, 2007) mettait en évidence qu'à l'école primaire, 80% des rétroactions reçues par les élèves venaient de leurs camarades et non de l'enseignant·e, et que sur cette proportion, 80% étaient erronées ! Il est fort probable que la situation en Suisse soit identique : cela signifierait que 2/3 des rétroactions reçues par les élèves sur leurs apprentissages seraient erronées... D'où l'importance, vérifiée par de nombreuses études et observations, des rétroactions données par l'enseignant·e, permettant aux élèves de se situer par rapport aux apprentissages visés, que ce soit pour prendre confiance ou pour corriger leurs erreurs (Bressoux, 2006 ; Hattie, 2009).

Cette échelle concerne aussi bien les rétroactions individuelles données au fil des leçons que les moments collectifs de correction des tâches effectuées par les élèves ; les unes comme les autres ont besoin d'être travaillées durant les stages. Et la planification des corrections collectives, leur conduite, l'attention portée à l'engagement cognitif des élèves sont autant d'éléments à prendre en compte dans l'évaluation de cette échelle.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Sous sa forme la plus élémentaire, la rétroaction donnée à l'élève lui permet de se situer dans sa progression en regard des attentes, avec le cas échéant les indications minimales lui permettant de **comprendre** son erreur et de la corriger (rétroaction de base).

L'étudiant·e sera attentif·ve à la clarté et à la spécificité de ses rétroactions, et au fait qu'elles soient disponibles pour tous les élèves. En particulier, les corrections des exercices ou autres tâches, qu'elles soient individuelles ou collectives, orales ou écrites, doivent permettre aux élèves de se situer par rapport aux attentes et objectifs fixés.

Niveau 5

Pour manifester ce niveau de compétence, l'étudiant·e montre également sa capacité à donner des rétroactions qui indiquent à l'élève quel élément il a besoin de travailler pour améliorer sa performance (rétroactions instructives).

Niveau 6

Ce niveau révèle en plus la capacité pour l'étudiant·e de donner des rétroactions d'entraînement ou métacognitives lorsque l'occasion se présente (voir commentaires ci-dessus).

Échelle 5	Les évaluations sommatives des apprentissages des élèves sont pertinentes et cohérentes en regard des éléments prescrits et de l'enseignement.		
	<i>Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.</i>		
3	4	5	6
	L'étudiant-e élabore ses évaluations sommatives en respectant l'alignement curriculaire jusqu'à la notation. ET Pour chaque évaluation sommative, il-elle en communique les critères, s'assure de leur compréhension et procède à une évaluation rigoureuse.	L'étudiant-e varie les formes d'évaluation des apprentissages des élèves. ET L'étudiant-e utilise l'évaluation sommative pour réguler son enseignement et les apprentissages des élèves.	L'étudiant-e analyse sa démarche d'évaluation sommative notamment en regard des contraintes contextuelles et rend compte des choix opérés.

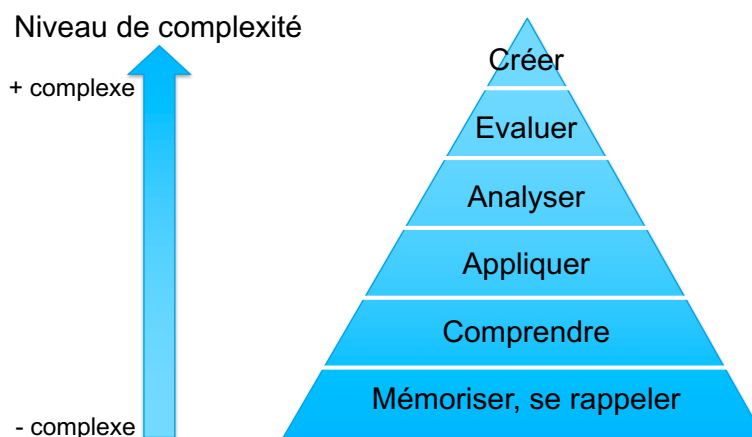
Commentaires

Une attention particulière est portée à la cohérence de l'évaluation sommative (notamment les tests assimilés et significatifs), comme bilan, mais aussi comme soutien à l'apprentissage. Quelle que soit la discipline, elle n'évalue que des contenus qui ont été enseignés et se réfère à des apprentissages explicites que les élèves ont eu l'occasion de développer. Elle offre des possibilités de rétroaction au-delà de la note ou de l'appréciation, de manière à rendre visibles les apprentissages encore à approfondir. Dans ce sens, on veillera à observer et discuter avec l'étudiant-e les points suivants :

- les objectifs annoncés sont clairement évalués dans les tâches proposées, et ces dernières sont en cohérence avec les objectifs visés. L'étudiant-e vérifie que ces objectifs sont compris par les élèves. De plus, une référence aux objectifs du plan d'études est explicite, notamment en ce qui concerne la progression des apprentissages.
- les systèmes de pondérations exploités (critères, points, mixtes) mettent en évidence la valeur des apprentissages évalués au regard de leur complexité, du contenu et du temps d'enseignement-apprentissage offert aux élèves.
- la construction de la note obéit également à un principe de cohérence relatif aux apprentissages évalués. Dans ce sens, l'exploitation de barèmes standardisés, externes à l'apprentissage et aux parcours des élèves (par exemple ceux proposés sur *ibaremes.ch*), est soit à éviter, soit à mettre en perspective avec les contraintes institutionnelles et prescriptives. Les barèmes sont fixés en amont de la correction, de manière à éviter une perspective normative de distribution des scores.

Niveaux taxonomiques

Les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif peuvent être classés du plus simple au plus complexe : c'est le but d'une taxonomie, qui permet de repérer le niveau d'exigence d'un objectif. Celle de Bloom, révisée par Krathwohl (2002), propose la catégorisation suivante :



À chacune des catégories sont attachés un certain nombre de verbes d'action, permettant d'énoncer les tâches d'apprentissage ou celles d'évaluation. En voici quelques exemples :

Niveau visé	Exemples de verbes d'action possibles
Créer	adapter, anticiper, arranger, assembler, combiner, concevoir, connecter, construire, planifier, préparer, produire, proposer, rédiger, structurer, synthétiser...
Évaluer	apprécier, argumenter, choisir, conclure, critiquer, défendre, déterminer, estimer, juger, justifier, soutenir...
Analyser	comparer, découper, déduire, délimiter, différencier, disséquer, distinguer, faire ressortir, inférer, mettre en relation, organiser, opposer, questionner, séparer, subdiviser...
Appliquer	assembler, calculer, catégoriser, construire, dessiner, déterminer, employer, établir, formuler, fournir, mesurer, modifier, montrer, préparer, produire, trouver, utiliser...
Comprendre	classer, comparer, différencier, dire dans ses mots, illustrer (à l'aide d'exemples), expliquer, généraliser, interpréter, paraphraser, reformuler, résumer...
Mémoriser, se rappeler	citer, décrire, définir, dupliquer, enregistrer, énumérer, identifier, indiquer, lister, localiser, mémoriser, nommer, rappeler, reconnaître, répéter, reproduire, sélectionner...

Il est important que les niveaux taxonomiques des tâches demandées à l'évaluation aient été travaillés au travers des tâches d'apprentissage, et que les élèves soient au clair sur le niveau des objectifs annoncés.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Les différentes évaluations que l'étudiant·e crée correspondent aux objectifs du plan d'études et portent sur des éléments qui ont été travaillés en classe, tant par rapport aux connaissances, aux procédures qu'au niveau taxonomique. Les élèves sont au clair sur les attentes concernant ces trois dimensions.

L'étudiant·e veille à la qualité de ses évaluations, notamment en signalant aux élèves l'ensemble de leurs erreurs en lien avec le·les objectif·s visé·s.

Niveau 5

L'étudiant·e utilise à bon escient un éventail de formes d'évaluation formelle ou informelle, dont l'auto-évaluation des élèves (par exemple : évaluation orale, sur dossier, test assimilé/significatif, etc.).

L'étudiant·e donne des rétroactions aux élèves qui leur permettent de s'améliorer, de prendre conscience de leurs manières d'apprendre, de leurs forces et de leurs besoins et les encourage à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels. C'est ici l'existence des rétroactions qui est à valider, et non leur qualité, qui est évaluée par l'échelle 4.

Il·elle utilise les informations recueillies lors de l'évaluation sommative pour réguler son enseignement, c'est-à-dire savoir que faire des lacunes constatées pour la suite de son enseignement. Par exemple : les lacunes identifiées lors de l'évaluation sommative sont-elles des prérequis pour un prochain sujet et dans ce cas comment penser la suite ? Ou bien, le temps de maturation des savoirs permettra-t-il aux élèves d'atteindre les objectifs d'ici quelques mois sans pour autant refaire avec eux le sujet de manière exhaustive ? Le fait de se poser ce type de questions et, lorsque l'occasion se présente, d'agir en conséquence permet de valider ce niveau.

Niveau 6

Par rapport au niveau précédent, le descripteur du 6 rajoute la nécessité d'une démarche réflexive de la part de l'étudiant·e à partir de l'analyse du contexte, des apprentissages visés et des résultats des élèves constatés, permettant de questionner et d'améliorer ses pratiques évaluatives (temporalité, alignement curriculaire, instrumentation, niveau taxonomique, etc.) et d'argumenter ses analyses. Les contraintes contextuelles regroupent les habitudes de l'établissement quant à la réalisation des tests sommatifs, les nécessités de la coordination entre classes, etc., qui parfois limitent la pertinence des tests proposés aux élèves (alignement curriculaire partiel, absence de prise en compte des niveaux taxonomiques par exemple). Intégrer explicitement ces éléments dans sa démarche réflexive fait partie des exigences de ce niveau 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
	L'étudiant·e contribue activement à maintenir un cadre favorable aux apprentissages. ET Il·elle s'affirme avec bienveillance et respect.	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). ET Il·elle repère et analyse des obstacles qui nuisent à la socialisation ou aux apprentissages des élèves.	L'étudiant·e anticipe des obstacles potentiels empêchant des conditions de travail favorables, et agit en conséquence.

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 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.

Différencier les niveaux

Niveau 4

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, telle « 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 et en favorisant la coopération.

Le niveau 4 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·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 5

Pour atteindre le niveau 5, 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.

La seconde partie du descripteur met l'accent sur le repérage et l'identification des conduites et des événements qui pourraient être source de perturbation des apprentissages.

Niveau 6

Si le niveau 5 n'allait pas au-delà du repérage et de l'identification des obstacles, le niveau 6 implique la capacité de l'étudiant·e à d'une part à anticiper ces obstacles dans le but de créer et maintenir de bonnes conditions, et d'autre part à intervenir adéquatement pour limiter les conséquences des perturbations sur les apprentissages des élèves.

Échelle 7	Les outils pour l'enseignement (tableaux, TICE, moyens d'enseignement, 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
	<p>Les informations présentées sont clairement lisibles, visibles ou audibles pour tous les élèves.</p> <p style="text-align: center;">ET</p> <p>L'étudiant·e utilise de manière pertinente les différents outils à disposition en fonction des objectifs et des phases d'enseignement.</p>	<p>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.</p>	<p>L'étudiant·e est attentif·ve à l'usage et à l'appropriation des outils et des démarches par les élèves pour progresser.</p>

Commentaires

Sont considérés comme outils pour l'enseignement et 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 leçons. Il peut s'agir du tableau noir ou blanc, du beamer, du rétroprojecteur, d'un lecteur CD, etc., mais aussi des moyens d'enseignement officiels, dossiers, fiches et autres matériels proposés aux élèves. Les TICE font bien sûr partie de ces outils.

Différencier les niveaux

Niveau 4

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 à disposition en se référant aux finalités du plan d'études, en veillant 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 ...).

Niveau 5

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.

Niveau 6

Ce niveau décrit un·e étudiant·e qui est particulièrement attentif·ve à aider et guider les élèves pour qu'ils-elles puissent utiliser les outils numériques et non numériques comme supports de leur progression. Ainsi, l'attention de l'étudiant·e ne porte pas seulement sur son usage des outils, mais aussi sur l'usage et l'appropriation des outils et des démarches par les élèves pour progresser.

Échelle 8	L'étudiant·e développe la dimension collaborative de son travail avec les partenaires internes et externes à l'école.		
	<i>Compétence 9 : travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.</i> <i>Compétence 10 : coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.</i>		
3	4	5	6
	L'étudiant·e distingue les différents partenaires de l'école, leurs ressources et leur fonction respective. ET Il·elle identifie les collaborations souhaitables pour son enseignement.	Lorsque des occasions de collaborer se présentent, l'étudiant·e les saisit pour renforcer la coopération avec les partenaires concernés.	L'étudiant·e initie et établit des collaborations avec les partenaires concernés en fonction des besoins identifiés.

Commentaires

L'enseignant·e est amené·e à travailler en collaboration avec différents partenaires en de multiples occasions : avec les collègues membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des projets d'établissement et en vue de se coordonner, d'échanger et d'analyser ses pratiques, de préparer son enseignement (l'organisation du travail et des apprentissages, les exigences à avoir en matière d'évaluation, l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves, etc.). La collaboration ne se réduit pas à l'équipe enseignante, elle s'étend aux parents et à tous·toutes les intervenant·e·s impliqué·e·s dans la scolarité des élèves.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Initier des collaborations requiert déjà que les différents partenaires soient identifiés et distingués. Et que conjointement les rôles de chacun·e, y compris celui de l'enseignant·e, soient clairement définis.

L'étudiant·e identifie également des besoins de collaborations (en vue de la préparation d'une sortie extrascolaire, de l'amélioration de la prise en charge d'élèves, de projets interdisciplinaires, etc.). Il est capable d'identifier le·la partenaire souhaitable, de formuler des objectifs de rencontre en tenant compte des éléments contextuels liés à la classe et aux élèves.

Niveau 5

Donner à voir une capacité à collaborer dépend aussi des occasions effectives de collaboration. Il est attendu que l'étudiant·e montre une disponibilité pour participer activement aux occasions de collaboration qui se présentent.

L'étudiant·e, pour l'obtention du 5, montre qu'il repère et utilise les occasions qui se présentent pour renforcer des collaborations avec les différents partenaires scolaires. Ce peut être au sein de sa file, avec des collègues partageant la même classe, avec les PPLS par exemple.

Niveau 6

La connaissance que l'étudiant·e a des partenaires scolaires et de leurs rôles ainsi que l'aisance qu'il a développée dans le domaine de la collaboration lui permettent de mettre en œuvre (prise de contact, participation active, etc.) les collaborations identifiées en 4.

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>		
3	4	5	6
	<p>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 d'enseignement.</p> <p>ET</p> <p>Lorsqu'il s'agit d'une communication adressée aux élèves, l'étudiant·e l'adapte à leurs capacités.</p>	<p>L'étudiant·e utilise un vocabulaire riche et précis, et définit les mots potentiellement nouveaux.</p>	<p>L'étudiant·e s'exprime avec clarté et aisance dans tous les contextes observés liés à la profession enseignante.</p>

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.

Différencier les niveaux

Niveau 4

En plus de respecter les règles et usages de la langue d'enseignement (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.

Niveau 5

Pour obtenir un 5, l'étudiant·e utilise, en plus, un vocabulaire riche et précis. Il·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 certains 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·elle se trouve (formelle, informelle, conflictuelle, etc.).

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.	
	<i>Compétence 3 : agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</i>	
	Échoué	Réussi
	<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 du cadre règlementaire ; - 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 à la praticienne ou au praticien formateur 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 réglementaires, ce qui nécessite la connaissance de ces cadres : cadres légaux (p. ex. Constitution fédérale (art. 7 et suivants 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 secondaire supérieur (LESS & DLESS ; Loi scolaire : LS et pour l'enseignement gymnasial : notamment RGY & DRGY et pour la formation professionnelle : notamment LVLFPPr, LFPr, RLVLFPPr & les dispositions d'application de la formation professionnelle), 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.

Le dossier « Aspects éthiques, déontologiques et réglementaires », disponible sur le site de la HEP avec les autres documents relatifs aux stages, donne des indications utiles et complémentaires par rapport à ces différents aspects.

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 F 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 F. Rappelons ici qu'en cas de difficultés rencontrées en stage susceptibles de conduire à une insuffisance, la praticienne ou le praticien formateur 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 définitif³ ; il oblige l'étudiant·e à une seconde tentative, qui sera l'occasion pour lui-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 F. 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.

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.

³ sauf s'il s'agit déjà d'un stage en remédiation

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 praticiennes et praticiens formateurs, etc.), en confrontant son jugement avec des pairs et avec des formatrices ou formateurs HEP.

Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires

Deux forums permettent aux praticiennes et praticiens formateurs ainsi qu'aux formatrices et formateurs 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 de la clé reçue par courrier électronique.

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>

Références des ouvrages cités

- 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.
- Collectif. *How to give Feedback to Students, The Advanced Guide*. www.evidencebasedteaching.org.au
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. (2012). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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. Matéi, B. (2007). *École : changer de cap. Contribution à une école humaniste*. Lyon : Chroniques sociales, 99-105.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kerssen-Griep, J., & Terry, C. L. (2016). 12. Communicating instructional feedback: Definitions, explanations, principles, and questions. *Communication and Learning*, 16, pp. 287-318.
- 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, F. (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.