BP

Evaluation du stage de 3e année

Echelles descriptives et commentaires

Année 2026-2027

Version juillet 2026

Haute école pédagogique du Canton de Vaud

Sommaire

Pourquoi ce document ? 4
Présentation de l'instrument 6
Comment utiliser les échelles ? 6
Indications pour la rédaction du commentaire 7
Progression sur les trois années de formation 7
Dix échelles pour l'évaluation des stages 9
Vue d'ensemble et progression BP 10
La place de la pratique réflexive dans les échelles 11
Échelle 1 13
Échelle 2 16
Échelle 3 21
Échelle 4 23
Échelle 5* 26
Échelle 6 29
Échelle 7 32
Échelle 8 34
Échelle 9 36
Échelle 10 38
Comment attribuer la note au stage ? 40
Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires 40
Bibliographie 41

Ont participé à la rédaction de ce document :
B. André, M. Crausaz, M. Cusinay, C. Duvoisin, D. Frossard, C. Marlot, F. Tornay, M. Zinguinian

Adapté du document S1 rédigé par :
V. Benoit, C. Duvoisin, I. Huber, G. Pasche, S. Y. Rosset, S. Wokusch, M. Zinguinian, J. Ticon, R. Pasquini et B. André (dir.)

Pourquoi ce document ?

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

Cet instrument vise à aider les évaluateur·trice·s, les praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PraFos) ainsi que les enseignant·e·s de la HEP Vaud 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 Vaud 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 Vaud*, qui en donne une description plus complète, et auquel l'on se référera utilement.

Préciser les attentes

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

Pour faire face à cette variété tout en visant une évaluation rigoureuse et valide, le groupe à l'origine de ce travail, formé d'enseignant·e·s HEP Vaud et de PraFos, a cherché à formuler une référence qui simultanément intègre des expériences professionnelles multiples et s'appuie sur des apports significatifs de la recherche. Ce travail de construction a été soumis à consultation à plusieurs reprises auprès de différents groupes ou instances : groupe de pilotage des projets « Promouvoir et renforcer la formation en alternance », Conférence Académique, Unités d'enseignement et de recherche, PraFos, enseignant·e·s de la HEP Vaud 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 révèleraient 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, ces aspects ne sont guère en lien direct avec le développement de compétences professionnelles ni avec les apprentissages potentiels des élèves ;
- multiplier les observables, au risque de se perdre et d'en oublier les lignes directrices : autant les listes interminables de cases à cocher que la multiplication des catégories d'énoncés ont été écartées.

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

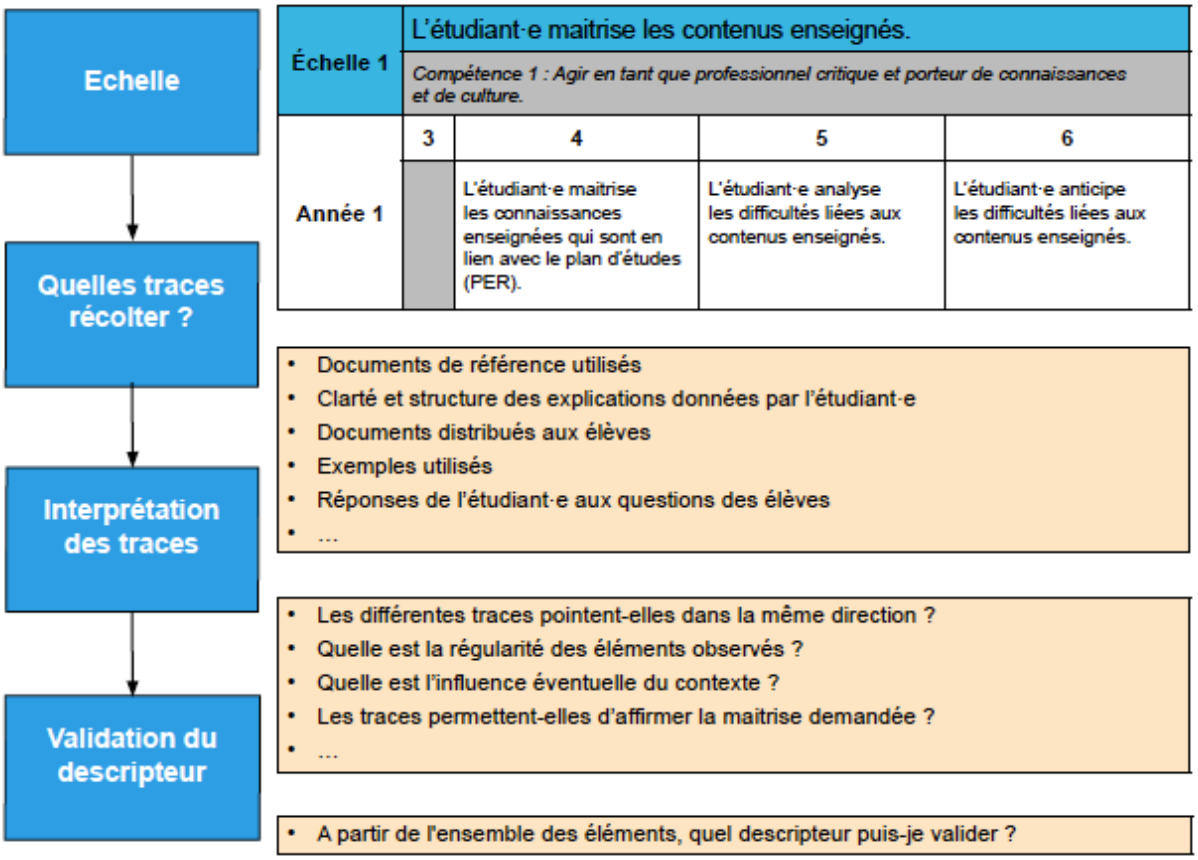
Soutenir la rigueur de l'évaluation

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

interprétation quant à la signification de ces informations et une anticipation des conséquences probables des actions considérées » (Mottier Lopez & Allal, 2010, p. 239).

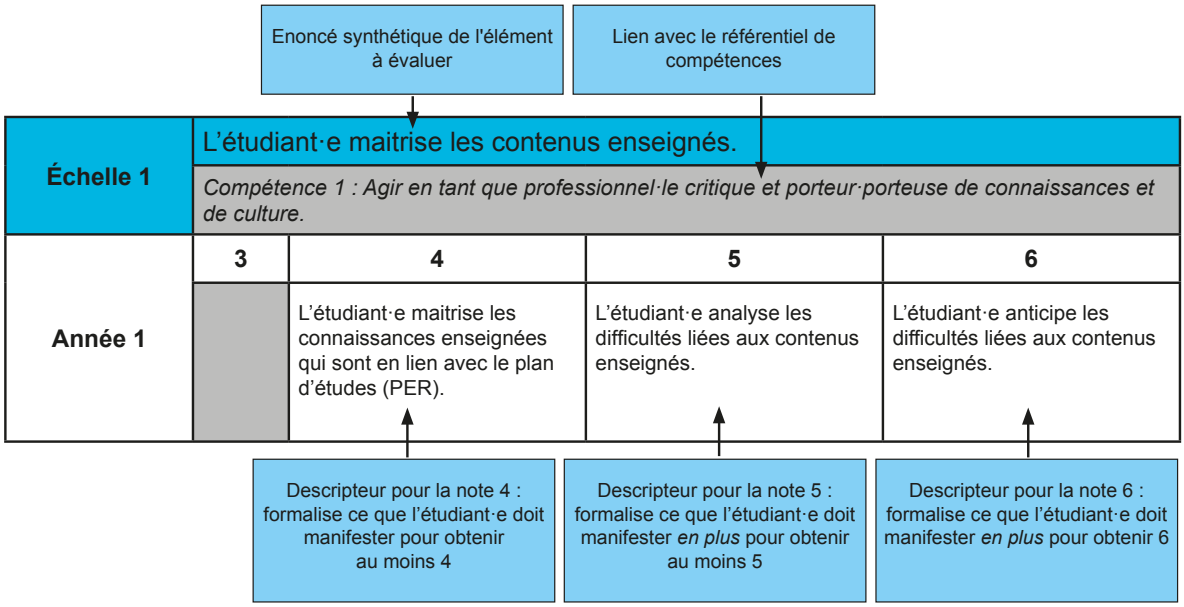
Évaluer, c'est notamment choisir : déterminer la temporalité de l'évaluation, identifier ce qui est à observer, interpréter avec justesse les observations en traçant des liens avec la référence. Toute évaluation est donc fondamentalement subjective (Weiss, 1986, Gérard 2002). Il est ainsi d'autant plus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

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



Présentation de l'instrument

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



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

Comment utiliser les échelles ?

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

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

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

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

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

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

La progression des étudiant·e·s pouvant différer notablement du modèle proposé dans les échelles descriptives, il peut arriver, par exemple, que l'un ou l'une satisfasse au descripteur du 4 et du 6, mais pas celui du 5. Si, au moment du constat, cela implique la note 4, il importe que le ou la PraFo mette dans la suite de la formation l'accent sur les compétences non encore maitrisées (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 maitrise ce qui est attendu de lui ou d'elle dans les différents descripteurs. Ceci relève du jugement professionnel des évaluateurs·trices. En effet, la diversité des contextes de stage, des disciplines enseignées, la complexité finalement des situations professionnelles ne permettent pas une formalisation stricte au risque de pénaliser des étudiant·e·s pour des choses qui ne dépendent pas d'eux ou d'elles. Comme évoqué précédemment, les échelles descriptives visent à soutenir le jugement professionnel des évaluateurs·trices et les invitent à porter leur regard sur l'impact des pratiques professionnelles de l'étudiant·e notamment sur les apprentissages des élèves et leur socialisation et à échanger avec d'autres PraFos pour fixer le niveau d'exigence des différents descripteurs.

Indications pour la rédaction du commentaire

Pour chaque échelle, il est demandé à la personne qui évalue de formuler un commentaire. Celui-ci n'est pas une reformulation de l'un ou l'autre des descripteurs, mais doit permettre à l'étudiant·e de se situer dans ses apprentissages, dans sa progression, de prendre confiance dans ses compétences et de se mettre en projet afin de poursuivre sa formation pratique.

Éléments à faire figurer dans ce commentaire pour chaque échelle :

- Les réussites et les difficultés de l'étudiant·e en lien avec les descripteurs et la section « différencier les niveaux » de l'échelle évaluée.
- Des observations factuelles, **généralement répétées**, de l'activité de l'étudiant·e en faisant le lien avec les descripteurs correspondants.
- La progression ou la non-progression de l'étudiant·e dans son enseignement durant le semestre.
- Des pistes permettant à l'étudiant·e d'avancer dans sa formation pratique ou dans le début de sa carrière en regard des descripteurs de l'échelle.

L'importance de ces commentaires est, par ailleurs, à souligner pour les enseignant·e·s HEP Vaud et les praticien·ne·s formateur·rice·s qui seront amené·e·s à encadrer l'étudiant·e les semestres suivants, car ils offrent des indications pour l'organisation des stages à venir.

Progression sur les trois années de formation

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

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

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

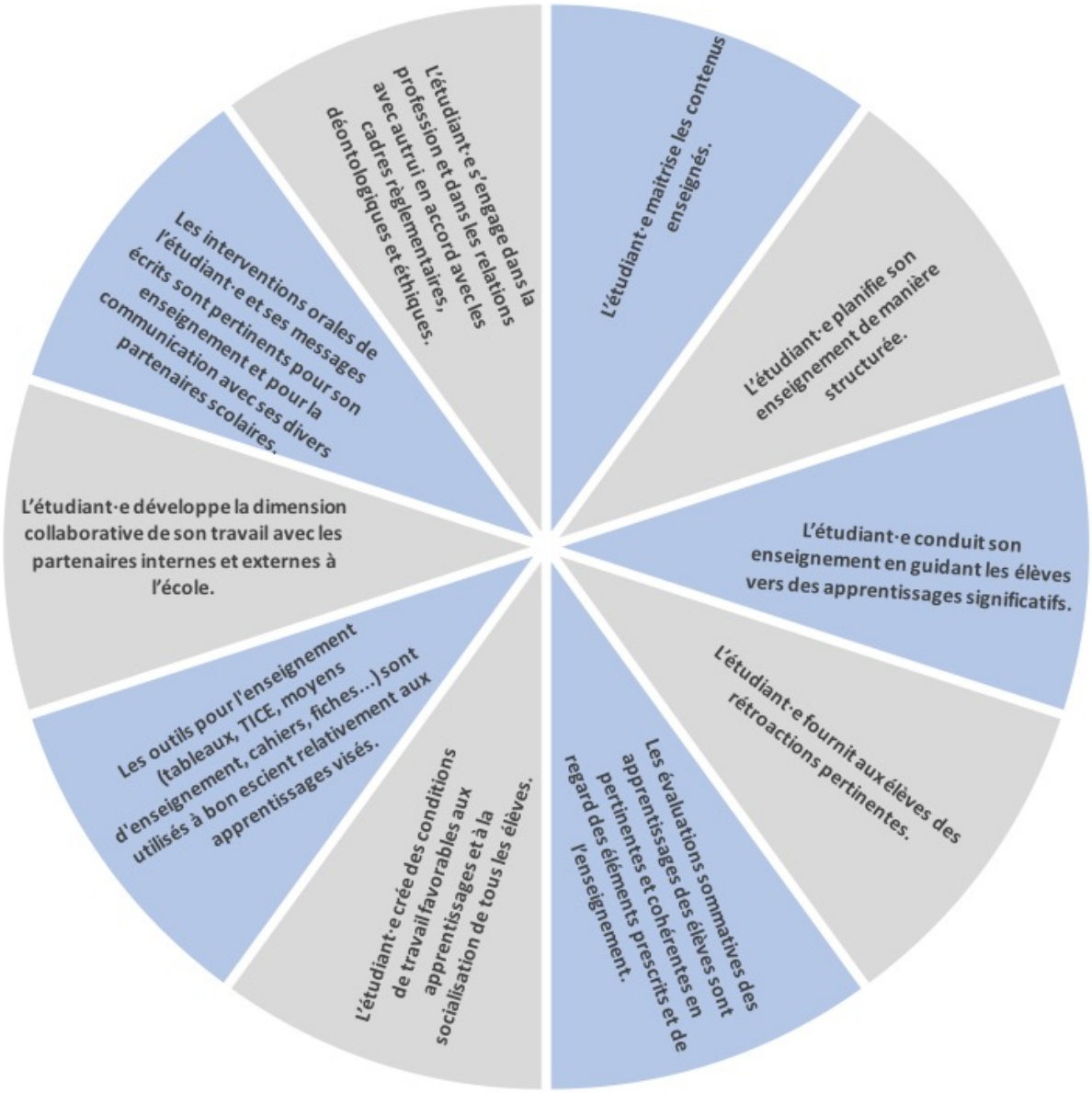
- *Dimension formative* permettant aux PraFos de cibler le type d'accompagnement au cours de la formation.
- *Développement de la compétence* permettant d'identifier les éléments travaillés dans les modules HEP Vaud visant les compétences citées, en fonction de l'année de formation de l'étudiant·e.

Différents travaux de recherche montrent que l'enseignant·e novice passe par plusieurs étapes liées à l'entrée dans la profession. Les travaux de Durand (2002) portant sur les stades de développement des futur·e·s enseignant·e·s montrent notamment que les étudiant·e·s 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 pour apprendre ? Quelles sont les conséquences de mon enseignement sur les apprentissages des élèves ? Telles sont des questions qui doivent devenir de plus en plus centrales au fil de la formation, l'objectif de l'enseignement étant de susciter chez les élèves un véritable travail intellectuel, à court, moyen et long terme.

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

Dix échelles pour l'évaluation des stages



Vue d'ensemble et progression BP

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

Légende : - : pas certifiée ✓ : certifiée

1re année	*2e année*	*3e année*
	✓	✓
✓	✓	✓

Mêmes échelles pour les années concernées

Echelles différentes pour chaque année

Échelles descriptives relatives au stage de 3e année

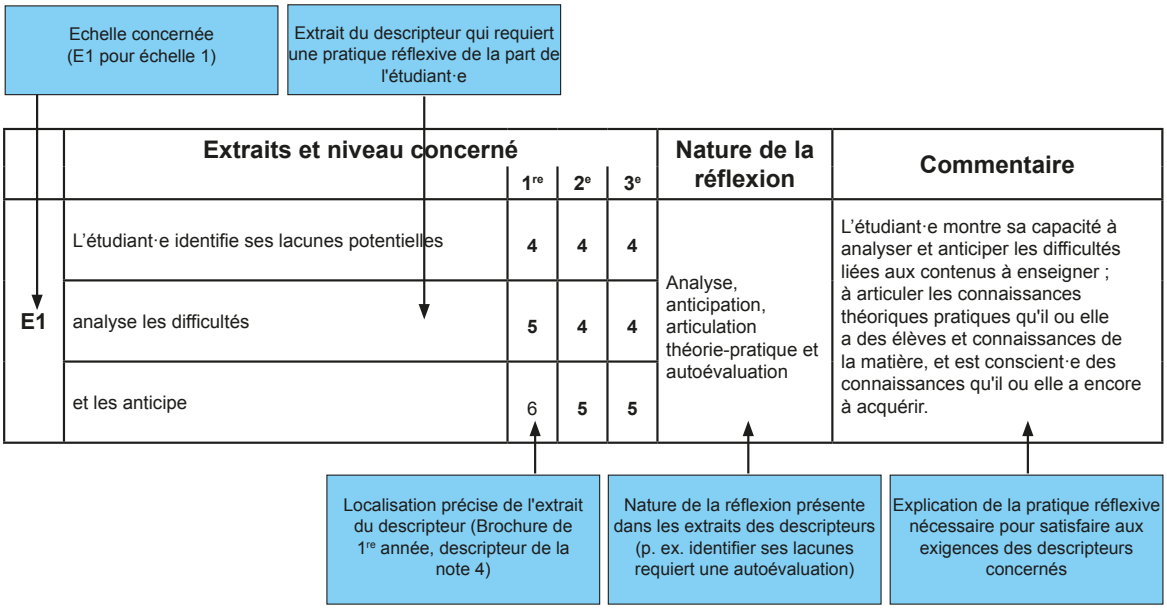
En troisième année, la totalité des échelles descriptives sont certifiées.
Pour le suivi et l'évaluation du stage de troisième année, voir aussi les documents suivants :

- *Document de suivi de stage – 3e année*
- *Contrat de formation pratique en stage*
- *Document de suivi formatif des stages – 3e année*

La place de la pratique réflexive dans les échelles

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

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



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

Échelles commentées

Échelle 1

Échelle 1	L'étudiant·e maitrise les contenus enseignés.			
	Compétence 1 : agir en tant que professionnel·le critique et porteur·porteuse de connaissances et de culture.			
	3	4	5	6
Année 3		L'étudiant·e maitrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études (PER). ET La maitrise des connaissances rend possible l'analyse et l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés.	La maitrise des connaissances rend possible la mise en œuvre d'une progression des apprentissages des élèves pertinente.	La maitrise des connaissances permet à l'étudiant·e de susciter chez les élèves des liens significatifs entre les divers contenus.

Commentaires

Par rapport aux deux premières années, le changement principal est celui de la longueur de l'intervention de l'étudiant·e et la nécessaire anticipation des difficultés liées au contenu enseigné.

L'observation **des séquences** ainsi que les échanges qui lui succèdent permettent d'évaluer la maitrise manifestée par l'étudiant·e des contenus présentés. Cette maitrise 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 la multiplication en colonnes implique la maitrise des éléments de la numération qui le soutient, permettant d'identifier l'origine des erreurs des élèves pour y remédier de manière pertinente. Autre exemple, il est indispensable de connaître les propriétés des figures pour travailler les transformations géométriques, même au cycle 1 (PER : MSN11).

Cette échelle vise l'évaluation du socle de connaissances dont l'étudiant·e dispose dans les disciplines enseignées. Socle qui pourra permettre, s'il s'avère suffisant, l'analyse, l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés et la mise en œuvre d'une progression au sein de la séance 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.

Dimension formative

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

Le ou la PraFo met à disposition de l'étudiant·e du matériel (livres, méthodologies, …) en lien avec les contenus enseignés.

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

En troisième année, le ou la PraFo reste à disposition de l'étudiant·e pour des questions relatives au contenu enseigné.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Les connaissances présentées oralement ou sur un support durant la séquence sont-elles maitrisées par l'étudiant·e ? Les concepts sont-ils clairement présentés et distingués ? Le vocabulaire utilisé est-il précis ? L'étudiant·e dispose-t-il ou dispose-t-elle de la capacité d'identifier ses lacunes éventuelles et d'y remédier ? L'étudiant·e a-t-il ou a-t-elle une maitrise 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 maitrise mentionnée implique des « *connaissances approfondies dépassant les seuls contenus retenus dans le plan d'études et s'appuyant sur des repères structurés et structurants* ». 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 maitrise 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 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).

Développement de la compétence 1 dans les modules de formation

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

Etudiants profil 1-4

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Apprentissages fondamentaux (BP1-18APF)					
Français (BP1-18FRA)	Français (BP2-18FRA)	Français (BP31FRA)	Français (BP43FRA)		Français (BP63FRA)
	Mathématiques (BP2-18MAT)			Mathématiques (BP53MAT)	
	Sciences de la nature (BP2-18SCN)				

Etudiants profil 1-4 (suite)

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Sciences humaines et sociales (BP1-18SHS)	Sciences humaines et sociales (BP2-18SHS)				
		Arts visuels et techniques (BP31AVT)	Arts visuels et techniques (BP41AVT)		
		Musique (BP31MUS)			Musique (BP61MUS)
		Education physique (BP31EPS)	Education physique (BP41EPS)		

Etudiants Profil 5-8

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Apprentissages fondamentaux (BP1-18APF)					
Français (BP1-18FRA)	Français (BP2-18FRA)		Français (BP43FRA)		Français (BP63FRA)
	Mathématiques (BP2-18MAT)			Mathématiques (BP53MAT)	
	Sciences de la nature (BP2-18SCN)				
Sciences humaines et sociales (BP1-18SHS)	Sciences humaines et sociales (BP2-18SHS)		Sciences humaines et sociales (BP42SHS)		
		Anglais (BP32ANG)			*Anglais (BP62ANG)*
		Arts visuels et techniques (BP32AVT)			*Arts visuels et techniques (BP62AVT)*
		Education physique (BP32EPS)			*Education physique (BP62EPS)*
		Musique (BP32MUS)			*Musique (BP62MUS)*

Les étudiant·e·s du profil 5-8 choisissent en début de deuxième année deux disciplines parmi les quatre proposées (anglais, arts visuels et techniques, éducation physique, musique).

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

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

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

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

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

Échelle 2

Échelle 2	L'étudiant·e planifie son enseignement de manière structurée. *Compétence 4 : concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.* *Compétence 7 : adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.*			
	3	4	5	6
Année 3		La planification de la séquence respecte la cohérence de l'alignement curriculaire du plan d'études (PER) jusqu'à la tâche, 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 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.

Par rapport à la deuxième année, le changement principal est celui de la longueur de l'intervention de l'étudiant·e et la nécessaire prise en compte de la diversité de la classe et des besoins particuliers des élèves.

La progression des apprentissages concerne aussi bien les domaines disciplinaires que les capacités transversales et la formation générale du PER.

La planification

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

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

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

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

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

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

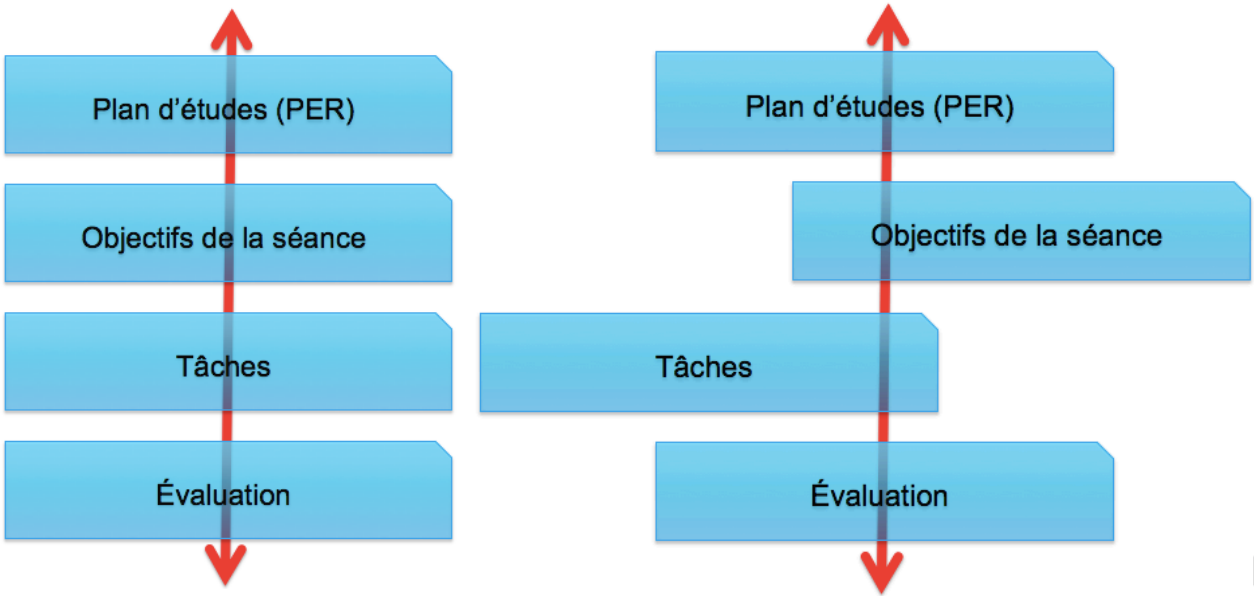
Les descripteurs ne précisent pas la forme que peut prendre la planification des leçons ou des séquences. En effet, ce qui importe n'est pas tant l'aspect formel que ce que ces planifications rendent visible des réflexions de l'étudiant·e.

L'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 autre sur le socle de connaissances, 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 2e 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 maitrisés. 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 maitrise 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 maitrise 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 maitrisent les connaissances prévues, utilisent adéquatement les concepts et déploient les compétences visées par le programme. L'évaluation permet de juger le degré de maitrise 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. 27) 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 maitrise de différentes habiletés cognitives qui y sont associées tels que comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer, etc. De plus, le principe de l'alignement curriculaire vise également à assurer la congruence entre les contenus d'apprentissage et les habiletés cognitives visées par le programme, les tâches d'enseignement-apprentissage qui seront réalisées, ainsi que l'évaluation qui en résultera.

Dimension formative

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

En deuxième année, le ou la PraFo accompagne l'étudiant·e dans ses préparations tout en visant son autonomie. Il ou elle l'informe sur les besoins particuliers des élèves et s'assure de leur prise en compte par l'étudiant·e.

Le ou la PraFo peut par exemple présenter à l'étudiant·e comment il ou elle met en lien son enseignement avec le Plan d'études romand (PER).

En troisième année, l'étudiant·e planifie seul·e ses séances. Le ou la PraFo reste à disposition en cas de besoin ou de questions. Il ou elle guide l'étudiant·e, en début d'année, dans la planification de séquences, échange avec lui ou elle autour de la planification annuelle et l'informe sur les besoins particuliers des élèves.

Différencier les niveaux

Niveau 4

L'étudiant·e arrive en cours bien préparé·e :

- Il ou elle s'est informé·e de ce qui précède tant au niveau des objectifs que des activités et tâches des élèves.
- Il ou elle a mis par écrit le déroulement de son intervention, a préparé des consignes claires (compréhensibles et pertinentes en terme didactique), ses prises de parole, notamment en allemand ou anglais le cas échéant, et le matériel qui sera utilisé.
- Il ou elle démontre avoir utilisé les moyens didactiques et pédagogiques mis à disposition pour créer son moment d'enseignement.
- Il ou elle a effectué au préalable les éventuels exercices ou activités qu'il ou elle aimerait faire réaliser par les élèves.

Pour avoir au minimum 4, l'étudiant·e doit pouvoir faire la preuve que sa planification 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 maitrisées, etc)
- Une réflexion *a priori* sur les difficultés potentielles que vont rencontrer les élèves pour comprendre et s'approprier les connaissances présentées.

De plus, 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. 19) en fonction de difficultés d'apprentissage, par exemple. C'est un objectif, certes ambitieux, qui demande du temps pour être intégré à toute démarche de planification ; il est néanmoins nécessaire, pour donner à chaque élève la possibilité de progresser dans chaque séance.

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

Niveau 5

Le niveau 5 rajoute deux exigences : une progression interne au sein de la séance comme de la séquence (cohérence interne) et la capacité à situer 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 ou elle-même l'année, mais que la planification de sa séquence s'intègre dans la progression de l'entier de l'année, en montrant qu'il ou elle est attentif·ve autant à ce qui précède qu'à ce qui va suivre 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'alignement curriculaire, permettant l'obtention au minimum d'un 4, est le point de départ de cette réflexion, car pour qu'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 ou elle a pris telle option, choisi telle tâche ou telle manière de faire, en se référant à ses connaissances didactiques et pédagogiques. Nous pouvons nous étonner que cette exigence figure pour l'obtention du 6 alors qu'elle figure dans le descripteur du 3 les années précédentes. La complexité réside, en troisième année, dans la longueur de l'intervention pour laquelle l'étudiant·e a à rendre compte des choix opérés.

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.

Développement des compétences 4 et 7 dans les modules de formation

Sur l'ensemble de la formation, la compétence 4 est travaillée dans les modules de didactiques disciplinaires (voir tableaux en pages 14 et 15).

La compétence 7 *: adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap* est travaillée spécifiquement :

- En première année, au premier semestre dans les modules *Organisation de la classe et de l'enseignement* (BP1-18CLA), *Développement cognitif et socio-affectif, enseignement et apprentissage* (BP1-18DEV), *Enseignement et apprentissage du dire-lire-écrire I* (BP1-18FRA), *Diversité, inégalités et justice sociale au prisme du genre et de* l'interculturalité (BP2-18DIV) et *Climat de classe et relations* (BP2-18CLA).
- En deuxième année, au troisième semestre dans le module *Pédagogie spécialisée et scolarisation des enfants ayant des besoins spécifiques* (BP33PSI) ainsi que dans les modules du quatrième semestre de *Gestion de la classe : approfondissement* (BP41GES ou BP42GES selon le profil de formation de l'étudiant·e) et des modules *Régulations des apprentissages et évaluation au cycle 1* (BP41ENS) et *Régulations des apprentissages et évaluation au cycle 2* (BP42ENS).
- En troisième année, au cinquième semestre de formation, l'étudiant·e choisit un *Module d'approfondissement* (BP53AP) qui a pour objectif de permettre à l'étudiant·e d'acquérir des connaissances plus approfondies dans un domaine choisi et d'y conceptualiser un projet en lien avec la prise en compte de la diversité.

D'autres facettes visant le développement de cette compétence sont intégrées à des modules didactiques et transversaux tout au long de la formation.

Échelle 3

Échelle 3	L'étudiant·e conduit son enseignement en guidant les élèves vers des apprentissages significatifs.			
	Compétence 4 : concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études. *Compétence 7 : adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.*			
	3	4	5	6
Année 3		L'étudiant·e conduit la séance 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 ou elle a opérés, pour valider autant les prises d'informations faites, leurs interprétations, les régulations effectuées, ainsi que leur impact sur les processus d'apprentissages 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.

Dimension formative

En deuxième année, le ou la PraFo accompagne l'étudiant·e dans ses observations et dans la prise d'informations, particulièrement celles concernant les traces des apprentissages.

En début de troisième année, le ou la PraFo continue d'accompagner l'étudiant·e dans ses observations et dans la prise d'informations pour que progressivement il ou elle puisse le faire de manière autonome.

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 séance, 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 ou 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 ou elle prend le temps d'analyser leur travail et de les questionner pour adapter, dans l'instant présent ou lors de la séance suivante, son enseignement en cas de difficultés des élèves.
- À la fin de la séance 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 oeuvre 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 ou 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 séances.

Niveau 6

Pour atteindre ce niveau, l'étudiant·e doit, en plus, être capable d'argumenter a postériori les choix effectués pendant la séance lorsqu'il ou elle prend de la distance par rapport à sa planification. Cette argumentation met en évidence les informations à partir desquelles il ou 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.

Développement des compétences 4 et 7 dans les modules de formation

Voir échelle 2.

Échelle 4

Échelle 4	L'étudiant·e fournit aux élèves des rétroactions pertinentes.			
	Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.			
	3	4	5	6
Année 3		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'évaluaton sommative, les échelles 3 et 4 abordent l'évaluation formative. L'échelle 3 parce qu'elle traite des prises d'information 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 ou elle a fait était correct ou incorrect et, dans un second temps, ce qu'il ou elle pourrait faire pour s'améliorer (voir définitions ci-dessous).

Pour rappel, la progression des apprentissages concerne aussi bien les domaines disciplinaires que les capacités transversales et la formation générale du PER.

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 ou elle a donnée est correcte ou incorrecte (et à lui donner la bonne réponse).
- La **rétroaction instructive** indique à l'élève quel élément il ou elle 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'entrainement** 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 centrant 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 séances que les moments collectifs de correction des tâches effectuées par les élèves ; les unes comme les autres ont besoin d'être travaillés 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.

Dimension formative

En début de deuxième année, le ou la PraFo discute avec l'étudiant·e des différents niveaux et formes de rétroactions possibles et attire son attention sur ses propres rétroactions dans les moments d'observation. À l'occasion, il ou elle prend le verbatim des rétroactions données par l'étudiant·e pour en examiner avec lui ou elle le contenu et la pertinence.

Suite aux leçons données par l'étudiant·e, le ou la PraFo fournit des retours sur les rétroactions effectuées. Il ou elle en questionne le sens et la pertinence en regard des apprentissages des élèves et donne des pistes en cas de besoin.

En troisième année, le ou la PraFo continue de fournir des retours sur les rétroactions effectuées. Il ou elle en questionne le sens et la pertinence en regard des apprentissages des élèves et donne des pistes à la demande de l'étudiant·e.

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 (rétroactions 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 ou elle 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'entrainement ou métacognitives lorsque l'occasion se présente (voir commentaires ci-dessus).

Développement de la compétence 5 dans les modules de formation

La rétroaction est abordée dans les didactiques disciplinaires et dans les modules *Enseignement et apprentissage du dire-lire-écrire I* (BP1-18FRA), *Enseignement et apprentissage du dire-lire-écrire II* (BP2-18FRA), *Régulation des apprentissages et évaluations au cycle 1* (BP41ENS) et *Régulation des apprentissages et évaluations au cycle 2* (BP42ENS).

En troisième année pour les étudiant·e·s du profil 5-8, cette compétence est travaillée au 5e semestre dans le module *Enjeux et processus de l'orientation scolaire* (BP52SPE).

Échelle 5*

Échelle 5	Les évaluations sommatives des apprentissages des élèves sont pertinentes et cohérentes en regard des éléments prescrits et de l'enseignement. *Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.*			
	3	4	5	6
Année 3		L'étudiant·e élabore ses évaluations sommatives en respectant l'alignement curriculaire. ET Pour chaque évaluation sommative, il ou 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 Il ou elle 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.

*** L'échelle 5 n'est pas évaluée durant les stages en 1-2.**

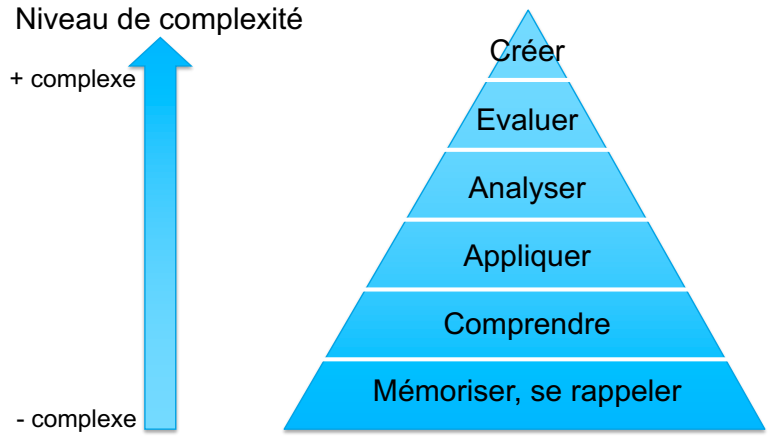
Commentaires

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 (LEO, art. 106). 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 PER 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.

Dimension formative

Pour les stages A, l'étudiant·e commence par corriger en double des travaux d'élèves photocopiés et échange sur les difficultés de l'évaluation sommative avec son ou sa PraFo. Il ou elle prend graduellement la responsabilité de l'évaluation des séquences qu'il ou elle enseigne, de la fabrication du test à la correction des travaux des élèves, tout ceci sous la supervision du ou de la PraFo.

D'une manière générale, le ou la PraFo aide l'étudiant·e à analyser la cohérence de l'alignement curriculaire et la correspondance entre les niveaux taxonomiques des tâches d'enseignement et ceux des tâches d'évaluation, et ceci pour toutes les modalités d'évaluation sommative expérimentées (par exemple : évaluation orale, sur dossier, test assimilé/significatif, etc.).

L'étudiant·e doit être capable de bien utiliser et de varier les différentes modalités d'évaluation. Toutefois, il est important que le ou la PraFo reste à disposition en cas de besoin ou de questions. Il ou elle met en garde l'étudiant·e et vérifie en collaboration avec lui ou elle le niveau d'exigence des objectifs au regard de l'âge des élèves.

Le ou la PraFo l'informe sur les besoins particuliers des élèves et sur les aménagements dont ils pourraient disposer.

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'aux niveaux taxonomiques. 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'autoévaluation 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 ou elle utilise aussi 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.

Développement de la compétence 5 dans les modules de formation

L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves est abordée en lien avec les didactiques disciplinaires tout au long de la formation. Elle fait l'objet d'un travail spécifique pour le profil 5-8 au semestre 5 de formation dans le module *Pratiques d'évaluation sommative au service des apprentissages* (BP52SPE). La compétence 5 est également travaillée en troisième année dans certains modules d'approfondissement (BP53AP).

Échelle 6

Échelle 6	L'étudiant·e crée des conditions de travail favorables aux apprentissages et à la socialisation de tous les élèves.			
	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.*			
	3	4	5	6
Année 3		L'étudiant·e contribue activement à maintenir un cadre favorable aux apprentissages. ET Il ou 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 ou 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, maitrise de soi, capacité à être en relation, même dans les tensions).

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

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

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

Dimension formative

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

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

En deuxième et troisième année, le ou la PraFo informe l'étudiant·e des routines mises en place au sein de la classe. Il ou elle présente le cadre de travail posé et les règles en usage au niveau de la classe et de l'établissement.

Le ou la PraFo reste à disposition en cas de besoin ou de questions sur les diverses modalités de travail possibles.

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

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.

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 ou elle propose, à *maintenir un cadre favorable aux apprentissages* (par exemple : attention des élèves pendant ses interventions, etc.). Le contexte de la classe (certains sont particulièrement exigeants, même pour des enseignant·e·s qualifié·e·s) est pris en compte pour fixer le niveau d'exigence de cet aspect.

Niveau 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 maitrise des temps de transition entre modalités différentes fait partie des exigences de ce niveau.

Le niveau 5 implique également que l'étudiant·e mette en place des manières de travailler qui favorisent la collaboration entre élèves.

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 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.

Développement des compétences 6 et 7 dans les modules de formation

La compétence 6 est abordée dès la première année dans plusieurs modules didactiques ainsi que dans les modules *Organisation de la classe et de l'enseignement* (BP1-18CLA), *Diversité, inégalités et justice sociale au prisme du genre et de l'interculturalité* (BP2-18DIV) et *Climat de classe et relations* (BP2-18CLA), puis en deuxième année dans les modules de *Gestion de classe : approfondissement* (BP41GES et BP42GES selon le profil de l'étudiant·e). En troisième année, les étudiant·e·s du profil 1-4 travaillent cette compétence dans le cadre du module *Didactique des apprentissages fondamentaux* (BP61SPE).

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

Échelle 7

Échelle 7	Les outils pour l'enseignement (tableaux, TICE, moyens d'enseignement, cahiers, fiches…) sont utilisés à bon escient relativement aux apprentissages visés. *Compétence 8 : intégrer les dimensions de la culture numérique dans sa pratique professionnelle de l'enseignement.*			
	3	4	5	6
Année 3		Les informations présentées sont clairement lisibles, visibles ou audibles pour tous les élèves. ET L'étudiant·e utilise de manière pertinente les différents outils à disposition en fonction des objectifs et des phases d'enseignement.	Son aisance dans la maitrise pédagogique et technique des outils à disposition permet à l'étudiant·e d'utiliser les plus adaptés aux situations d'apprentissage.	L'étudiant·e est attentif·ve à l'usage et à l'appropriation des outils et des démarches par les élèves pour progresser.

Commentaires

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

Dimension formative

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

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

En deuxième année, le ou la PraFo accompagne l'étudiant·e dans son utilisation des différents outils en fonction des apprentissages visés tout en visant son autonomie. Il ou elle rend l'étudiant·e attentif·ve aux outils à disposition dans la classe et dans l'établissement scolaire. Il ou elle l'informe des particularités liées au contexte classe (par exemple : degré d'enseignement, …) qui ont une incidence sur le type d'outils à privilégier.

Dès le début de la troisième année, l'étudiant·e doit être autonome.

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 PER, 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 maitrise 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'elles ou ils 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.

Développement de la compétence 8 dans les modules de formation

La compétence 8 est travaillée en première année de formation dans le module *Identité, posture et éthique* (BP1-18ETH) ainsi que dans les modules de *l'éducation numérique* (BP1-18NUM et BP2-18NUM).

En deuxième année, cette compétence est travaillée dans plusieurs didactiques disciplinaires ainsi que dans le module *Intégration pratique de l'éducation numérique 1* (BP33-43NUM).

En troisième année, elle fait l'objet d'un travail spécifique dans le cadre du module *Intégration de l'éducation numérique 2* (BP53NUM) et est également travaillée dans plusieurs didactiques disciplinaires.

Échelle 8

Échelle 8	L'étudiant·e développe la dimension collaborative de son travail avec les partenaires internes et externes à l'école.			
	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.*			
	3	4	5	6
Année 3		L'étudiant·e utilise les occasions de collaboration qui se présentent. ET Il ou elle participe activement et de manière pertinente à des entretiens avec des parents.	L'étudiant·e identifie l'ensemble des collaborations existantes permettant de soutenir les apprentissages des élèves.	L'étudiant·e initie et établit des collaborations qui permettent de renforcer son enseignement, en particulier sous l'angle du suivi des apprentissages des élèves.

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 l'ensemble des intervenants impliqués dans la scolarité des élèves.

Dimension formative

Le ou la PraFo informe l'étudiant·e des différentes occasions de collaboration lui permettant ainsi de prendre conscience du réseau professionnel. Par ailleurs, le ou la PraFo profite des occasions qui se présentent pour impliquer l'étudiant·e. Il ou elle soutient l'étudiant·e dans ses préparations d'intervention en lui fournissant les éléments contextuels nécessaires.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Il est attendu que l'étudiant·e montre une disponibilité pour participer activement aux occasions de collaboration qui se présentent.

Il ou elle contribue activement à quelques entretiens avec les parents (par exemple : faire le bilan de compétences de l'élève concerné, décrire factuellement une situation scolaire, donner son avis, etc.). Et, dans toute la mesure du possible, il ou elle participe activement à la réunion collective avec les parents (présenter un aspect de la vie de la classe, un projet, etc.) et est présent·e à diverses séances auxquelles participe son ou sa PraFo.

Niveau 5

Pour obtenir le niveau 5, l'étudiant·e identifie des besoins de collaboration (en vue de la préparation d'une sortie extrascolaire, de l'amélioration de la prise en charge d'élèves, de projets interdisciplinaires, etc.). Il ou elle est capable d'identifier la ou le partenaire souhaitable, de formuler des objectifs de rencontre en tenant compte des éléments contextuels liés à la classe et aux élèves.

Niveau 6

En plus des niveaux précédents, pour obtenir le niveau 6, l'étudiant·e **met en œuvre** (prise de contact, participation active, etc.) les collaborations identifiées en 5.

Développement des compétences 9 et 10 dans les modules de formation

En première année, la compétence 9 n'est pas abordée dans les modules.

En deuxième année, la compétence 9 est travaillée dans le module *Pédagogie interculturelle et genre* (BP33PIG) ainsi que dans le module *Péddagogie spécialisée et scolarisation des enfants ayant des besoins spécifiques* (BP33PSI).

En troisième année, le module *Partenariat et collaborations* (BP53GES) aborde les compétences 9 et 10.

Échelle 9

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

Commentaires

L'étudiant·e doit montrer sa maitrise 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 maitrisé par les élèves : cela concerne l'échelle 7.

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

Dimension formative

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

En deuxième année, le ou la PraFo permet à l'étudiant·e d'observer et de s'initier à la communication avec les parents d'élèves, en l'invitant, dans la mesure du possible, à l'accompagner lors de rencontres collectives, d'entretiens et à participer à la rédaction de communications écrites (par exemple : circulaire de course d'école, etc.)

En troisième année, les rétroactions du ou de la PraFo permettent à l'étudiant·e d'ajuster de manière de plus en plus précise son niveau de langage, la clarté et la précision de ses interventions orales ou communications écrites ainsi que d'enrichir son vocabulaire professionnel.

Différencier les niveaux

Niveau 4

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

Niveau 5

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

L'étudiant·e est attentif·ve au fait qu'il existe différentes cultures et que 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 maitrise suffisante de la langue pour réagir dans **l'immédiateté** de la communication de manière appropriée, ceci quelle que soit la situation professionnelle dans laquelle il ou elle se trouve (formelle, informelle, conflictuelle, etc.).

Développement de la compétence 11 dans les modules de formation

La compétence 11 est travaillée tout au long de la formation dans les modules d'analyse de pratiques professionnelles, à savoir BP12-18APP, BP33-43APP et BP53-63APP.

Durant les deux premières années de la formation, cette compétence est en plus travaillée, en première année, dans les modules *Le corps et la voix dans l'enseignement* (BP1-18CVE) et *Des outils pour lire les textes académiques* (BP1-18REC) et en deuxième année, au sein du module *Pédagogie interculturelle et genre* (BP33PIG) ainsi que dans le *Module de préparation au mémoire professionnel* (BP43MEP).

Échelle 10

Échelle 10	L'étudiant·e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres règlementaires, déontologiques et éthiques.	
	Compétence 3 : agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	
	Échoué	Réussi
Année 3	Ont été observés et sont considérés comme incompatibles avec le respect des cadres règlementaires déontologiques et éthiques de la profession : - des manquements au devoir de surveillance ; - des manquements à la sécurité physique et affective (dévalorisation, discrimination…) des élèves ; - des absences injustifiées ; - le non-respect de la Loi scolaire (LEO) ; - le non-respect des lois sur la protection de la personnalité, du droit d'auteur, du droit à l'image… ; - des propos inappropriés ; - une tenue inappropriée ; - …	Ont été observés : - 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 parait peu opportun de différencier des niveaux dans le respect des cadres mentionnés par cet énoncé. C'est pour cela que cette échelle ne comporte que deux niveaux : réussi ou échoué. Les responsabilités confiées aux enseignant·e·s impliquent non seulement un devoir de protection à l'égard des enfants et des jeunes, mais aussi un devoir d'encouragement de leur développement (art. 11 de la Constitution fédérale). C'est à cette aune qu'il convient de mesurer les conséquences de ses attitudes, paroles et actions. On ne saurait donc se satisfaire d'un niveau « juste suffisant », qui serait décrit par une protection approximative ou un encouragement minimal.

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

Adopter une posture professionnelle adéquate implique un engagement en accord avec les cadres règlementaires, ce qui nécessite la connaissance de ces cadres : cadres légaux (p. ex. Constitution fédérale, art. 7 et 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 obligatoire (LEO & RLEO), Loi scolaire (LS), ainsi que le règlement de l'établissement de stage.

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

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

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

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

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

Dimension formative

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

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

Bien que cela n'entre pas dans l'évaluation, l'étudiant·e profitera, en troisième année, d'être initié·e par le ou la PraFo aux différentes tâches administratives propres à la profession enseignante (p. ex. : suivi des absences des élèves, réquisition et commande de matériel divers, compléter des notes de frais (demandes de remboursement), remplir divers documents demandés par la Direction de l'établissement (annonce de réunion de parents, droit à l'image, formulaire de signalement en cas de soucis médical, annonce de course d'école, etc.), remplir la plateforme NEO (avec notes et/ou commentaires).

Développement de la compétence 3 dans les modules de formation

En première année, la compétence 3 fait l'objet d'un travail spécifique au sein des modules *Identité, posture et éthique* (BP1-18ETH), *Les apprentissages fondamentaux et les spécificités didactiques des premiers degrés* (BP1-18APF), *Bases d'éducation à la durabilité* (BP2-18DUR) et *Diversité, inégalités et justice sociale au prisme du genre et de l'interculturalité* (BP2-18DIV).

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

Tout au long de la formation, la compétence 3 est abordée dans les *Modules d'analyse de pratiques professionnelles*, en particulier en deuxième année avec l'organisation de rencontres tripartites portant sur la thématique de l'éthique professionnelle (BP33-43APP), auxquelles les PraFos sont conviés.

Comment attribuer la note au stage ?

Les échelles descriptives permettent d'évaluer la progression de l'étudiant·e, tout au long de sa formation et, ponctuellement, d'évaluer sa pratique de manière certificative. Elles sont utilisées notamment par les PraFos, les enseignant·e·s HEP Vaud lors des visites de stage, ainsi que par l'étudiant·e, par exemple, dans le contrat de stage.

À la fin de chaque année, les échelles descriptives ont un rôle certificatif. Durant l'année, l'ensemble des échelles peut être travaillé de manière formative. La certification annuelle porte sur des échelles ciblées.

L'évaluation du stage exige, lors de la rédaction du bilan certificatif, un résultat sous forme de note unique.

Si l'étudiant·e obtient un 3 (ou un échec) à l'une des échelles, le résultat global est un échec. Rappelons ici qu'en cas de difficultés rencontrées en stage susceptibles de conduire à une insuffisance, le ou la PraFo en informe le CefopÉ au plus vite afin de mettre en place des visites de stage. 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 définitif [1] ; il oblige l'étudiant·e à une seconde tentative (un semestre de stage supplémentaire appelé « stage de remédiation »), qui sera l'occasion pour lui ou elle de développer la ou les compétences nécessitant un travail de plus longue haleine. Les modalités de ce stage de remédiation sont présentées dans le document de suivi de stage.

Revenons maintenant à la situation la plus courante, dans laquelle l'étudiant·e n'obtient aucun 3 (ou aucun échec). Dans l'écart défini entre les résultats obtenus, il s'agit de faire preuve de jugement professionnel et non pas d'effectuer une opération mathématique, telle une moyenne par exemple. L'appréciation globale mérite que l'on s'y arrête (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. Ce dernier se base également sur les observations et les commentaires réalisés lors des visites de stage, sur les différents échanges entre partenaires et les travaux ou supports exigés durant chaque année de formation.

Le constat d'une progression (ou de son absence) peut aussi être pris en considération. On voit ainsi l'importance d'une évaluation en continu, tout au long de l'année. Finalement, précisons encore que la note finale est déterminée conjointement par les PraFos des deux semestres d'une même année. A ce propos, les deux PraFos se concertent au moment d'établir la note finale, soit en présentiel soit à distance. Le ou la PraFo du semestre de printemps prend contact à cet effet avec celle ou celui du semestre d'automne. La note obtenue ne saurait être inférieure au moins bon résultat obtenu aux différentes échelles ni supérieure au meilleur résultat.

Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires

Deux forums permettent aux PraFos ainsi qu'aux enseignant·e·s HEP Vaud 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 qui peut être demandée en écrivant à stages@hepl.ch.

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

Une FAQ synthétise les réponses aux questions les plus fréquentes : https://my.hepl.ch/accueil/my-prafo/faq.html

[2] Sauf s'il s'agit déjà d'un stage en remédiation

Bibliographie

André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation 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 maitre. 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.

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education, 34, 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 renouveau 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.

© Haute école pédagogique du canton de Vaud
Av. de Cour 33
1014 Lausanne