BS1

Evaluation des stages

ÉCHELLES DESCRIPTIVES ET COMMENTAIRES
ANNÉE 2026-2027

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, LAUSANNE (SUISSE)

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

Filière Enseignement secondaire 1 et Centre de soutien à la formation pratique en établissement : filiere-bs1@hepl.ch et stages@hepl.ch

Sommaire

Pourquoi ce document ? 4
Présentation de l'instrument 6
Comment utiliser les échelles ? 6
Indications pour la rédaction du commentaire 7
Progression dans l'année 7
Dix échelles pour l'évaluation des stages 8
Vue d'ensemble et progression 9
Échelles commentées 10
- Échelle 1 10
- Échelle 2 11
- Échelle 3 14
- Échelle 6 16
- Échelle 9 18
- Échelle 10 20

Comment attribuer la note au stage ? 21
Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires 21
Références des ouvrages cités 22

Pourquoi ce document ?

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

Cet instrument vise à aider les évaluateur·trice·s, praticiennes et praticiens formateurs ainsi que les enseignant·e·s de la HEP effectuant des visites, face aux défis que représente une telle évaluation (André, 2015). En effet, « *évaluer n'équivaut pas à enregistrer de manière externe et objective des acquis, comme le thermomètre indique la température, sans l'intervention de l'homme […] Au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis.* » (Romainville, 2012). La construction de ce point de vue n'est pas une opération facile : il s'agit d'être au clair sur les attentes de la HEP 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*, qui en donne une description plus complète, et auquel l'on se référera utilement.

Préciser les attentes

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

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

Identifier les jalons significatifs d'une progression

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

- se focaliser sur des détails facilement observables, mais qui se 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, car ces aspects ne sont guère en lien direct avec le développement de compétences professionnelles ni avec les apprentissages potentiels des élèves ;
- multiplier les observables, au risque de se perdre et d'en oublier les lignes directrices : autant les listes interminables de cases à cocher que la multiplication des catégories d'énoncés ont été écartées.

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

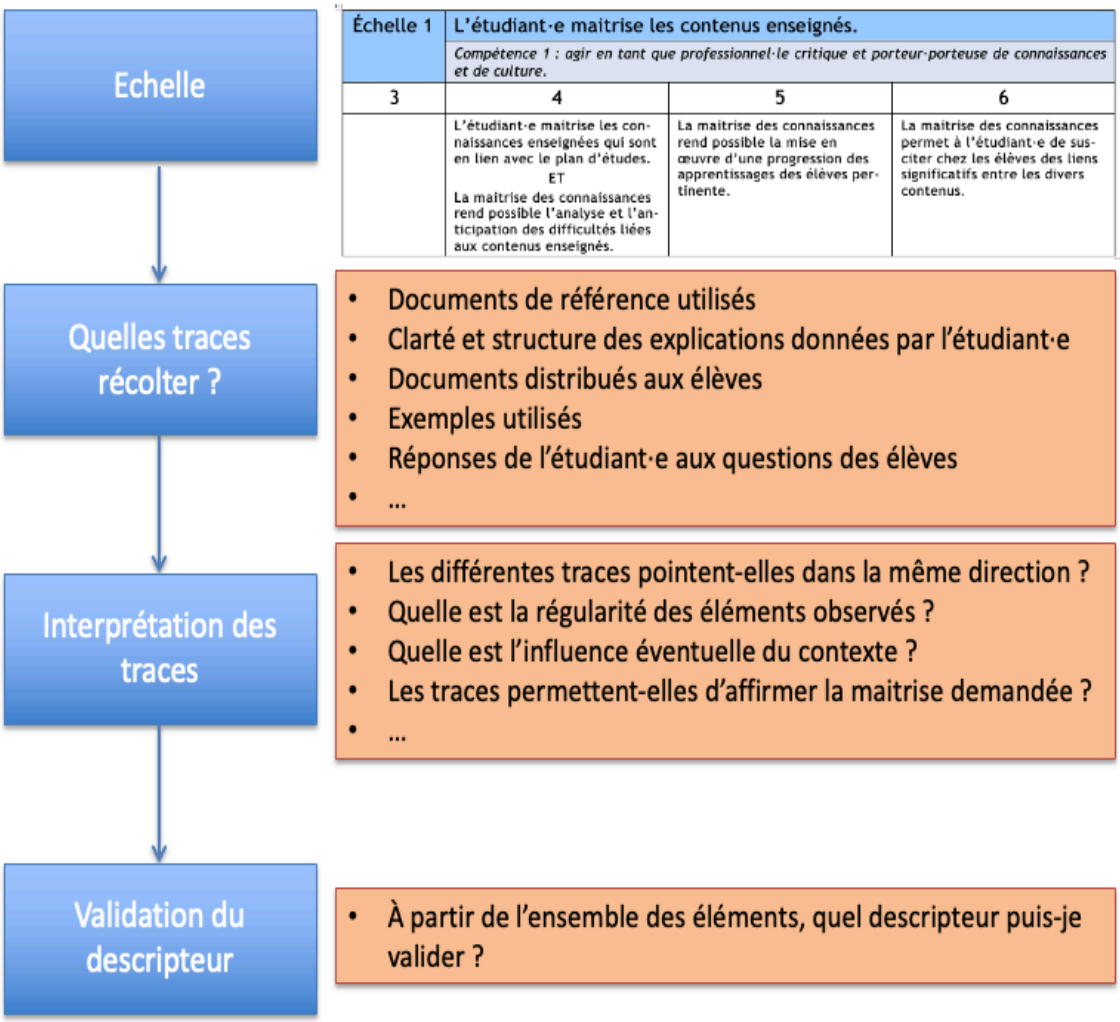
Soutenir la rigueur de l'évaluation

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

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

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

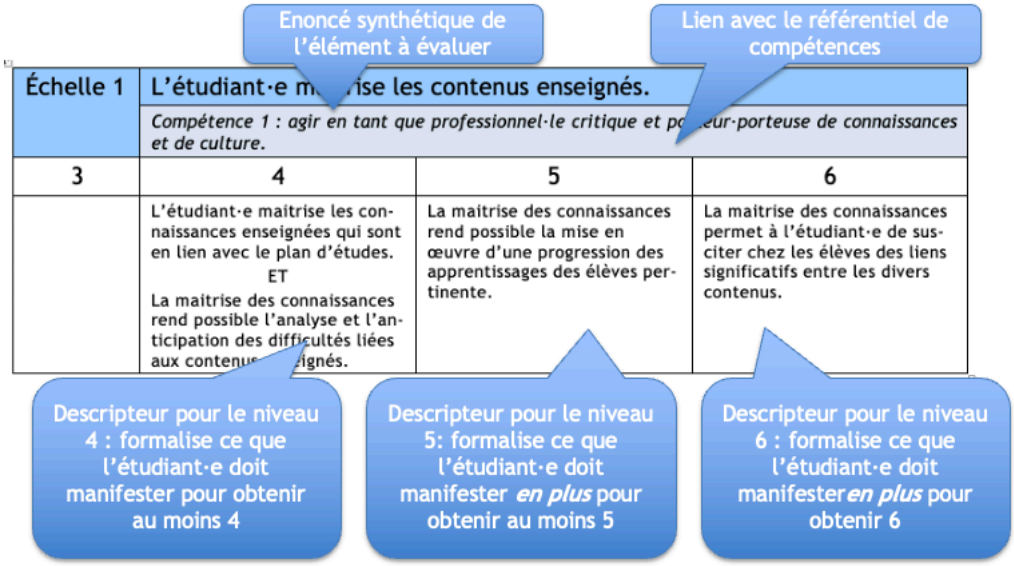
Le passage d'énoncés pragmatiques que sont les activités observées de l'étudiant·e à des énoncés textuels, telles les compétences du référentiel, ou vice-versa, est une forme de traduction, impliquant de la subjectivité et nécessitant de la rigueur. C'est cette rigueur que nous avons cherché à soutenir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



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
	L'étudiant·e maitrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études. 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.

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·e enseignant·e professionnel·le. Chaque personne concernée, évaluée ou évaluatrice, est donc amenée à en travailler les contenus. Les échelles, elles, pointent les éléments qui feront l'objet de l'évaluation certificative du stage. Dans leur utilisation des échelles, les personnes concernées peuvent s'appuyer sur le référentiel de compétences pour affiner leur compréhension (des termes comme « culture » ou « apprentissage » par exemple). Il accompagne en cela les commentaires rédigés sous chacune des échelles qui guident vers une interprétation commune des descripteurs.

Comment utiliser les échelles ?

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

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

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

La note 4.5 est utilisée lorsque la performance se situe entre ce qui est attendu pour le 4 et le 5. C'est le cas, par exemple, lorsque l'**ensemble du descripteur** 4 est vérifié, mais que les gestes professionnels décrits par le descripteur 5 ne sont pas encore tout à fait stabilisés, ou ont besoin encore de quelques ajustements. Il en est de même pour la note 5.5.

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

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

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

Indications pour la rédaction du commentaire

Pour chaque échelle, il est demandé à la personne qui évalue de formuler 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 et les praticiennes et praticiens formateurs 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 dans l'année

Le stage de 3e année du Bachelor Enseignement secondaire 1 est certifié 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. Ce bilan, à visées formatives, est fait par rapport aux attentes de fin de stage, et a pour but de permettre à l'étudiant·e de se situer, de manière à pouvoir viser la réussite du stage annuel. Ce bilan intermédiaire n'entre pas dans le calcul d'une moyenne avec le bilan certificatif.

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

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

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

Dix échelles pour l'évaluation des stages

Vue d'ensemble et progression

	Évaluation des échelles en	*2e Année BS1*	*3e Année BS1*	*1re Année MS1*	*2e Année MS1*
E1	L'étudiant·e maitrise les contenus enseignés. *Compétence 1 : agir en tant que professionnel·le critique et porteur·porteuse de connaissances et de culture.*	-	✓	✓	
E2	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.*	-	✓	✓	
E3	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.*	-	✓	✓	
E4	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.*	-	-	-	✓
E5	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.*	-	-	-	✓
E6	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.*	-	✓	✓	
E7	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.*	-	-	-	✓
E8	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.*	-	-	-	✓
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. *Compétence 11 : communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.*	✓	✓	✓	
E10	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.*	✓	✓	✓	

Légende : - : pas certifiée ✓ : certifiée

	Échelle évaluée de manière formative uniquement
	Évaluée de manière certificative avec les descripteurs BS1
	Évaluée de manière certificative avec les descripteurs MS1

Échelles commentées

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
	L'étudiant·e maitrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études (PER).	La maitrise des connaissances rend possible l'analyse des difficultés liées aux contenus enseignés.	La maitrise des connaissances rend possible l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés.

Commentaires

L'observation des leçons et 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 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.

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

Cette échelle vise l'évaluation du socle de connaissances dont l'étudiant·e dispose dans la discipline enseignée. Socle qui pourra permettre, s'il s'avère suffisant, l'analyse, l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés. L'analyse et l'anticipation des difficultés elles-mêmes sont évaluées à l'aide de l'échelle 2.

Différencier les niveaux

Niveau 4

Les connaissances présentées oralement ou sur un support durant les leçons 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·elle de la capacité d'identifier ses lacunes éventuelles et d'y remédier ? Répondre positivement à ces questions permet d'attribuer au minimum la note 4.

Niveau 5

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

Niveau 6

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

[1] Référentiel de compétences de la HEP Vaud, p. 6

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
	L'étudiant·e planifie une leçon présentant une ou plusieurs tâches fondées au niveau didactique et pédagogiques et adaptées aux capacités des élèves. ET Il ou elle situe sa leçon dans une séquence.	La planification du moment d'enseignement respecte la cohérence de l'alignement curriculaire du plan d'études jusqu'à la tâche. ET L'étudiant·e prend en compte la diversité de la classe et les besoins particuliers des élèves.	La planification met en évidence une progression des apprentissages dans la leçon et s'intègre de manière cohérente dans la séquence.

*** L'échelle 2 est évaluée de manière formative uniquement. Une insuffisance à cette échelle n'entraine donc pas d'échec au stage.**

Commentaires

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

La planification

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

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

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

La première question renvoie directement à l'alignement curriculaire, nécessitant une planification systématique et à rebours. La planification à rebours commence, premièrement, par la transformation du programme officiel en manifestations, comportements et actions observables, qui seront évalués ultérieurement en fonction de critères de performance précis. Ensuite, l'enseignement est planifié de façon à répondre à la question suivante : comment procéder pour permettre aux élèves d'apprendre ce qui doit être 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.

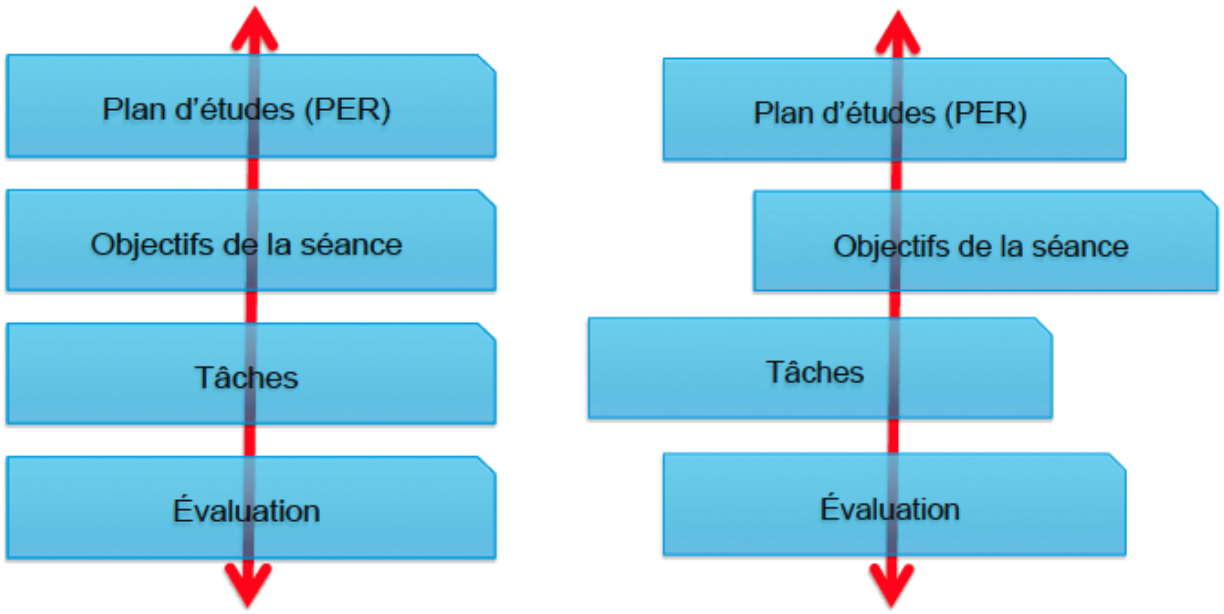
La deuxième question implique une attention soutenue aux élèves, et ce non seulement comme ensemble (le groupe classe), mais aussi comme individus, ayant des trajectoires particulières et potentiellement des besoins particuliers.

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 stagiaire.

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 classe. L'évaluation porte sur ce qui a été enseigné, c'est-à-dire sur ce qui a fait l'objet d'apprentissages. 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 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.

Différencier les niveaux

Niveau 4

La préparation de la séance inclut les éléments suivants :

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

Niveau 5

Pour avoir au minimum 5, 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).

La planification implique la prise en compte de la diversité présente dans toutes les classes, en intégrant dans le déroulement prévu des alternatives pour les élèves présentant des besoins particuliers : documents distribués adaptés dans le cas d'élèves dyslexiques ; guidage des élèves différencié et étayage plus ou moins soutenu (voir p. 14) 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 6

Le niveau 6 rajoute deux exigences : une progression interne au sein de la séance (cohérence interne) et la capacité à situer la séance dans une séquence. 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 la séquence, mais que la planification de sa séance s'intègre dans la progression de la séquence, en montrant qu'il ou elle est attentif·ve autant à ce qui précède qu'à ce qui va suivre sa séance.

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
	L'étudiant·e conduit la leçon de manière à favoriser l'enrôlement des élèves. ET L'étudiant·e explicite les objectifs d'apprentissages et fait le point sur les acquis des élèves.	L'étudiant·e conduit la séance de manière à favoriser la structuration des apprentissages. ET L'étudiant·e régule son enseignement en fonction des informations prises concernant les apprentissages des élèves.	L'étudiant·e régule son enseignement en soutenant l'apprentissage de tous les élèves par ses interventions.

*** L'échelle 3 est évaluée de manière formative uniquement. Une insuffisance à cette échelle n'entraine donc pas d'échec au stage.**

Commentaires

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.

La régulation des enseignements

Enseigner ne saurait se réduire à exécuter ou suivre aveuglément une planification. Toute activité complexe, tel l'enseignement, nécessite une constante adaptation à la réalité du moment. Pour cela, l'enseignant·e régule son enseignement, en prenant des informations sur la progression « en train de se faire ». Cela demande une attention à l'activité cognitive, affective et métacognitive des élèves, et des décisions pour adapter son action lorsque cela s'avère nécessaire. Les informations nécessaires sont multiples : questions et réactions des élèves, observation des processus mis en œuvre par les élèves et de la réussite ou non dans les tâches proposées, par exemple.
Les interprétations des éléments obtenus lors de ces prises d'informations sont décisives, puisqu'elles vont déterminer dans une grande partie l'adéquation des régulations opérées par l'enseignant·e. Il est donc primordial de questionner l'étudiant·e sur les ajustements qu'il·elle a opérés, pour valider autant les prises d'informations faites, leurs interprétations, les régulations effectuées, ainsi que leur impact sur les processus d'apprentissage des élèves.

Différencier les niveaux

Niveau 4

En début de leçon, l'étudiant·e énonce explicitement les objectifs en termes de savoirs et de savoir-faire. De plus, il·elle 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.
L'étudiant·e favorise l'enrôlement des élèves en prenant notamment en compte leurs intérêts, ressources et connaissances.

Niveau 5

En plus du niveau 4, l'étudiant·e, pendant qu'il·elle enseigne, observe les réactions, décode le langage verbal et non verbal des élèves, repère les erreurs, écoute de façon active, prête attention aux difficultés de chaque élève. Il·elle prend le temps d'analyser leur travail et de les questionner pour adapter, dans l'instant présent ou lors de la leçon suivante, son enseignement en cas de difficultés des élèves.
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 d'un obstacle imprévu, de la disponibilité des élèves 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.
À la fin de la leçon ou de l'activité, l'étudiant·e prend un temps pour revenir avec les élèves sur ce qui s'est passé, identifier les processus mis en œuvre et pour institutionnaliser les savoirs qui étaient en jeu, par exemple en leur permettant d'identifier les mots-clés associés aux contenus abordés pendant le cours et de les relier en un tout signifiant.

Niveau 6

Pour atteindre ce niveau, l'étudiant·e prête, en plus, attention **aux situations particulières** et démontre sa capacité à soutenir les apprentissages de **tous les élèves**. Il·elle utilise consciemment et adéquatement les procédures de guidage, de pointage et les divers étayages adaptés à la progression de tous.
L'atteinte de ce niveau n'implique pas que l'étudiant·e ait un scénario pédagogique différent pour chaque élève, mais que ses interventions ponctuelles permettent à chaque élève de progresser pendant les leçons.

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
	L'étudiant·e observe, s'approprie et met en oeuvre les routines mises en place dans la classe. ET Il·elle s'affirme avec bienveillance et respect.	L'étudiant·e contribue activement à maintenir un cadre favorable aux apprentissages.	L'étudiant·e choisit et varie les modalités de travail pour permettre à tous les élèves de s'impliquer en fonction des contenus et des objectifs poursuivis (dont notamment la coopération).

Commentaires

L'efficacité de l'enseignement, dont dépendent directement les apprentissages des élèves, est liée au fonctionnement ordonné et harmonieux d'une classe (Gauthier et al., 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 & Lessard, 1999). Face à cette problématique, il s'agit, pour l'étudiant·e, d'assumer sa place de futur·e enseignant·e en s'affirmant et en affirmant son projet, de manière à maintenir un cadre sécurisant, juste et respectueux du travail de chacun·e. Nous parlons alors d'autorité éducative (Guérin, 2007) : « *l'autorité éducative se différencie de l'autoritarisme par le fait que loin d'interdire la connaissance de soi, elle l'encourage. Elle se distingue de la permissivité par le fait qu'elle canalise la manière dont l'enfant s'affirme. Pour ce faire, il est nécessaire de dissocier l'intériorité de la personne (ses croyances, son ressenti, son point de vue, ses sensations…) de l'acte lui-même. L'autorité éducative encourage la connaissance de soi (respect de l'intériorité) tout en canalisant la vitalité et sanctionnant les actes violents et les transgressions* ». Il s'agit donc autant, pour reprendre les termes de Robbes (2010), d'éviter « *l'autorité autoritariste* », consistant à être autoritaire, voire se prêter à des abus de pouvoir, qu'éviter « *l'autorité évacuée* », qui s'assimile au refus d'exercer l'autorité.

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

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

Différencier les niveaux

Niveau 4

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

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

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

Niveau 5

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

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

Niveau 6

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

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

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
	Les communications orales et écrites de l'étudiant·e respectent un registre de langue adapté à la situation, ainsi que les règles et usages de la langue d'enseignement. 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.

Différencier les niveaux

Niveau 4

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

Niveau 5

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

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

Niveau 6

L'obtention d'un 6 requiert en plus que l'étudiant·e fasse preuve **d'aisance** (p. ex : éloquence, élocution particulièrement claire, etc.) et d'une 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·elle se trouve (formelle, informelle, conflictuelle, etc.).

Échelle 10	L'étudiant·e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres règlementaires, déontologiques et éthiques.
	Compétence 3 : agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Échoué	Réussi
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 à la praticienne ou au praticien formateur de hiérarchiser et juger de l'importance des différents points à examiner, en fonction entre autres du contexte du stage.

Adopter une posture professionnelle adéquate implique un engagement en accord avec les cadres 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.

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

Comment attribuer la note au stage de 3e année BS1 ?

L'évaluation du stage de 3e année BS1 demande, lors de la rédaction du bilan certificatif uniquement, un résultat sous la forme d'une seule note. Comment y arriver, à partir des différents résultats obtenus à chaque échelle dans les bilans intermédiaires et dans le bilan certificatif ?

Commençons par la situation où l'étudiant·e obtient un 3 ou « échoué » à l'une au moins des échelles 1, 6, 9 ou 10 au moment de la certification : la règle fixée par l'institution implique alors que le résultat global est 3. Rappelons ici qu'en cas de difficultés rencontrées en stage susceptibles de conduire à une insuffisance, la praticienne ou le praticien formateur en informe le CefopÉ au plus vite afin de mettre en place des visites de stage et, si elle est demandée, une conférence intermédiaire. En cas de difficultés persistantes, c'est au jury qu'il appartiendra alors de statuer sur la note finale du stage. Un échec au stage n'est pas synonyme d'échec définitif[2] ; il oblige l'étudiant·e à une seconde tentative, qui sera l'occasion pour lui·elle de développer la ou les compétences nécessitant un travail de plus longue haleine.

Revenons maintenant à la situation la plus courante, dans laquelle l'étudiant·e n'obtient aucun 3 ou « échoué ». La première indication que l'on peut donner est la suivante : par cohérence, le résultat global ne saurait être inférieur au moins bon résultat obtenu aux échelles 1, 6, 9 et 10 ni supérieur au meilleur résultat.

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

À ce titre, il parait important de faire preuve de rigueur et de se donner les moyens de développer son jugement professionnel en se formant (lectures, offres de formation continue à destination des praticiennes et praticiens formateurs, etc.), en confrontant son jugement avec des pairs et avec des formatrices ou formateurs HEP.

Deux forums et une FAQ pour vos questions et commentaires

Deux forums permettent aux praticiennes et praticiens formateurs ainsi qu'aux formatrices et formateurs HEP de poser des questions et de soumettre des commentaires : un forum spécifique aux échelles descriptives et à leur utilisation et un autre relatif aux stages et à la formation pratique.

Ils sont accessibles à l'adresse suivante : http://elearning.hepl.ch/course/view.php?id=510. L'accès aux forums requiert une inscription à l'aide d'une clé qui peut être demandée en écrivant à stages@hepl.ch

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

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

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

Références des ouvrages cités

André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 1*(3), 57-72.

Bissonnette, S. & al. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ?* PUL

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant. PUF.

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. 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*. Les Presses de l'Université Laval.

Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes* (156), 26-34.

Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Les Ed. de Minuit.

Guérin, V. (2007). Pour une autorité éducative. In A. Trapinian, L. Baranski, G. Hervé, B. Matéi (Eds.), *École : changer de cap. Contribution à une école humaniste* (pp. 99-105). Chroniques sociales.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American Curriculum: Essays in Curriculum History and Theory*. Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Legault Georges A. (2016). La délibération éthique au cœur de l'éthique appliquée, *Revue française d'éthique appliquée*, *1*(1), 37-44.

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 ?* (pp. 237-250). De Boeck.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.

Romainville, M. (2012). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. *27*(2), 1-9.

Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* ESF.

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(2), 159-179.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*. 97-106.

SER (Syndicat des enseignants romands), (2024). *Code de déontologie*. SER.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.

Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie ? In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck.