

APPRENDRE



Guide d'évaluation et de certification des compétences enseignantes

Djibouti
Mars 2023

Mise en garde

Ce guide est le fruit d'un travail participatif de cadres du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFOP) de Djibouti accompagnés d'un consultant du programme APPRENDRE. Il a été réalisé pour appuyer l'élaboration d'un dispositif de certification des compétences enseignantes. Il est structuré autour d'éléments théoriques qui rappellent les fondements légaux du processus de formation et le modèle de déploiement des compétences visées dans le référentiel. En cohérence avec ces éléments théoriques, le dispositif existant a été amélioré par l'introduction d'un portfolio professionnel dont la structuration est déclinée dans ce guide. Enfin, des outils d'observation de pratiques ont été proposés. Il ne s'agit pas de les reprendre in extenso; il sera question plutôt de s'en inspirer pour les adapter aux besoins et au contexte de leur mise en œuvre.

Liste des acronymes

AFFI	Attestation de Fin de Formation Initiale
AFFT	Attestation de Fin de Formation Théorique
APPRENDRE	Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CAP	Certificat d'Aptitude pédagogique
CFEEF	Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental
CP	Conseiller pédagogique
GTE 7	Groupe Thématique d'Expertise 7 « évaluation des enseignements -apprentissage » du programme APPRENDRE
MENFOP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Équipe de rédaction

Ibrahima Sakho

Expert principal du GTE7 « APPRENDRE »

Nasser Ahmed Aden

Expert associé – Formateur au CFEEF

Iltireh Aicha

Directrice du CFEEF

Participants aux ateliers :

Abdillahi Farah Wais

Kadra Houssein Ali

Abdillahi Hassan Kalinleh

Mako Hachi Aw-Omar

Abdoul-aziz Arab Guelleh

Mohamed Ahmed Issa Hagaya

Abdourahman Abdallah Okieh

Mohamed Nour Weirah

Abdourahman Osman Egueh

Naglah Mohamed

Awaleh Abdoukader Hersi

Omar Hassan Elmi

Ayoub Ali Djama

Riham Kassim Said

Filsan Hassan Abdi

Saada Abdallah Mahyoub

Gouled Osman Farah

Souad Ayeh Mahamoud

Hassan Miguil Atteyeh

Souad Waiss

Ifrah Hamoud Boulaleh

Souleiman Ali Hachi

Liste des tableaux

Tableau 1	Grille d'analyse du référentiel
Tableau 2	Synthèse du dispositif
Tableau 3	Contenu du portfolio

Liste des figures

Figure 1	Parcours de formation des enseignants.es
Figure 2	Carte conceptuelle du modèle du déploiement des compétences enseignantes au Djibouti.

Liste des encadrés

Encadré 1	Définition d'un portfolio
Encadré 2	Les « 5C » du portfolio selon Thomas Arstrong

Table des matières

Mise en garde.....	1
Liste des acronymes.....	2
Équipe de rédaction	3
Introduction.....	5
Objectifs	6
Méthodologie	7
I. Considérations théoriques.....	7
1. Du parcours de formation selon les textes réglementaires.....	7
2. Processus d'élaboration du référentiel	9
II. Modèle de déploiement des compétences	11
III. Analyse du référentiel de compétences.....	12
IV. Modalités d'évaluation	18
1. Pour les évaluations continues et le portfolio	20
A. La production améliorée	20
B. Le mémoire professionnel	21
C. L'auto-évaluation	22
2. Stages de première année de formation initiale.....	22
A. Stage d'observation	22
B. Stage des pratiques accompagnées	23
C. Stage de semi-responsabilité.....	23
3. Stage de responsabilité en formation initiale	24
A. Validation	24
B. La titularisation	25
C. Certifications	25

V. Outils d'évaluation.....	26
1. Le portfolio.....	26
2. Identification :	31
3. Les grilles d'observation	44
• La grille de stage des pratiques accompagnées	45
• La grille de stage de semi-responsabilité.....	57
Grille de suivi d'accompagnement en cours de formation et de titularisation (d'évaluation finale).....	68
Conclusion	81

Introduction

Les dispositifs d'assurance qualité constituent le cadre de référence des présents travaux. Dans tout institut de formation, les systèmes qualité prévoient la mise en œuvre de processus d'évaluation de la qualité. Cette évaluation est à percevoir comme un moyen au service d'une dimension réflexive et régulatrice de la formation.

Selon les travaux d'Endrizzi, 2014, la qualité de la formation se réfère à trois objets : le développement d'une culture qualité, une offre de formation de qualité et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

La culture de qualité transparaît dans un texte de référence qui indique les normes auxquelles il faut se conformer en matière de formation ; ces normes se déclinent en principes ou standards.

Les domaines de qualité généralement répertoriés dans les écoles de formation sont :

- ✓ Les objectifs de formation, la conception ou le dispositif de formation, la mise en œuvre, l'assurance de la qualité et les résultats.
- ✓ L'offre de formation de qualité qui renvoie à la qualité de l'intervention des formateurs ; cela implique un processus complet d'évaluation de l'enseignement par les stagiaires dont l'objectif est prioritairement le soutien au développement professionnel des formateurs et non le contrôle.
- ✓ Le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage qui renvoie à l'une des principales missions de tout institut de formation d'enseignants. Il consiste à accompagner le changement de statut de L'élève-professeur.e-maître pour en faire un professionnel compétent et efficace. Dans cette visée, le dispositif de formation doit mettre l'accent sur les dimensions « professionnalisantes » suivantes : l'intégration de la recherche, le praticien réflexif, l'alternance

théorie-pratique, les savoirs et compétences, la professionnalité et l'identité professionnelle.

Ces dimensions constituent l'élément central de ce guide. En effet, tout le processus de certification vise à vérifier le niveau de maîtrise des dimensions « professionnalisantes » précitées.

Objectifs

Les objectifs de ce guide se résument ainsi :

- ✓ Clarifier les fondements théoriques de l'évaluation de certification basés sur le parcours de formation ;
- ✓ Énoncer des modalités pratiques de la certification par l'évaluation des compétences acquises
- ✓ Proposer un dispositif de formation et des outils pertinents.

Méthodologie

La démarche adoptée pour réaliser ce guide est inclusive et participative. Elle est constituée de deux étapes:

- ✓ Une première étape, sous forme d'atelier en présentiel, a consisté à 1) s'approprier les documents de base de la formation des enseignants de Djibouti, 2) s'approprier la logique du modèle de déploiement des compétences, 3) s'imprégner des différents modèles existants et proposer un modèle pertinent et cohérent pour Djibouti, 4) adopter un modèle pertinent et cohérent qui servira de cadre de référence, 5) élaborer les outils d'accompagnement nécessaires au modèle et 5) concevoir un cadre de référence des évaluations des compétences.
- ✓ Une deuxième étape, à distance avec des séances asynchrones et synchrones, a permis d'affiner le dispositif et les outils pour compléter le draft du guide.

I. Considérations théoriques

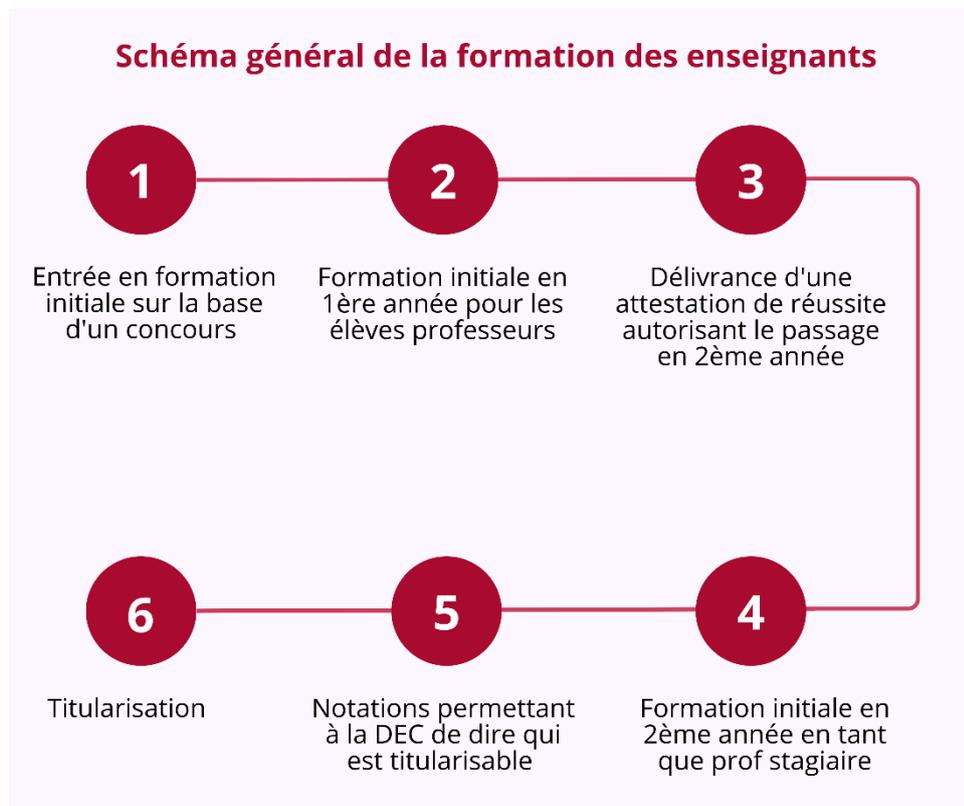
Le rappel des considérations théoriques permet de décrire le parcours de formation tel que décliné par le dispositif réglementaire, d'une part et, d'autre part, le processus d'élaboration du référentiel de compétences.

1. Du parcours de formation selon les textes réglementaires

L'entrée au Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental (CFEEF) est faite sur la base d'un concours du niveau licence 3. Les admis à ce concours, selon les options vont bénéficier d'une année de formation initiale au CFEEF sanctionnée par l'obtention d'une attestation de réussite autorisant le passage en 2^{ème} année. La deuxième année confère au stagiaire le titre de professeur-stagiaire au cours de laquelle, il reçoit plusieurs visites de formateurs,

de conseillers.ères pédagogiques et d'inspecteurs. Ce processus est sanctionné par l'inspection de titularisation.

Figure 1 : Parcours de formation des enseignants.es



2. Processus d'élaboration du référentiel

Un référentiel est défini comme un « ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence ». (Paquay, 1994). Pour Rey, (2006), il est un instrument qui permet de se « référer à », un cahier de charges qui dit "ce que vous devez faire" tout en fixant les buts à atteindre, les normes à respecter et servant à harmoniser les pratiques et rappeler les objectifs de l'organisation.

Face aux attentes sociales, les référentiels génèrent un sentiment de confiance, car ils s'appuient sur le facteur d'équité (Chauvigné, 2010) ; il devient un outil qualitatif de base pour ajuster les compétences au besoin (Lecoeur, 2008). Puis, en tenant compte des facteurs de cohérence et de qualité qui accompagnent le référentiel de compétences, celui-ci permet à chaque individu de se situer par rapport aux exigences actuelles et futures dans son parcours professionnel (Jouvenot, 2005 ; Lévy-Leboyer, 1996 ; Paquette, 2002).

Toutefois, « Les référentiels de compétences sont à considérer non pas comme des « moules » dans lesquels il conviendrait de se couler, mais comme des « points de repère », du « prescrit ouvert ». C'est « en référence » à ces points de repère que les sujets auront à inventer, à construire des réponses pertinentes qui ne sauraient être uniques » (Le Boterf, 2010 : 161).

Dans cette perspective, l'élaboration d'un référentiel de compétences nécessite une concomitance entre les concepts généraux et les compétences contextuelles (Fabre, M & Vellas, 2006). Cela s'explique par le fait que le référentiel de compétences doit être représentatif de l'endroit où il est exploité par l'analyse de la situation du travail et des postures requises tout en gardant les grandes priorités éducatives qui demeurent universelles. D'ailleurs, bien que le référentiel de compétences des enseignants soit associé à une profession particulière qui a ses propres spécificités selon le contexte, il n'en demeure pas moins que la priorité

des systèmes éducatifs, et ce, peu importe où on se situe dans le monde, vise le même résultat, à savoir la réussite et le bien-être des élèves ainsi que l'efficacité des écoles.

Il existe donc des compétences générales qui transcendent la culture, mais aussi des spécificités de l'environnement dans lequel elles s'exercent (Chauvigné, 2010). Comme le suggèrent Louden et Wildy (1999), afin d'éviter le reproche de normes trop centralisées et ainsi, hors contexte, il faut s'assurer que les standards retenus dans le référentiel offrent la possibilité de « contextualisation ».

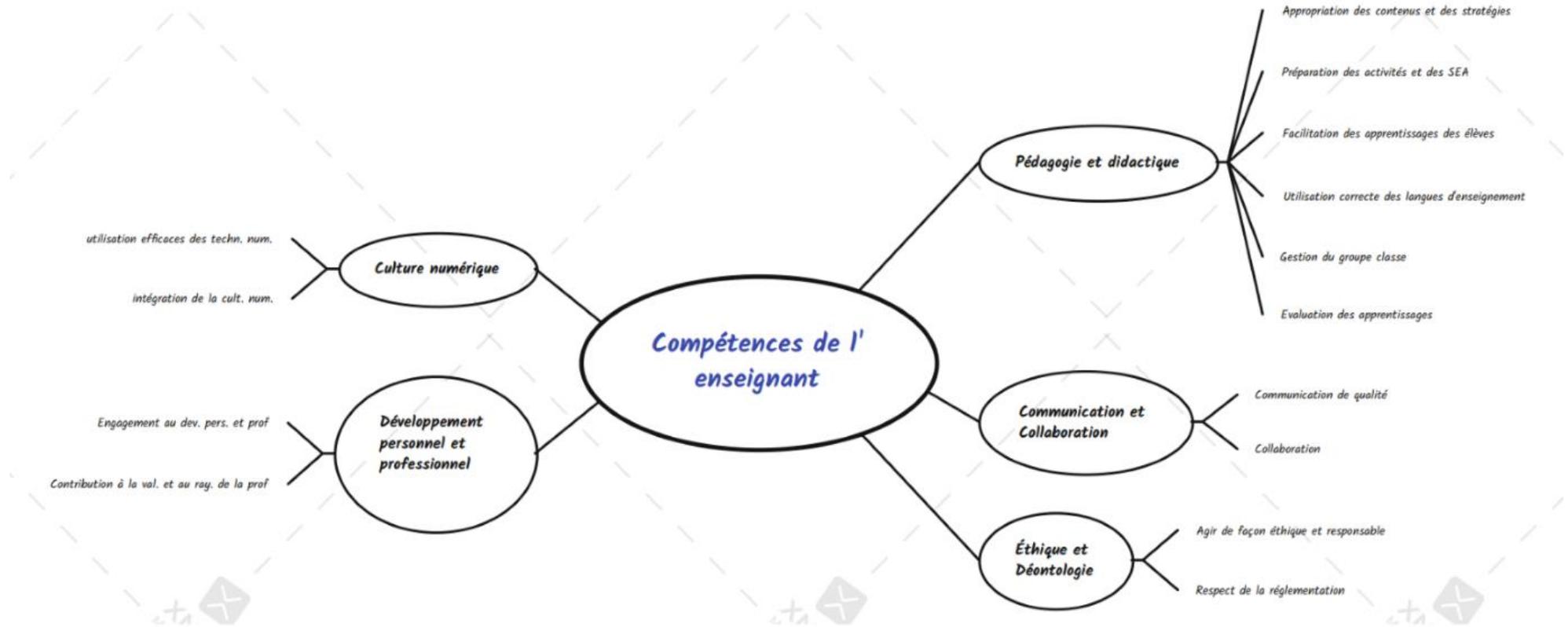
Afin de tenir compte des besoins et des particularités des endroits ou encore des écoles. C'est pourquoi un référentiel de compétences n'est jamais exhaustif puisque son but n'est pas de fournir une description complète et détaillée de tous les gestes professionnels ; il doit rester ouvert à une harmonisation avec le contexte d'utilisation (Legendre, 2007). L'équilibre entre les compétences universelles, utiles de manière générale, et des compétences spécifiques, qui doivent nécessairement tenir compte de la culture et du contexte, se doit d'être respecté dans un référentiel (Carlier, Renard, et Paquay, 2000).

Il devient évident que le processus d'élaboration du référentiel suit plusieurs étapes dont l'analyse de la situation et du contexte professionnel des enseignants et l'analyse des concepts généraux. Ce qui débouche sur :

- ✓ l'identification des domaines,
- ✓ l'identification des compétences par domaine,
- ✓ le répertoire des composantes pour chaque compétence et,
- ✓ les critères requis pour chaque composante.

II. Modèle de déploiement des compétences

Figure 2 : Carte conceptuelle du modèle du déploiement des compétences enseignantes au Djibouti



Réalisé à partir du référentiel de Djibouti, mars 2023

III. Analyse du référentiel de compétences

Tableau 1 : Grille d'analyse du référentiel

Domaines	Compétences	Capacités	Critères	Exemples de situations	
				Théorie	Pratique
Pédagogie et didactique	C1 S'approprier les contenus de l'enseignement et les stratégies pédagogiques définis dans les programmes scolaires	<ol style="list-style-type: none"> Comprendre la logique d'organisation du curriculum d'études et des programmes scolaires. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique Cerner, dans le programme scolaire, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies pédagogiques autour desquels les situations d'enseignement-apprentissage seront organisées 	<p>-Compréhension du lien logique entre le curriculum et le programme scolaire</p> <p>-Bonne maîtrise des savoirs.</p> <p>-identification des savoirs, savoir-faire, savoir être dans le programme.</p>	<p>-Analyse de cas, extrait du curriculum.</p> <p>Exploitation de document</p> <p>Préparer une séquence ou une fiche de pédagogique ;</p> <p>Texte analytique sur les courants pédagogiques.</p>	<p>Construction de progression mensuelle.</p> <p>Phase d'institutionnalisation du savoir dans la démarche pédagogique.</p> <p>- Mise en œuvre d'une planification.</p> <p>Posture de l'enseignant.</p>

		4. Connaître les courants pédagogiques et les théories de l'apprentissage	-Choix pertinent des stratégies d'enseignement -intégration des courants pédagogiques et des théories d'apprentissage.		
C2 Préparer des activités et des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves, des contenus des programmes scolaires et des intentions pédagogiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Effectuer la planification annuelle du programme. 2. Préparer des situations d'enseignement-apprentissage conformes au programme scolaire et adaptées aux besoins des élèves 3. Planifier les activités d'évaluation et s'assurer de leur cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés 4. Réunir le matériel didactique nécessaire 5. Prévoir le temps nécessaire à chaque phase didactique de la 	<ul style="list-style-type: none"> -Clarté d'un planning annuel du programme. -cohérence de la progression -Conformité et adaptation des situations d'enseignement. -pertinence des activités d'évaluation. 	Élaborer une situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Fiche pédagogique « matériel prévu »	<p>Mise en œuvre de la situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.</p> <p>L'usage du matériel prévu.</p> <p>Organisation du temps d'enseignement.</p>	

		situation d'enseignement-apprentissage	-choix approprié des supports didactiques. -Respect du temps d'enseignement par phase didactique.		
C3 Faciliter les apprentissages des élèves	1. Vérifier les prérequis des élèves et réactiver les connaissances préalables à la situation d'enseignement-apprentissage.	-pertinence des modalités de vérification des connaissances	Examens écrits, Des questionnaires	Évaluations orales, des présentations Des observations, des entretiens Pendant ces stages Stage de classe, atelier de formation ; projet de groupe ; simulation de situation	
	2. Susciter et entretenir la motivation des élèves	- Pertinence des stratégies de motivation dans les situations d'apprentissages.			Des analyses des données
	3. Utiliser des méthodes et techniques d'enseignement variées et adaptées au rythme d'apprentissage des élèves	- Bonne utilisation des techniques et des méthodes d'enseignement.			
	4. Ajuster les pratiques pédagogiques en fonction de la complexité des tâches et des besoins spécifiques des élèves	-Adaptation des pratiques pédagogique			

		5. Prévoir des activités d'intégration, de transfert	-Existence des activités d'intégration et de réinvestissement des apprentissages		
	C4 Utiliser correctement les langues d'enseignement en communiquant oralement et par écrit de façon claire et précise	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maîtriser les outils et les règles d'usage de la langue orale et écrite dans sa communication au sein de l'école 2. Employer un registre de langue approprié dans ses interventions auprès des élèves 3. Se soucier, dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage, du niveau d'acquisition et de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves 	<p>-Bonne maîtrise des éléments et codes de la langue d'enseignement</p> <p>-Usage du registre de langue approprié</p> <p>Qualité des interprétations des productions orales et écrites des élèves en langues</p>	Évaluation linguistique, en grammaire et en littérature	Pendant les stages les dissertations, les essais et les rapports de recherche
	C5 Gérer le groupe-classe	1. Aménager la salle de classe en fonction des activités planifiées	1. Adéquation de l'organisation de l'espace d'apprentissage en	Temps théorique imparti aux activités	Organisation de la disposition des tables et chaises.

		<p>2. Créer et entretenir un climat propice aux apprentissages</p> <p>3. Aider les élèves à reconnaître et gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions</p> <p>4. Veiller à une gestion efficace du temps imparti aux activités d'enseignement-apprentissage</p> <p>5. Rappeler et faire respecter les mesures de sécurité dans la classe, au sein et autour de l'école.</p>	<p>fonction des activités</p> <p>2. Qualité de l'atmosphère relationnelle.</p> <p>3. Qualité des interventions de l'enseignant (comportement et émotion).</p> <p>4. Qualité de la gestion des temps d'apprentissages.</p> <p>5. Prise en compte des mesures de sécurité.</p>		
	C6 Évaluer les apprentissages scolaires	<p>1. Concevoir ou choisir des modalités et des Instruments d'évaluation qui s'appuient sur les programmes scolaires et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves.</p>	<p>-Pertinence des outils et des modalités d'évaluation choisis.</p>		

		<p>2. Utiliser une variété d'activités d'évaluation pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués</p> <p>3. Donner des rétroactions fréquentes et constructives à L'élève-professeur.e pour lui permettre de se situer dans ses apprentissages et soutenir sa progression</p> <p>4. Utiliser l'information récoltée par l'entremise des différentes modalités d'évaluation pour avoir une vue d'ensemble de son groupe classe et réguler son enseignement en conséquence</p> <p>5. Connaître et respecter les directives ministérielles en matière d'évaluation des élèves</p>	<p>Variété des activités d'évaluation(équité)</p> <p>Qualité des rétroactions de l'enseignant</p>		
--	--	---	---	--	--

IV. Modalités d'évaluation

Tableau 2 : Synthèse du dispositif

ANNEE	CADRE	SITUATION EN FORMATION			MODALITES D'EVALUATION	CERTIFICATION	
Première année	Élève professeur/ e	Mémoire professionnel	Théorie	Contrôle continu 1	PORTFOLIO	ATTESTATION AFFT	
				Examen semestre 1			
				Contrôle continu 2			
				Examen semestre 2			
	Élève professeur/ e		Pratique	Stage d'observation : 2 semaines	PORTFOLIO		
				Stage des Pratiques accompagnées : 3 semaines	GRILLE 1		
Stage semi-responsabilité : 3 semaines		GRILLE 2					
Deuxième année	Professeur/ e stagiaire 1	Mémoire professionnel	Pratique	Validation formateurs	GRILLE 3	ATTESTATION AFFI	
				Validation CP			
Troisième année	Professeur/ e stagiaire 2			Pratique	Deuxième année sur le terrain : titularisation	GRILLE 3	CAP

Tout au long de ce travail, le référentiel des compétences des enseignants est resté comme son nom l'indique d'ailleurs la référence principale de cet atelier. Ce sont les quatorze compétences retenues pour la formation du professionnel enseignant qui ont servi de base à la construction des outils principaux d'évaluation. L'atelier a retenu notamment l'usage et la mise en place de deux outils essentiels aux évaluations des compétences enseignantes : le portfolio d'intégration et la grille d'évaluation.

Le choix déterminant qui ressort du référentiel des compétences destinées aux enseignants Djiboutiens demeure principalement l'accompagnement d'un professionnel réflexif compétent qui construit sa propre voie de développement professionnel tout au long de sa carrière. Ainsi, les évaluations proposées dans ce guide « cadre de référence des évaluations des compétences enseignantes » vise à évaluer les compétences d'un professionnel qui opère des choix et qui permet à son tour à ses élèves d'enrichir leurs connaissances en construisant eux-mêmes leurs propres savoirs.

De ce fait, l'équipe de l'atelier respecte ce choix institutionnel et propose d'évaluer les compétences enseignantes toujours dans l'optique de la stimulation vers un professionnel à la fois respectueux des cadres généraux fixés, responsable de ses actes et capable de les justifier (si possible par des théories) tout en restant à l'écoute de ses mentors. Bien entendu, l'émancipation et le développement intellectuel du jeune citoyen élève de l'école Djiboutienne reste le premier souci de cette ambition.

1. Pour les évaluations continues et le portfolio

Tout en préservant la liberté d'évaluer des professeurs formateurs, l'atelier de réflexion sur « les évaluations des compétences enseignantes » propose de la mise en place d'**un portfolio d'intégration** dès la première année de formation. Cet outil d'évaluation formative accompagnera le nouveau professionnel. Il y intégrera en dehors de sa fiche de présentation et des fiches analyses contenant notamment ses propres grilles de lecture (documents descriptifs, analyses, grille d'auto-évaluation, ...) quatre documents dont trois relèvent de ses propres choix. L'élève-professeur.e soumettra durant toute l'année à son professeur formateur de développement professionnel trois documents de sa production personnelle choisis parmi ceux conçus dans les modules de la formation initiale. Ces productions peuvent être demandées voire déjà évaluées par le professeur Formateur du module ou pas. Dans le portfolio, l'intérêt sera surtout porté sur l'évolution du document lui-même et de ses fiches d'analyse par L'élève-professeur.e lui-même. Deux nouvelles améliorations seront exigées au minimum. Les anciens documents produits apparaissent mais les fiches d'analyse seront modifiées au fur et à mesure.

A. La production améliorée

L'évolution du document finalisé peut s'effectuer de différentes façons.

Exemple 1 : L'élève-professeur.e a produit un premier jet qui sera amélioré avec d'autres reformulations subséquentes.

Le premier document a été amélioré par la clarté et la précision. Supposons qu'il s'agit **d'une fiche pédagogique. Dans la première version, les objectifs ne sont pas correctement explicités. L'exploitation dans la situation de la**

recherche/découverte n'est pas suffisamment détaillée. Les consignes des activités ne sont pas exprimées de manière claire et concise. Certaines activités proposées ne sont pas pertinentes. Alors, les versions nouvelles comportent ces changements.

Exemple 2 : L'élève-professeur.e a produit un document qui évolue

L'élève-professeur.e a d'abord appris à produire des activités. Puis, il a appris à utiliser une démarche pédagogique qu'il illustre dans une situation particulière. Dès qu'il a appris, comment déterminer les objectifs d'une séance, L'élève-professeur.e a décidé d'intégrer dans son portfolio les différentes productions (les activités, la démarche pédagogique, les objectifs, ...) dans un seul document finalisé (la fiche pédagogique) dans son portfolio. Les productions préliminaires et la fiche complète se trouvent aussi dans le même dossier.

B. Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel prévu par le décret ... est entamé durant la première année de la formation initiale. Les élèves-professeurs sont censés choisir un thème, proposer un plan de rédaction et produire la partie théorique avant d'être affectés sur le terrain. L'atelier propose d'intégrer également la rédaction ainsi que l'évolution du mémoire professionnel dans le portfolio.

C. L'auto-évaluation

Chacune des productions de L'élève-professeur.e est accompagnée de deux documents :

- ✓ Un document descriptif qui explique pourquoi il a porté son choix sur tels documents, dans quel cadre ils ont été produits et pourquoi il pense qu'ils sont importants pour conduire une classe
- ✓ Une grille dans laquelle les critères d'évaluation de ses productions y sont notifiés.

Ces documents d'accompagnement évolueront évidemment avec les productions de l'élève-professeur.e. Cependant, il n'est pas nécessaire de garder les anciennes versions.

2. Stages de première année de formation initiale

A. Stage d'observation

Le dossier de quatre pages produit lors du stage d'observation sera également intégré dans le portfolio d'intégration. Après une description générale de son stage d'observation, L'élève-professeur.e mettra l'emphase spécialement sur un sujet particulier de l'école ou de la classe. A travers ces écrits, L'élève-professeur.e démontre son engagement, la pertinence de ses observations et les questionnements engendrés. La découverte de l'établissement scolaire comme lieu de vie, les pratiques enseignantes, les comportements des élèves, les documents pédagogiques ainsi que les prérogatives inhérentes à chacun des membres de cette communauté seront amorcés dans ce dossier.

L'atelier propose une grille qui permettra d'évaluer ce dossier.

B. Stage des pratiques accompagnées

Le stage des pratiques accompagnées a lieu durant la première année de la formation initiale. Elle dure trois semaines et vient quelques temps après le stage d'observation. Pour la première fois, L'élève-professeur.e prend en main une classe. Dans cette pratique, il sera accompagné d'un/e professeur/e formateur.trice et d'un/e professeur/e tuteur/trice titulaire de cette classe. Ces deux derniers professionnels accompagnateurs dans la formation sont aussi responsables de l'évaluation de ce stage : au bout des trois semaines, une note doit être transmise à l'administration.

L'atelier de réflexion sur l'évaluation des compétences enseignantes propose comme outil d'évaluation du stage des pratiques accompagnées une grille. Cette grille d'évaluation destinée au premier essai pratique de L'élève-professeur.e s'inscrit dans la continuité et le premier prolongement de sa formation professionnelle en alternance restée jusqu'à maintenant principalement théorique.

La grille élaborée destinée à évaluer L'élève-professeur.e en fin de stage des pratiques accompagnées.

C. Stage de semi-responsabilité

L'atelier de réflexion sur l'évaluation des compétences enseignantes propose une grille comme outil d'évaluation du stage de semi-responsabilité. Cette grille d'évaluation destinée au second essai de L'élève-professeur.e dans la pratique de la classe s'inscrit également dans la continuité et les progrès enregistrés par L'élève-professeur.e dans ses pratiques professionnelles depuis son recrutement.

3. Stage de responsabilité en formation initiale

La première année d'affectation sur le terrain est considérée administrativement à la fois :

- ✓ Comme la seconde année de formation initiale, c'est pourquoi on parle de stage de responsabilité
- ✓ Mais L'élève-professeur.e est aussi considéré/e comme stagiaire de première année.

Durant cette année, le/la stagiaire de première année sera validé dans sa pratique professionnelle de la classe. Il/elle doit aussi réaliser la soutenance de son mémoire professionnel à la fin de cette année. Pour être admis à être titularisé/e au cours de l'année suivante, le/la stagiaire doit disposer de chacune de ces deux notes supérieures à la moyenne de dix sur vingt (= ou > à 10/20).

A. Validation

La réussite du stage de responsabilité durant la première année de terrain est effectuée par les formateurs et les conseillers.ères pédagogiques comme stipulé par le décret fixant le statut de cadre commun des professeurs. Comme il est très difficile d'harmoniser ces visites à cause de la lourdeur de la logistique, les formateurs et les conseillers.ères pédagogiques les réalisent chacun de leur côté. Si les conseillers.ères pédagogiques des régions sont chargés de cette validation, les professeurs.es formateurs.trices à travers le CFEEF sont de leur côté amenés à organiser une tournée qui peut durer entre trois et cinq nuitées dans les établissements ruraux éloignés.

C'est pourquoi l'atelier des évaluations des compétences enseignantes propose :

- ✓ Soit de renforcer le CFEEF de manière qu'une équipe de formateurs soit chargée du suivi et de l'évaluation des stagiaires du terrain
- ✓ Soit d'affecter les stagiaires de première année uniquement dans les communes de Djibouti.

Par ailleurs, l'atelier des évaluations des compétences enseignantes propose également une grille comme outil de validation dont une copie sera mise à la disposition du stagiaire à chaque visite pédagogique. L'option de présenter ces rapports dans son portfolio à chaque visite.

B. La titularisation

Un jury présidé par un.e inspecteur.trice et accompagné d'un.e formateur.trice et d'un.e conseiller.ère pédagogique évalue les pratiques de classe du/de la stagiaire. L'atelier a tenu compte de toutes les prérogatives professionnelles du/de la professeur/e stagiaire dans la grille d'évaluation. Cet outil servira d'une base de suivi et d'évaluation des pratiques enseignantes des stagiaires. Il sera utilisé par les conseillers.ères pédagogiques et les formateurs.trices pour coordonner leurs interventions pédagogiques depuis la réussite jusqu'à la titularisation.

C. Certifications

Les élèves-professeurs.es qui ont réussi les modules de formation initiale peuvent bénéficier sur demande d'une **Attestation de Fin de Formation Théorique**. De la même façon, les stagiaires de première année qui ont réussi leurs pratiques pédagogiques et leur mémoire professionnel peuvent bénéficier sur demande de l'intéressé.e d'une **Attestation de Fin de Formation Initiale**. Dûment titularisé.e, le/la stagiaire peut faire acte de demande de son **Certificat d'Aptitude Pédagogique**.

V. Outils d'évaluation

Différents outils d'évaluation sont proposés pour la certification. Il s'agit notamment du portfolio et des grilles d'observation de pratiques.

Les grilles peuvent être utilisées aussi bien en stages qu'en évaluation de titularisation.

1. Le portfolio

Le concept de portfolio s'est élargi au domaine de l'éducation et de la formation, à partir des années 1980 avec comme point de départ l'Amérique du Nord et ce, de la maternelle à l'Université.

Depuis lors, de nombreux acteurs de l'éducation s'y intéressent.

Ainsi, selon Legendre (1998) « Le portfolio est un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif ».

Pour Simon et Giroux (1994), le portfolio doit « refléter tant le processus que les résultats d'apprentissage. Il doit témoigner de ce que L'élève-professeur.e connaît, de ses capacités ainsi que de ses réactions face à son apprentissage. C'est donc un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de L'élève-professeur.e et de l'enseignant à des fins d'évaluation ».

Encadré 1 : Définition d'un portfolio

Dans ce contexte, le portfolio de L'élève-professeur.e est donc une collection de travaux sélectionnés par lui-même comme preuve de sa réussite ou de ses progrès accompagnés de commentaires sur ses réalisations et son cheminement. Ces commentaires proviennent de l'élève-professeur.e lui-même ou des autres acteurs de l'apprentissage.

Encadré 2 : Les « 5C » du portfolio selon Thomas Arstrong

Les « 5C » du portfolio selon Thomas Arstrong

L'élève fait un portfolio pour:

Célébrer ses réussites ;

Connaître ses façons d'apprendre ;

Communiquer ce qu'il a appris et ses façons d'apprendre à son formateur, à ses parents, à ses pairs ;

Coopérer avec les autres au moment d'évaluer son travail comme il l'a fait pendant son apprentissage ;

Montrer qu'il a acquis des **compétences**.

■ Le portfolio permet à L'élève-professeur.e de:

- ✓ faire un bilan de ses apprentissages avec l'aide de son formateur ;
- ✓ accroître sa capacité à s'auto évaluer ;
- ✓ de disposer d'un outil lui permettant de conserver des traces de ses divers travaux ;
- ✓ porter un regard critique sur son travail ;
- ✓ favoriser les échanges apprenant/formateur ainsi que la collaboration entre apprenants ;
- ✓ participer activement à l'évaluation de son apprentissage ;
- ✓ de prendre conscience de ses forces et de ses difficultés ;
- ✓ permettre aux élèves-professeurs de s'entraider quand il s'agit d'apporter des commentaires sur des travaux ;
- ✓ agir positivement sur l'estime de soi : L'élève-professeur.e se rend compte de son droit à l'erreur en situation d'apprentissage et se fixe de nouveaux défis.

■ **Le portfolio permet au formateur de :**

- ✓ connaître ses apprenants, car il comprend une variété de documents témoignant des apprentissages réalisés au cours d'une période ;
- ✓ faire un enseignement personnalisé ;
- ✓ faire le point des acquis de ses apprenants;
- ✓ intégrer davantage l'évaluation formative dans les activités d'apprentissage ;
- ✓ favoriser le choix d'activités correspondant aux intérêts et aux expériences vécues de l'élève-professeur.e;
- ✓ aider à mieux évaluer la portée de son enseignement sur l'apprentissage de ses apprenants.

■ **Le portfolio permet à l'institution scolaire de :**

- ✓ mesurer le niveau d'assimilation des apprentissages des élèves-professeurs et l'efficacité des interventions des formateurs ;
- ✓ suivre la progression de l'installation des compétences chez les élèves-professeurs ;
- ✓ fournir des informations sur les performances des élèves-professeurs aux éventuels employeurs ;
- ✓ avoir une meilleure visibilité et une crédibilité dans ses activités de formation ;
- ✓ disposer d'un outil de certification des apprenants.

Les limites :

- Activités chronophages
- Nécessite une organisation supplémentaire cohérente impliquant beaucoup d'acteurs ;
- Risque de prendre le dessus sur les autres activités.

Etapes d'élaboration

Pour élaborer un portfolio élève-professeur, il faut respecter les étapes suivantes :

Etape 1 : Collection d'éléments significatifs en lien avec les compétences visées

Etape 2 : Sélection des pièces qui correspondent davantage aux objectifs fixés et à la structure du portfolio.

Etape 3 : préparation du portfolio

Etape 4 : Présentation du portfolio

Structuration du portfolio

Un portfolio peut être structuré de manière suivante :

- Table des matières
- Introduction au portfolio
- Identification
- Parcours scolaire
- objectifs
- compétences
- Productions significatives issues de la formation
- Travaux témoignant de défis à relever et des progrès réalisés
- Conclusion

Exemple : Introduction au portfolio

Je m'appelle Je suis élève-professeur au CFEEF de Djibouti. Voici quelques points saillants de mon parcours scolaire ainsi que certaines réalisations attestant mes acquis de formation.

Bienvenue à mon portfolio !

2. Identification :

Nom et Prénom:

Date et lieu de naissance :

Sexe : M F Mle :

Ecole : **Option :** **Niveau :** 1^{ère} année 2^{ème} année

Type d'enseignement : Base Moyen secondaire

Option: Française Arabe

Autres à préciser :

NB : L'élève-professeur.e n'est pas tenu de respecter cet entête

Année d'entrée :

Année de sortie :

Formateur tuteur (à placer sur la page de garde)

Conditions de mise en œuvre

Au moment de l'implantation :

L'implantation du portfolio requiert les conditions suivantes :

- ✓ Sensibiliser et impliquer tous les acteurs et partenaires afin obtenir leur adhésion et leur engagement au projet ;

- ✓ Annoncer clairement le but poursuivi et les dispositions pratiques qui accompagnent son implantation ;
- ✓ Se donner, au moment du lancement, des objectifs modestes en limitant pour le sujet les objectifs à poursuivre dans son portfolio ;

A son utilisation institutionnelle :

Par son élaboration progressive, le portfolio représente un outil d'évaluation formative de qualité puisqu'il évalue des compétences et, donc, des acquisitions qui relèvent du domaine de l'attitude et de l'identité.

Mais, si tous les efforts déployés par le sujet pour organiser ce document qui retrace son évolution ne sont pas pris en compte par l'institution pour reconnaître ses acquis, il sera difficile de le convaincre de la nécessité d'entretenir son portfolio. Son utilisation comme outil d'évaluation sommative et certificative pour les apprenants s'avère indispensable.

Pour cela, les critères et le barème d'évaluation devront être fixés et annoncés dès le départ. Par ailleurs, si l'évaluation vise à s'assurer du développement des compétences, les critères de fidélité, de validité et de fiabilité doivent être respectés.

A sa confidentialité :

Le portfolio d'apprentissage doit être protégé contre toute forme de divulgation si l'on veut que le sujet l'élabore en toute confiance. Il faut donner à ce dernier la garantie qu'en dehors du formateur, de ses parents et de l'administration,

personne n'a la possibilité d'y avoir accès : copie unique qu'il détient et que ces différents acteurs lui rendent directement aussitôt lue.

Le portfolio d'apprentissage ne doit jamais être archivé dans les bureaux de l'administration et aucune exploitation n'en sera faite sans le consentement des personnes concernées (l'intéressé, son formateur tuteur, ses parents et l'administration).

En définitive, l'implantation d'un portfolio permet de repenser les pratiques d'enseignement apprentissages en formation initiale en mettant l'accent sur le développement des compétences professionnelles des élèves-professeurs. Sa mise en œuvre requiert l'adhésion de tous les acteurs car c'est un exercice délicat qui exige de l'apprenant et de l'accompagnateur des réflexions permanentes sur l'évolution des apprentissages.

Il est indispensable dans le processus de formation d'offrir aux élèves-professeurs des opportunités de s'exercer à la pratique afin qu'ils renseignent régulièrement leur portfolio. A terme, le portfolio doit être une référence sûre et objective dans le cadre de la certification des élèves-maîtres mais aussi pour leur recrutement futur. Comme pour toute démarche innovatrice, accompagner de très près et évaluer les premières étapes de son implantation ainsi que son effet voire impact en tant que démarche.

A l'accompagnement :

La présence d'un accompagnateur est considérée indispensable. Cet accompagnateur doit jouer pleinement son rôle, assurer une rétroaction aux travaux du sujet, lui permettre de réfléchir sur son activité tout en l'aidant à : 1) expliciter ses propos, à objectiver, à réfléchir sur ses propos par le simple fait qu'il

se trouve face à une personne qui l'écoute ; 2) envisager de changer, à accepter de changer ses conceptions et 3) intégrer le changement dans ses pratiques.

Cet accompagnement doit être assuré à un rythme adapté lui garantissant une pratique réflexive continue.

Contenu du portfolio

Le portfolio d'intégration devient un élément central du suivi et de l'évaluation de l'enseignant/e professionnel/le débutant/e. Ainsi, durant la première année de formation initiale, outre sa fiche de présentation et le sommaire, le portfolio contient les pièces suivantes :

Tableau 3 : Contenu du portfolio

Domaines	Type de travail	Nombre max.	Nombre min.
1, 2 et 3	Réflexion	4	2
	Planification des ressources	4	2
	Fiches pédagogiques	4	2
	Situations d'évaluation	3	2
	Interprétation des résultats d'évaluation	2	1
	Travaux d'élèves annotés	8	4
4 et 5	Réflexion	3	1
	Projet d'intégration	2	1
Total		30	15

Nous présentons ci-après des exemples de grilles d'évaluation du portfolio

Exemple 1 : Grille d'évaluation du portfolio

Prénom et Nom :				
Pondération :		Résultat :		
Critères	Échelle d'appréciation			
	A	B	C	D
1. Le contenu : présence 20%				
Suffisance des pièces : 30 pièces dont les 15 obligatoires.	30 pièces	23 pièces	16 pièces	10 pièces et -
Complétude et variété des pièces.	Les pièces sont variées et elles sont toutes complétées.	Les pièces sont variées, quelques coévaluations sont incomplètes	Les pièces sont peu variées et quelques coévaluations sont incomplètes	Les pièces sont peu variées et les coévaluations sont absentes
2. Le contenu : qualité 25%				
Qualité des pièces recueillies	Excellente	Bien	Passable	Médiocre
Régulation des apprentissages	Le stagiaire a retravaillé toutes les pièces nécessaires.	Le stagiaire a retravaillé quelques pièces suite aux régulations de l'enseignant	Le stagiaire a retravaillé peu de pièces suite aux régulations de l'enseignant	Le stagiaire n'a apporté aucune régulation à ses apprentissages.

3. L'organisation 15%				
Respect de la structuration (facilité d'utilisation).	Le regroupement des travaux est clairement identifié et facilement repérable	Le regroupement des travaux est facilement repérable	L'organisation des travaux entrave une utilisation adéquate du portfolio	La lecture du portfolio est difficile à cause d'un manque de cohésion dans l'organisation des travaux.
3. La participation de l'étudiant 30%				
Personnalisation du portfolio.	L'engagement du stagiaire tout au long du portfolio est unique.	Le stagiaire insère des éléments personnels à quelques reprises dans le portfolio.	Le stagiaire personnalise uniquement la page de présentation	Le stagiaire présente une collection de travaux.
Participation et pertinence des justifications des choix.	Toutes les pièces choisies sont justifiées de façon pertinente	La plupart des pièces choisies sont justifiées de façon pertinente.	La justification des pièces est peu variée.	La justification des pièces est non pertinente
Qualité de la démarche réflexive	Toutes les pièces ont été justifiées de façon judicieuse par l'étudiant	Les pièces ont été évaluées de façon appropriée par l'étudiant.	Les pièces sont partiellement évaluées ou brièvement commentées par l'étudiant.	Les pièces sont partiellement évaluées toutefois il y a absence de justification de la part de l'étudiant.
Divers 10%				
Qualité de la langue	Respecte toujours les standards	Respecte souvent les standards	Respecte parfois les standards	Respecte rarement les standards
Respect des échéances.	Respecte toujours les échéances	Respecte souvent les échéances	Respecte parfois les échéances	Respecte rarement les échéances

Exemple 2- Évaluation d'un portfolio- Appréciation générale

6. Jugement global	
Tous les éléments demandés sont présents (Planifications- réflexions- SE, Travaux annotés d'élèves, Interprétation- Projet d'intégration) et annotés lorsque nécessaire. Les travaux sont de qualité supérieure. L'organisation du portfolio facilite beaucoup son utilisation. Le stagiaire s'est engagé dans une démarche réflexive tout au long de son portfolio.	Un portfolio excellent A
Les éléments demandés sont présents (Planifications- réflexions- SE, Travaux annotés d'élèves, Interprétation- Projet d'intégration) et la majorité sont annotés lorsque nécessaire. Les travaux sont de bonne qualité. L'organisation permet une bonne utilisation du portfolio. Le stagiaire a laissé des traces de sa démarche réflexive tout au long de son portfolio.	Un portfolio pertinent B
Les éléments demandés sont présents (Planifications- réflexions- SE, Travaux annotés d'élèves, Interprétation- Projet d'intégration) toutefois ils sont peu variés ou peu annotés. La qualité des travaux est à améliorer. L'organisation des travaux est confuse. Le stagiaire a laissé des traces de sa démarche d'évaluation sur les travaux	Un portfolio en développement C
Trop d'éléments demandés sont absents et similaires (Planifications- réflexions- SE, Travaux annotés d'élèves, Interprétation- Projet d'intégration). La qualité des travaux est nettement insuffisante. L'organisation entrave une utilisation adéquate du portfolio. Le stagiaire a commenté de façon minimale sa démarche d'évaluation.	Un portfolio émergent D

Justification

--

Exemple 3 : Grille d'évaluation du portfolio

Les composantes	Les comportements retenus	Notes	Commentaires
Tous les documents pédagogiques sont constitués	<p>Trois documents disposant au moins deux premiers jets et chacun comporte une fiche descriptive et une grille d'auto-évaluation</p> <p>Au moins deux productions sont complètes.</p> <p>Au moins une production est complète.</p> <p>Trois productions sont là mais toutes sont incomplètes.</p>	<p>1</p> <p>0.75</p> <p>0.5</p> <p>0.25</p>	
Organisation du document	<p>Le contenu est organisé avec beaucoup d'efficacité : facilité d'utilisation du portfolio</p> <p>Le contenu est organisé avec efficacité : les éléments du portfolio sont facilement repérables</p> <p>Le contenu est organisé avec une certaine efficacité : l'utilisation adéquate du portfolio est entravée</p> <p>Le contenu est organisé avec une efficacité limitée : la lecture du portfolio est difficile par manque de cohérence entre des éléments mis dans le portfolio</p>	<p>2</p> <p>1.5</p> <p>1</p> <p>0.5</p>	
Expression écrite	<p>Pas d'erreur de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est élaboré et varié</p>	<p>2</p>	

	Jusqu'à 10 erreurs de syntaxe et d'orthographe. Le vocabulaire est varié	1.5	
	Jusqu'à 10 erreurs de syntaxe et d'orthographe. Le vocabulaire est restreint	1	
	Au-delà de 10 erreurs de syntaxe et d'orthographe. Le vocabulaire est pauvre	0.5	
Présence aux activités	L'élève-professeur.e est présent/e à toutes les activités et y participe activement	4	
	L'élève-professeur.e est présent/e à toutes les activités sans y participer activement ou est présent à la moitié des activités en y participant activement	3	
	L'élève-professeur.e est présent/e à moins de la moitié des activités	2	
	L'élève-professeur.en'a assisté à aucune activité	1	
Respect des échéances	Les travaux ont été remis en respectant toutes les échéances	4	
	Les travaux ont été remis en respectant souvent les échéances	3	
	Les travaux ont été remis en respectant parfois les échéances	2	
	Les travaux ont été remis sans avoir jamais respecté les échéances	1	

Ouverture au dialogue	L'élève-professeur.e est ouvert/e au dialogue et rebondit sur les questions et les commentaires	4	
	L'élève-professeur.e est ouvert/e au dialogue mais ne rebondit pas sur les questions et les commentaires	3	
	L'élève-professeur.e rebondit sur les critiques mais ne voit pas les causes sur lesquelles agir	2	
	L'élève-professeur.e n'est pas ouvert/e au dialogue et rejette toute critique	1	
Personnalisation du portfolio	L'élève-professeur.e personnalise son portfolio	4	
	L'élève-professeur.e insère des éléments personnels à quelques reprises dans le portfolio	3	
	L'élève-professeur.e personnalise uniquement la page de présentation	2	
	L'élève-professeur.e présente une simple collection de travaux	1	
Pertinence de la justification des choix des pièces du portfolio	Toutes les pièces choisies sont justifiées de façon pertinente	4	
	La plupart des pièces choisies sont justifiées de façon pertinente (plus que la moitié)	3	
	Seules quelques pièces choisies sont justifiées (moins que la moitié)	2	
	La justification des pièces est inexistante ou non pertinente (pour plus que la moitié)	1	

Maîtrise de l'outil portfolio	La sélection des pièces reflète une compréhension approfondie du portfolio	3	
	La sélection des pièces reflète une bonne compréhension du portfolio	2	
	La sélection des pièces reflète une compréhension partielle du portfolio	1	
	La sélection des pièces reflète une compréhension limitée du portfolio	0	
L'auto-évaluation	La grille d'auto-évaluation est pertinente et L'élève-professeur.e a tenu compte de ses critères	3	
	La grille d'auto-évaluation n'est pas pertinente mais L'élève-professeur.e a tenu compte de ses critères	2	
	La grille d'auto-évaluation n'est pas pertinente et L'élève-professeur.e n'a pas tenu compte de tous ses critères	1	
	La grille d'auto-évaluation est incompréhensible	0	
Originalité et créativité du portfolio	Le portfolio reflète une grande originalité et une grande créativité	3	
	Le portfolio reflète de l'originalité et de la créativité	2	
	Le portfolio reflète très peu d'originalité et de créativité	1	

	L'élève-professeur.e parle d'une originalité et d'une créativité incompréhensibles	0	
Analyse des apprentissages	Forces et besoins de formation présents et identifiables	3	
	Forces et faiblesses partiellement identifiables	2	
	Pas de réflexion et peu d'identification des besoins d'apprentissages	1	
	Aucune réflexion et aucune identification des besoins d'apprentissages n'est perceptible	0	
Capacité de synthèse	Le document descriptif témoigne de l'évolution, des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur soi-même	3	
	Le document descriptif ne témoigne pas de l'évolution et des progrès réalisés mais fait apparaître une capacité à porter un regard sur soi-même	2	
	Le document descriptif témoigne de l'évolution et des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur soi-même n'apparaît pas	1	
	Le portfolio ne témoigne ni de l'évolution ni de la capacité à porter un regard sur soi-même	0	
TOTAL		/40	

3. Les grilles d'observation

La gestion du **temps** et des **supports**, la **démarche pédagogique**, la **motivation et les comportements sociaux**, les **évaluations et rétroactions**, les **préparations**, l'**entretien**, la **collaboration** et l'**assiduité** sont retenus comme composantes pour les différentes évaluations des trois premières années de l'enseignant/e recruté/e. Certains de ces neuf composantes retenues sont susceptibles d'être affinées. Ainsi, les neuf composantes seront déclinées en :

- ✓ Critères lors du STAGE DES PRATIQUES ACCOMPAGNEES
- ✓ Critères en STAGE DE SEMI-RESPONSABILITE
- ✓ Critères en STAGE DE RESPONSABILITE

- **La grille de stage des pratiques accompagnées**

**GRILLE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES ENSEIGNANTES EN STAGE DES PRATIQUES
ACCOMPAGNEES au cours de la formation initiale**

Date:

Nom:

Etablissement:

Niveau:

Discipline:

Séance observée:

Heure de visite:

Nbre de jours/d'heures d'absence:

Nbre d'élèves inscrits :

Nbre de jours/d'heures d'absence injustifiées

Nbre d'élèves présents :

Nombre d'heures de travail hebdomadaire

Dimension s	Capacités	Les critères	Les comportements retenus : A-Faible - B-Passable - C-Satisfaisant - D-Très Satisfaisant	Points	Commentaires
GESTION DU TEMPS	C1	Temps prévu aux programmes	A Si sur sa fiche pédagogique, L'élève-professeur.e n'a pas annoté le temps ni pour la séance ni pour les étapes.	0.5	
			B Le temps apparaît sur la fiche pédagogique mais n'est pas conforme au programme.	1	
			C Le temps prévu pour la séance apparaît sur la préparation conformément au programme.	1.5	
			D Le temps pour chaque étape est annoté sur la fiche pédagogique et est conforme au programme.	2	
	C2	Respect du temps prévu	A Le temps prévu est dépassé et les élèves n'ont pas compris les notions.	0.5	

SUPPORTS		B	Le temps prévu pour la séance est dépassé mais les élèves ont compris les notions.	1		
		C	Le temps prévu pour la séance est respecté et était suffisant pour la compréhension des élèves.	1.5		
		D	Le temps prévu pour chaque étape est respecté et était suffisant pour la compréhension des élèves.	2		
	C3	Du temps mort	A	Il y a eu du temps mort : 3 minutes ou plus qui ne sont pas nécessaires.		0.5
			B	Il y a eu du temps mort mais pas important (moins de 3 minutes).		1
			C	Il y a eu du temps mort mais c'était nécessaire.		1.5
			D	Il n'y a pas eu de temps mort dans la séance.		2
	C4	Utilisation adéquate des matériels (Images, numérique, projecteur, ...)	A	Il n'a utilisé aucun matériel pour concrétiser.		0.5
			B	Les matériels prévus pour concrétiser ne sont pas adaptés.		1
			C	Les matériels prévus pour concrétiser ne sont pas utilisés adéquatement.		1.5
			D	Les matériels prévus pour concrétiser sont ordonnés, adaptés et utilisés adéquatement.		2
	C5	Supports didactiques (ardoises, cahiers, tableaux, manuel, livrets, ...)	A	Au moins un support didactique inutile est utilisé alors qu'il en manquait au moins un utile.		0.5
B			Il manquait au moins un support didactique nécessaire et prévu.	1		
C			Un ou plusieurs supports didactiques utilisés n'étaient pas vraiment nécessaires.	1.5		
D			Tous les supports didactiques nécessaires étaient prévus et préparés en avance (minimum 3).	2		

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

6	Cohérence pédagogique	A	La démarche pédagogique n'était pas cohérente: les étapes ne s'enchaînaient pas.	0.5	
		B	Une démarche cohérente a été prévue mais L'élève-professeur.e a sauté une étape.	1	
		C	La démarche était cohérente mais il y a eu une étape ratée.	1.5	
		D	La démarche pédagogique utilisée est cohérente: l'enchaînement montre une cohérence.	2	
7	Sur les prérequis des élèves	A	L'élève-professeur.e n'a pas fait appel aux prérequis des élèves.	0.5	
		B	Durant la séance un rappel a été utilisé au moins une fois.	1	
		C	Dès le début de la séance, L'élève-professeur.e a fait un rappel sur les acquisitions précédentes.	1.5	
		D	La séance a été en relation avec les acquis précédents, L'élève-professeur.e en a fait appel autant que nécessaire.	2	
8	Vérification de la compréhension	A	A aucun moment les consignes et/ou les notions n'ont été expliquées.	0.5	
		B	Les consignes et/ou les notions ont été expliquées au moins une fois.	1	
		C	L'élève-professeur.e a expliqué et reformulé les consignes et/ou les notions autant que nécessaires.	1.5	
		D	Les élèves ont lu et réexpliqué les consignes et/ou les notions et L'élève-professeur.e a posé des questions dessus.	2	
9	Activité de réflexion	A	Aucune question n'a été posée durant la phase de découverte.	0.25	

		B	L'élève-professeur.e a posé au moins une question durant la phase de découverte.	0.5	
		C	L'élève-professeur.e a proposé aux élèves une activité de réflexion/de recherche durant la phase de découverte.	1	
10	Construire la synthèse	A	La règle ou la théorie est donnée par L'élève-professeur.e-professeur.e.	0.25	
		B	Un.e élève a lu la règle ou la théorie.	0.5	
		C	Un seul élève ou un seul groupe d'élèves a synthétisé la règle.	0.75	
		D	Les élèves ont découvert la règle ou la théorie dans des groupes de recherche;	1	
11	Démonstration de L'élève-professeur.e-professeur.e	A	L'élève-professeur.e n'a fait à aucun moment une démonstration pour montrer aux élèves comment faire.	0.5	
		B	L'élève-professeur.e a effectué une démonstration incomplète.	1	
		C	Les élèves ont fait seuls la démonstration et ont compris les notions;	1.5	
		D	L'élève-professeur.e a fait une démonstration complète pour montrer aux élèves comment faire et au moins un élève a pu reproduire.	2	
12	Sur la compréhension des élèves	A	A aucun moment les élèves n'ont pu démontrer leur compréhension;	0.5	
		B	A travers une activité, entre un et 25% des élèves ont démontré la compréhension.	1	
		C	A travers une activité, entre 25 et 50% des élèves ont démontré la compréhension.	1.5	

		D	A travers une activité, plus de 50% des élèves ont démontré la compréhension.	2	
13	Sur les modalités de travail	A	La classe a seulement travaillé à l'oral durant la séance.	0.5	
		B	La classe a travaillé à l'oral et à l'écrit.	1	
		C	L'élève-professeur.e a varié les modalités mais pas avec pertinence: l'activité convenait avec une autre modalité.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e varie les modalités de travail avec pertinence : écrit/oral/observation/écoute/expérimentation.	2	
14	Adaptation de son enseignement	A	L'élève-professeur.e n'adapte pas son enseignement.	0.25	
		B	L'élève-professeur.e a réexpliqué à un élève qui n'a pas compris les notions.	0.5	
		C	L'élève-professeur.e a réexpliqué à tous les élèves qui n'ont pas compris les notions.	0.75	
		D	L'élève-professeur.e a prévu des activités de groupes de niveau.	1	
15	Concordance	A	Les objectifs, les supports didactiques et les activités ne sont pas en concordance.	0.5	
		B	L'activité de l'évaluation n'est pas en concordance avec les autres étapes de la séance.	1	
		C	Seuls, les supports didactiques et les activités sont en concordance.	1.5	
		D	Les objectifs, les supports didactiques et les activités sont en concordance.	2	
16	Les liens avec le vécu	A	Dans la séance, L'élève-professeur.e n'a fait aucun lien entre les notions enseignées et le vécu des élèves.	0	
		B	Un/e élève a fait les liens entre leur vécu et la séance ou une activité ou une phrase.	0.5	

		C	L'élève-professeur.e a fait les liens implicitement entre la séance et le vécu des élèves.	1	
		D	L'élève-professeur.e a fait les liens explicitement entre la séance et le vécu des élèves.	3	
MOTIVATION ET COMPORTEMENTS SOCIAUX	17	Maîtrise du contenu	A	L'élève-professeur.e a fait trois erreurs ou plus sur le contenu et/ou la langue.	0
			B	L'élève-professeur.e n'a fait aucune erreur sur le contenu mais oui sur la langue à l'écrit et à l'oral.	1
			C	L'élève-professeur.e n'a fait aucune erreur sur le contenu mais oui sur la langue à l'oral seulement.	1.5
			D	L'élève-professeur.e n'a fait aucune erreur sur le contenu et dans la langue.	2
	18	Besoins des élèves	A	L'élève-professeur.e ne répond pas aux besoins des élèves.	0.25
			B	L'élève-professeur.e ne répond pas immédiatement aux besoins des élèves mais y répond quelque temps après.	0.5
			C	L'élève-professeur.e répond immédiatement aux besoins de certains élèves.	0.75
			D	L'élève-professeur.e répond immédiatement aux besoins de tous les élèves.	1
	19	Langage positif	A	L'élève-professeur.e n'encourage pas les élèves par un langage positif (très bien, bravo, félicitations,...).	0.5
			B	L'élève-professeur.e encourage les élèves par un langage positif MOINS de cinq fois.	1
			C	L'élève-professeur.e encourage les élèves par un langage positif cinq fois ou PLUS.	1.5
			D	L'élève-professeur.e encourage les élèves par un langage positif en soulignant les efforts.	2

20	Faits et gestes	A	L'élève-professeur.e reste figé/e au tableau et ne fait pas des gestes dans les explications.	0.5	
		B	L'élève-professeur.e reste figé/e au tableau mais fait des gestes dans les explications.	1	
		C	L'élève-professeur.e se déplace dans la classe et fait des gestes dans les explications.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e se déplace dans la classe pour aider les élèves et fait des gestes dans les explications.	2	
21	Sur l'autorité pédagogique	A	L'élève-professeur.ea montré explicitement une forme de menace ou de violences : humiliations, violences, intimidations.	0.5	
		B	Dans le climat de la classe, on ressent une forme de menace.	1	
		C	L'élève-professeur.e ne dévalorise pas ses élèves: humiliations, violences, intimidations.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e montre son opposition à toutes formes de violence explicitement et le climat dans la classe le démontre.	2	
22	Participation des élèves	A	Les élèves n'ont pas droit à la parole et L'élève-professeur.e répète souvent « shuuut ».	0.5	
		B	Les élèves posent des questions mais L'élève-professeur.e ne les entend pas ou ne les écoute pas.	1	
		C	Un élève peut relever des erreurs au tableau ou poser des questions s'il n'a pas compris à L'élève-professeur.e professeur/e ou à ses camarades.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e demande aux élèves s'ils veulent parler et les encourage à poser une question.	2	

	23	Rappel de bons comportements	A	L'élève-professeur.e ne rappelle pas les bons comportements autant que nécessaire.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e interdit les mauvais comportements autant que nécessaire (ex : taisez-vous, ne criez pas dans la classe).	1	
			C	L'élève-professeur.e rappelle les bons comportements autant que nécessaire (ex : il faut demander la parole).	1.5	
			D	L'élève-professeur.e montre les bons comportements autant que nécessaire (ex : regardez Ali ou tel groupe, il demande la parole).	2	
EVALUATIONS ET RETROACTIONS	24	Sur les activités d'évaluation	A	L'élève-professeur.e n'a pas prévu des activités d'évaluation pour vérifier la compréhension.	0.5	
			B	Les activités d'évaluation ne permettent pas de vérifier la compréhension.	1	
			C	Toutes les autres activités vérifiaient la compréhension à l'exception d'une seule question/activité.	1.5	
			D	Les activités d'évaluation prévues permettent de vérifier la compréhension.	2	
	25	Justifications des réponses	A	Les élèves veulent justifier mais L'élève-professeur.e ne les écoute pas.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e ne demande pas aux élèves de justifier leurs réponses.	1	
			C	L'élève-professeur.e demande aux élèves de justifier leurs réponses au moins une fois.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e demande aux élèves de justifier leurs réponses systématiquement.	2	
26	Statut de l'erreur	A	Les élèves qui ont commis des erreurs font l'objet des reproches (ex : L'élève-professeur.e crie sur un élève).	0.25		

		B	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral et il n'y a pas eu de reproches.	0.5		
		C	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral mais L'élève-professeur.e montre plutôt les erreurs.	0.75		
		D	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral et L'élève-professeur.e montre plutôt l'effort consenti.	1		
ENTRETIEN	27	Critiques de la séance	A	L'élève-professeur.e ne reconnaît pas ses points forts et ses points faibles.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e reconnaît ses points forts.	1	
			C	L'élève-professeur.e reconnaît ses points forts et certains points faibles.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e reconnaît ses points forts et ses points faibles.	2	
	28	Maitrise de la discipline	A	L'élève-professeur.e a besoin de revoir certaines notions de sa discipline.	0	
			B	L'élève-professeur.e maîtrise juste les notions et ne répond pas aux questions approfondies de sa discipline.	1	
			C	L'élève-professeur.e a besoin de revoir certaines notions qui complètent sa discipline.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e maîtrise de manière approfondie la discipline et répond correctement aux questions posées.	2	
	29	Développement réflexif	A	L'élève-professeur.e ne propose rien et n'est pas capable de choisir les bonnes orientations parmi celles qui lui sont proposées.	0.25	
			B	L'élève-professeur.e est capable de choisir les bonnes orientations parmi celles qui lui sont proposées.	0.5	

		C	L'élève-professeur.e est capable de proposer des pistes d'amélioration (notamment sur les actions pédagogiques).	0.75		
		D	L'élève-professeur.e avait présenté sa séance de manière originale et novatrice.	1		
PREPARATIONS	30	Préparation du tableau	A	L'élève-professeur.e n'a pas préparé son tableau en avance (tableau noir ou numérique, projection, écriture).	0	
			B	L'élève-professeur.e a préparé son tableau en avance mais les élèves ne peuvent pas bien voir.	1	
			C	L'élève-professeur.e a préparé correctement son tableau de manière visible.	3	
			D	L'élève-professeur.e a préparé son tableau de manière visible et aucun manquement n'a été senti.	4	
	31	Préparation du cahier journal/texte	A	L'élève-professeur.e ne dispose pas de cahier journal/cahier de texte.	0	
			B	L'élève-professeur.e ne présente pas son cahier journal/préparations en avance au professeur/e tuteur/trice.	1	
			C	L'élève-professeur.e ne modifie pas toujours son cahier journal/préparations en avance.	3	
			D	L'élève-professeur.e présente et modifie toujours son cahier journal/ses préparations en avance.	4	
	32	Préparations des fiches pédagogiques	A	L'élève-professeur.e ne dispose pas de fiches pédagogiques.	0	
			B	L'élève-professeur.e ne présente pas ses fiches pédagogiques en avance.	1	

			C	Les fiches pédagogiques sont préparées en avance mais pas en nombre suffisant.	2	
			D	Les fiches pédagogiques sont présentées en avance, corrigées et en nombre suffisant.	4	
COLLABORATION	33	Relations avec le professeur tuteur	A	L'élève-professeur.e ne suit pas les conseils du/de la professeur/e tuteur/trice.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e ne suit pas tous les conseils du/de la professeur/e tuteur/trice.	1	
			C	L'élève-professeur.e suit souvent les conseils du/de la professeur/e tuteur/trice.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e suit les conseils du/de la professeur/e tuteur/trice.	2	
	34	Relations avec l'administration	A	L'élève-professeur.e a souvent des comportements violents avec l'administration.	0	
			B	L'élève-professeur.e ne suit pas les prérogatives administratives.	0.5	
			C	L'élève-professeur.e suit les prérogatives administratives correctement.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e suit les prérogatives administratives correctement et propose même son aide.	2	
ASSIDUITE	35	Suivis des pratiques	A	L'élève-professeur.e n'a pas suivi les pratiques pédagogiques de démonstration du/de la professeur/e tuteur/trice.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e n'a pas noté les pratiques pédagogiques de démonstration du/de la professeur/e tuteur/trice.	1	

		C	L'élève-professeur.e a pris des notes des démonstrations de son/sa professeur/e tuteur/trice.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e a pris des notes et suit comme modèle des démonstrations de son/sa professeur/e tuteur/trice.	2	
36	Ponctualité	A	L'élève-professeur.e enregistre des absences injustifiées de ses cours.	0	
		B	L'élève-professeur.e est souvent en retard à ses cours.	0	
		C	L'élève-professeur.e est présent dans l'établissement à tous ses cours.	2	
		D	L'élève-professeur.e est présent dans l'établissement avant l'heure de ses cours.	4	

- La grille de stage de semi-responsabilité

GRILLE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES ENSEIGNANTES EN STAGE DE SEMI-RESPONSABILITE au cours de la formation initiale

Date:

Nom:

Établissement:

Niveau:

Discipline:

Séance observée:

Heure de visite:

Nbre de jours/d'heures d'absence:

Nbre d'élèves inscrits :

Nbre de jours/d'heures d'absence injustifiées

Nbre d'élèves présents :

Nombre d'heures de travail hebdomadaire

Les dimensions	Capacités	Les critères		Les comportements retenus : A-Faible - B-Passable - C-Satisfaisant - D-Très Satisfaisant	Points	Commentaires
GESTION TEMPS	1	Temps prévu aux programmes	A	Si sur sa fiche pédagogique, L'élève-professeur.e n'a pas annoté le temps ni pour la séance ni pour les étapes.	0.5	
			B	Le temps apparait sur la fiche pédagogique mais n'est pas conforme au programme.	1	
			C	Le temps prévu pour la séance apparait sur la préparation conformément au programme.	1.5	
			D	Le temps pour chaque étape est annoté sur la fiche pédagogique et est conforme au programme.	2	
	2	Respect du temps prévu	A	Le temps prévu est dépassé et les élèves n'ont pas compris les notions.	0.5	
			B	Le temps prévu pour la séance est dépassé mais les élèves ont compris les notions.	1	

			C	Le temps prévu pour la séance est respecté et était suffisant pour la compréhension des élèves.	1.5	
			D	Le temps prévu pour chaque étape est respecté et était suffisant pour la compréhension des élèves.	2	
	3	Du temps mort	A	Il y a eu du temps-mort: 3 minutes ou plus pas nécessaire.	0.5	
			B	Il y a eu du temps-mort mais pas important (moins de 3 minutes).	1	
			C	Il y a eu du temps-mort mais c'était nécessaire.	1.5	
			D	Il n'y a pas eu de temps-mort dans la séance.	2	
SUPPORTS	4	Utilisation adéquate des matériels (Images, numérique, projecteur, ...)	A	Il n'a utilisé aucun matériel pour concrétiser.	0.5	
			B	Les matériels prévus pour concrétiser ne sont pas adaptés.	1	
			C	Les matériels prévus pour concrétiser ne sont pas utilisés adéquatement.	1.5	
			D	Les matériels prévus pour concrétiser sont ordonnés, adaptés et utilisés adéquatement.	2	
5	Supports didactiques (ardoises, cahiers, tableaux, manuel, livrets, ...)	A	Au moins un support didactique inutile est utilisé alors qu'il en manquait au moins un utile	0.5		
		B	Il manquait au moins un support didactique nécessaire et prévu	1		
		C	Un ou plusieurs supports didactiques utilisés n'étaient pas vraiment nécessaires.	1.5		
		D	Tous les supports didactiques nécessaires étaient prévus et préparés en avance (minimum 3).	2		
PEDAGOGIQUE DEMARCHE	6	Cohérence pédagogique	A	La démarche pédagogique n'était pas cohérente: les étapes ne s'enchaînaient pas.	0.5	
			B	Une démarche cohérente a été prévue mais L'élève-professeur.e a sauté une étape.	1	
			C	La démarche était cohérente mais il y a eu une étape ratée.	1.5	
			D	La démarche pédagogique utilisée est cohérente: l'enchaînement montre une cohérence.	2	

7	Sur les prérequis des élèves	A	L'élève-professeur.e n'a pas fait appel aux prérequis des élèves.	0.5
		B	Durant la séance un rappel a été utilisé au moins une fois.	1
		C	Dès le début de la séance, L'élève-professeur.e a fait un rappel sur les acquisitions précédentes.	1.5
		D	La séance a été en relation avec les acquis précédents, L'élève-professeur.e en a fait appel autant que nécessaire.	2
8	Vérification de la compréhension	A	A aucun moment les consignes et/ou les notions n'ont été expliquées.	0.5
		B	Les consignes et/ou les notions ont été expliquées au moins une fois.	1
		C	L'élève-professeur.e a expliqué et reformulé les consignes et/ou les notions autant que nécessaires.	1.5
		D	Les élèves ont lu et réexpliqué les consignes et/ou les notions et L'élève-professeur.e a posé des questions dessus.	2
9	Activité de réflexion	A	Aucune question n'a été posée durant la phase de découverte.	0.25
		B	L'élève-professeur.e a posé au moins une question durant la phase de découverte.	0.5
		C	L'élève-professeur.e a proposé aux élèves une activité de réflexion/de recherche durant la phase de découverte.	1
10	Sur la mise en commun	A	Il n'y pas eu de mise en commun durant la séance	0.5
		B	L'élève-professeur.e donne la synthèse aux élèves	1
		C	L'élève-professeur.e fait trouver par des questions la synthèse	1.5
		D	Les élèves ont effectué une mise en commun: ils ont expliqué le raisonnement ou la logique suivie.	2
11	Construire la synthèse	A	La règle ou la théorie est donnée par L'élève-professeur.e.	0.5
		B	Un.e élève a lu la règle ou la théorie.	1
		C	Un seul élève ou un seul groupe d'élèves a synthétisé la règle.	1.5
		D	Les élèves ont trouvé la règle ou la théorie avec des groupes de recherche	2

12	Démonstration de L'élève-professeur.e	A	L'élève-professeur.e n'a fait à aucun moment une démonstration pour montrer aux élèves comment faire.	0.5
		B	L'élève-professeur.e a effectué une démonstration incomplète.	1
		C	Les élèves ont fait seuls la démonstration et ont compris les notions;	1.5
		D	L'élève-professeur.e a fait une démonstration complète pour montrer aux élèves comment faire et au moins un élève a pu reproduire.	2
13	Sur la compréhension des élèves	A	A aucun moment les élèves n'ont pu démontrer leur compréhension;	0.5
		B	A travers une activité, entre un et 25% des élèves ont démontré la compréhension.	1
		C	A travers une activité, entre 25 et 50% des élèves ont démontré la compréhension.	1.5
		D	A travers une activité, plus de 50% des élèves ont démontré la compréhension.	2
14	Sur les modalités de travail	A	La classe a seulement travaillé à l'oral durant la séance.	0.5
		B	La classe a travaillé à l'oral et à l'écrit.	1
		C	L'élève-professeur.e a varié les modalités mais pas avec pertinence: l'activité convenait avec une autre modalité.	1.5
		D	L'élève-professeur.e varie les modalités de travail avec pertinence : écrit/oral/observation/écoute/expérimentation.	2
15	Démonstration des élèves	A	A aucun moment, les élèves ne sont intervenus	0.5
		B	Lors de la correction, les élèves ont répondu à la/aux question.s	1
		C	Au moins un.e élève-professeur.e a fait une démonstration lors de la correction d'une activité	1.5
16	Adaptation de son enseignement	A	L'élève-professeur.e n'adapte pas son enseignement.	0.25
		B	L'élève-professeur.e a réexpliqué à un élève qui n'a pas compris les notions.	0.5

		C	L'élève-professeur.e a réexpliqué à tous les élèves qui n'ont pas compris les notions.	0.75	
		D	L'élève-professeur.e a prévu des activités de groupes de niveau.	1	
17	Concordance	A	Les objectifs, les supports didactiques et les activités ne sont pas en concordance.	0.5	
		B	L'activité de l'évaluation n'est pas en concordance avec les autres étapes de la séance.	1	
		C	Seuls, les supports didactiques et les activités sont en concordance.	1.5	
		D	Les objectifs, les supports didactiques et les activités sont en concordance.	2	
18	Les liens avec le vécu	A	Dans la séance, L'élève-professeur.e n'a fait aucun lien entre les notions enseignées et le vécu des élèves.	0	
		B	Un/e élève.professeur.e a fait les liens entre leur vécu et la séance ou une activité ou une phrase.	0.5	
		C	L'élève-professeur.e a fait les liens implicitement entre la séance et le vécu des élèves.	1	
		D	L'élève-professeur.e a fait les liens explicitement entre la séance et le vécu des élèves.	3	
19	Maîtrise du contenu	A	L'élève-professeur.e a fait trois erreurs ou plus sur le contenu et/ou la langue.	0	
		B	L'élève-professeur.e n'a fait aucune erreur sur le contenu mais oui sur la langue à l'écrit et à l'oral.	1	
		C	L'élève-professeur.e n'a fait aucune erreur sur le contenu mais oui sur la langue à l'oral seulement.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e n'a fait aucune erreur sur le contenu et dans la langue.	2	
		A	L'élève-professeur.e ne répond pas aux besoins des élèves.	0.25	

20	Besoins des élèves	B	L'élève-professeur.e ne répond pas immédiatement aux besoins des élèves mais quelque temps après.	0.5	
		C	L'élève-professeur.e répond immédiatement aux besoins de certains élèves.	0.75	
		D	L'élève-professeur.e répond immédiatement aux besoins de tous les élèves.	1	
21	Langage positif	A	L'élève-professeur.e n'encourage pas les élèves par un langage positif (très bien, bravo, félicitations,...).	0.5	
		B	L'élève-professeur.e encourage les élèves par un langage positif MOINS de cinq fois.	1	
		C	L'élève-professeur.e encourage les élèves par un langage positif cinq fois ou PLUS.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e encourage les élèves par un langage positif en soulignant les efforts.	2	
22	Faits et gestes	A	L'élève-professeur.e reste figé.e au tableau et ne fait pas des gestes dans les explications.	0.5	
		B	L'élève-professeur.e reste figé.e au tableau mais fait des gestes dans les explications.	1	
		C	L'élève-professeur.e se déplace dans la classe et fait des gestes dans les explications.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e se déplace dans la classe pour aider les élèves et fait des gestes dans les explications.	2	
23	Sur l'autorité pédagogique	A	L'élève-professeur.e a montré explicitement une forme de menace ou de violences : humiliations, violences, intimidations.	0.5	
		B	Dans le climat de la classe, on ressent une forme de menace.	1	
		C	L'élève-professeur.e ne dévalorise pas ses élèves: humiliations, violences, intimidations.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e montre son opposition à toutes formes de violence explicitement et le climat dans la classe le démontre.	2	

	24	Participation des élèves	A	Les élèves n'ont pas droit à la parole et L'élève-professeur.e répète souvent « shuuut ».	0.5	
			B	Les élèves posent des questions mais L'élève-professeur.e ne les entend pas ou ne les écoute pas.	1	
			C	Un élève peut relever des erreurs au tableau ou poser des questions s'il n'a pas compris à L'élève-professeur.e ou à ses camarades.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e demande aux élèves s'ils veulent parler et les encourage à poser une question.	2	
	25	Rappel de bons comportements	A	L'élève-professeur.e ne rappelle pas les bons comportements autant que nécessaire.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e interdit les mauvais comportements autant que nécessaire (ex : taisez-vous, ne criez pas dans la classe).	1	
			C	L'élève-professeur.e rappelle les bons comportements autant que nécessaire (ex : il faut demander la parole).	1.5	
			D	L'élève-professeur.e montre les bons comportements autant que nécessaire (ex : regardez Ali ou tel groupe, il demande la parole).	2	
RETROACTIONS EVALUATIONS ET	26	Sur les activités d'évaluation	A	L'élève-professeur.e n'a pas prévu des activités d'évaluation pour vérifier la compréhension.	0.5	
			B	Les activités d'évaluation ne permettent pas de vérifier la compréhension.	1	
			C	Toutes les autres activités vérifiaient la compréhension à l'exception d'une seule question/activité.	1.5	
			D	Les activités d'évaluation prévues permettent de vérifier la compréhension.	2	
	27	Justifications des réponses	A	Les élèves veulent justifier mais L'élève-professeur.e ne les écoute pas.	0.25	

		B	L'élève-professeur.e ne demande pas aux élèves de justifier leurs réponses.	0.5		
		C	L'élève-professeur.e demande aux élèves de justifier leurs réponses au moins une fois.	0.75		
		D	L'élève-professeur.e demande aux élèves de justifier leurs réponses systématiquement.	1		
28	Statut de l'erreur	A	Les élèves qui ont commis des erreurs font l'objet des reproches (ex : L'élève-professeur.e crie sur un élève).	0		
		B	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral et il n'y a pas eu de reproches.	0.25		
		C	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral et L'élève-professeur.e montre les erreurs.	0.5		
29	Suivi et appréciation des travaux des élèves	A	Les cahiers des élèves ne sont ni entretenus, ni appréciés, ni suivis.	0.5		
		B	Les cahiers des élèves portent seulement des appréciations générales comme « vu ».	1		
		C	Les cahiers des élèves portent seulement des notes.	1.5		
		D	Les cahiers des élèves sont entretenus, appréciés et suivis dans un esprit d'amélioration.	2		
ENTRETIEN	30	Critiques de la séance	A	L'élève-professeur.e ne reconnaît pas ses points forts et ses points faibles.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e reconnaît ses points forts.	1	
			C	L'élève-professeur.e reconnaît ses points forts et certains points faibles.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e reconnaît ses points forts et ses points faibles.	2	
31	Maitrise de la discipline	A	L'élève-professeur.e a besoin de revoir certaines notions de sa discipline.	0		

PREPARATIONS			B	L'élève-professeur.e maîtrise juste les notions et ne répond pas aux questions approfondies de sa discipline.	1	
			C	L'élève-professeur.e a besoin de revoir certaines notions qui complètent sa discipline.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e maîtrise de manière approfondie la discipline et répond correctement aux questions posées.	2	
	32	Développement réflexif	A	L'élève-professeur.e ne propose rien et n'est pas capable de choisir les bonnes orientations parmi celles qui lui sont proposées.	0.25	
			B	L'élève-professeur.e est capable de choisir les bonnes orientations parmi celles qui lui sont proposées.	0.5	
			C	L'élève-professeur.e est capable de proposer des pistes d'amélioration (notamment sur les actions pédagogiques).	0.75	
			D	L'élève-professeur.e avait présenté sa séance de manière originale et novatrice.	1	
	33	Préparation du tableau	A	L'élève-professeur.en'a pas préparé son tableau en avance (tableau noir ou numérique, projection, écriture).	0	
			B	L'élève-professeur.ea préparé son tableau en avance mais les élèves ne peuvent bien voir.	1	
			C	L'élève-professeur.e a préparé correctement son tableau de manière visible..	3	
			D	L'élève-professeur.e a préparé son tableau de manière visible et aucun manquement n'a été senti.	4	
	34	Préparation du cahier journal	A	L'élève-professeur.ene dispose pas de cahier journal.	0	
B			L'élève-professeur.ene présente pas son cahier journal en avance au tuteur/trice.	1		
C			L'élève-professeur.e ne modifie pas toujours son cahier journal en avance.	3		

COLLABORATION	35	Préparations des fiches pédagogiques	D	L'élève-professeur.e présente et modifie toujours son cahier journal en avance.	4	
			A	L'élève-professeur.e ne dispose pas de fiches pédagogiques.	0	
			B	L'élève-professeur.e ne présente pas ses fiches pédagogiques en avance.	1	
			C	Les fiches pédagogiques sont préparées en avance mais pas en nombre suffisant.	2	
	36	Relations avec le professeur tuteur	D	Les fiches pédagogiques sont présentées en avance, corrigées et en nombre suffisant.	4	
			A	L'élève-professeur.e ne suit pas les conseils du/de la tuteur/trice.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e ne suit pas tous les conseils du/de la tuteur/trice.	1	
			C	L'élève-professeur.e suit souvent les conseils du/de la tuteur/trice.	1.5	
	37	Relations avec l'administration	D	L'élève-professeur.e suit les conseils du/de la tuteur/trice.	2	
			A	L'élève-professeur.e a souvent des comportements violents avec l'administration.	0	
			B	L'élève-professeur.e ne suit pas les prérogatives administratives.	0.5	
			C	L'élève-professeur.e suit les prérogatives administratives correctement.	1.5	
ASSIDUITÉ	38	Suivis des pratiques	D	L'élève-professeur.e suit les prérogatives administratives correctement et propose même son aide.	2	
			A	L'élève-professeur.e n'a pas suivi les pratiques pédagogiques de démonstration du/de la tuteur/trice.	0.5	
			B	L'élève-professeur.e n'a pas noté les pratiques pédagogiques de démonstration du/de la tuteur/trice.	1	

			C	L'élève-professeur.e a pris des notes des démonstrations de son/sa tuteur/trice.	1.5	
			D	L'élève-professeur.e a pris des notes et suit comme modèle des démonstrations de son/sa tuteur/trice.	2	
39	Ponctualité		A	L'élève-professeur.e enregistre des absences injustifiées de ses cours.	0	
			B	L'élève-professeur.e est souvent en retard à ses cours.	0	
			C	L'élève-professeur.e est présent dans l'établissement à tous ses cours.	2	
			D	L'élève-professeur.e est présent dans l'établissement avant l'heure de ses cours.	4	

- Grille de suivi d'accompagnement en cours de formation et de titularisation (d'évaluation finale)**

Date:

Nom:

Etablissement:

Niveau:

Discipline:

Séance observée:

Cadre: Stg1 Stg2 Stg3

Nbre de jours/d'heures d'absence:

Nbre d'élèves inscrits :

Nbre de jours/d'heures d'absence injustifiées

Nbre d'élèves présents :

Nombre d'heures de travail hebdomadaire

Les dimensions	Capacités	Les critères		Les comportements retenus : A-Faible – B-Passable – C-Satisfaisant – D-Très Satisfaisant	Points	Commentaires
TEMPS	1	Temps prévu aux programmes	A	Si sur sa fiche pédagogique, le/la n'a pas annoté le temps ni pour la séance ni pour les étapes.	0.5	
			B	Le temps apparait sur la fiche pédagogique mais n'est pas conforme au programme.	1	
			C	Le temps prévu pour la séance apparait sur la préparation conformément au programme.	1.5	
			D	Le temps pour chaque étape est annoté sur la fiche pédagogique et est conforme au programme.	2	
	2	Respect du temps prévu	A	Le temps prévu est dépassé et les élèves n'ont pas compris les notions.	0.5	
			B	Le temps prévu pour la séance est dépassé mais les élèves ont compris les notions.	1	
			C	Le temps pour la séance est respecté et était suffisant pour la compréhension des élèves.	1.5	
			D	Le temps prévu pour chaque étape est respecté et était suffisant pour la compréhension des élèves.	2	

	3	Du temps mort	A	Il y a eu du temps mort: plus de 3 minutes qui ne sont pas nécessaires.	0.5	
			B	Il y a eu du temps mort mais pas important (moins de 3 minutes).	1	
			C	Il y a eu du temps mort mais c'était nécessaire.	1.5	
			D	Il n'y a pas eu de temps mort dans la séance.	2	
SUPPORTS	4	Supports didactiques (ardoises, cahiers, tableaux, manuel, livrets, ...)	A	Au moins un support didactique inutile est utilisé alors qu'il en manquait au moins un utile.	0.5	
			B	Il manquait au moins un support didactique nécessaire et prévu.	1	
			C	Un ou plusieurs supports didactiques utilisés n'étaient pas vraiment nécessaires.	1.5	
			D	Tous les supports didactiques nécessaires étaient prévus et préparés en avance.	2	
	5	Affichages réglementaires et didactiques	A	Il manque des affichages réglementaires ou des affichages didactiques.	0.5	
			B	Il manque un certain nombre d'affichages didactiques.	1	
			C	Tous les affichages réglementaires sont exposés et suffisamment des affichages didactiques sont disponibles. Mais ils ne sont pas visibles et/ou attirants.	1.5	
			D	Tous les affichages réglementaires sont exposés et suffisamment des affichages didactiques sont disponibles. Ils sont affichés de manière visible et attirante.	2	
	6	Utilisation adéquate des	A	Il n'a utilisé aucun matériel pour concrétiser.	0.5	
			B	Les matériels prévus pour concrétiser ne sont pas adaptés.	1	
			C	Les matériels prévus pour concrétiser ne sont pas utilisés adéquatement.	1.5	

		matériels (Images, numérique, projecteur, ...)	D	Les matériels prévus pour concrétiser sont ordonnés, adaptés et utilisés adéquatement.	2	
DEMARCHE PEDAGOGIQUE	7	Cohérence pédagogique	A	La démarche pédagogique n'était pas cohérente: les étapes ne s'enchaînaient pas.	0.5	
			B	Une démarche cohérente a été prévue mais il/elle a sauté une étape.	1	
			C	La démarche était cohérente mais il y a eu une étape ratée.	1.5	
			D	La démarche pédagogique utilisée est cohérente: l'enchaînement montre une cohérence.	2	
	8	Sur les prérequis des élèves	A	Les élèves ne disposaient pas des prérequis nécessaires pour comprendre les notions.	0.5	
			B	La séance a suivi la planification et les élèves disposaient des prérequis nécessaires.	1	
			C	Durant la séance, un rappel a été utilisé au moins une fois.	1.5	
			D	La séance a été en relation avec les acquis précédents, le/la en a fait appel autant que nécessaire.	2	
	9	Vérification de la compréhension	A	A aucun moment les consignes et/ou les notions n'ont été expliquées.	0.5	
			B	Les consignes et/ou les notions ont été expliquées au moins une fois.	1	
			C	L'élève professeur-e a expliqué et reformulé les consignes et/ou les notions autant que nécessaires.	1.5	
			D	Les élèves ont lu et réexpliqué les consignes et/ou les notions et le/la a posé des questions dessus.	2	

10	Activité de réflexion	A	Aucune question n'a été posée durant la phase de découverte de la séance.	0.5
		B	L'élève professeur-e a posé au moins une question durant la phase de découverte de la séance.	1
		C	L'élève professeur-e a posé plus de 3 questions durant la phase découverte de la séance.	1.5
		D	L'élève professeur-e a proposé aux élèves une activité de réflexion/de recherche.	2
11	Sur la mise en commun	A	Il n'y pas eu de mise en commun durant la séance.	0.25
		B	L'élève professeur-e donne la synthèse aux élèves.	0.5
		C	L'élève professeur-e fait trouver la synthèse par des questions.	0.75
		D	Les élèves ont effectué une mise en commun: ils ont expliqué le raisonnement ou la logique suivie.	1
12	Construire la synthèse	A	La règle ou la théorie est donnée par le/la .	0.25
		B	Un.e élève a lu la règle ou la théorie.	0.5
		C	Un seul groupe d'élèves ont synthétisé la règle.	0.75
		D	Les élèves ont trouvé la règle ou la théorie dans des groupes de recherche.	1
13	Démonstration du/de la prof	A	L'élève professeur-e n'a fait à aucun moment une démonstration pour montrer aux élèves comment faire.	0.5
		B	L'élève professeur-e a effectué la démonstration incomplète.	1
		C	Les élèves ont fait seuls la démonstration et ont compris les notions	1.5
		D	Il/Elle a fait une démonstration pour montrer aux élèves comment faire et les élèves ont pu reproduire.	2
14	Sur la compréhension	A	A aucun moment les élèves n'ont pu démontrer la compréhension.	0.5
		B	A travers une activité, entre un et 25% des élèves ont démontré la compréhension.	1

	des élèves	C	A travers une activité, entre 25 et 50% des élèves ont démontré la compréhension.	1.5	
		D	A travers une activité, plus de 50% des élèves ont démontré la compréhension.	2	
15	Sur les modalités de travail	A	La classe a seulement travaillé oralement durant la séance.	0.5	
		B	La classe a travaillé à l'oral et à l'écrit durant la séance.	1	
		C	Il/elle a varié les modalités mais pas avec pertinence: l'activité convenait avec une autre modalité.	1.5	
		D	L'élève-professeur.e varie les modalités de travail avec pertinence : écrit/oral/observation/écoute/ expérimentation.	2	
16	Démonstration des élèves	A	Lors de la correction, les élèves ne sont pas intervenus.	0.5	
		B	Lors de la correction, les élèves ont répondu à/aux question.s.	1	
		C	Au moins un.e élève a fait une démonstration lors de la correction d'une activité.	1.5	
		D	Au moins un.e élève a réexpliqué comment on fait.	2	
17	Adaptation de son enseignement	A	Le/la n'adapte pas son enseignement.	0.5	
		B	Le/la a réexpliqué à un ou plusieurs élèves qui n'ont pas compris les notions.	1	
		C	Les élèves qui ont des difficultés ont l'habitude de travailler autrement.	1.5	
		D	Le/la a prévu des activités de groupes de niveau.	2	
18	Concordance	A	Les objectifs, les supports didactiques et les activités ne sont pas en concordance.	0.5	
		B	L'activité de l'évaluation n'est pas en concordance avec la séance.	1	
		C	Seuls, les supports didactiques et les activités sont en concordance.	1.5	
		D	Les objectifs, les supports didactiques et les activités sont en concordance.	2	
19		A	Dans la séance, il/elle n'a fait aucun lien entre les notions enseignées et le vécu des élèves.	0.5	

		Les liens avec le vécu	B	Un/e élève a fait les liens entre leur vécu et la séance ou une activité ou une phrase.	1	
			C	Au moins une des activités présentée est en lien avec le vécu des élèves.	1.5	
			D	L'élève professeur-e a fait les liens explicitement entre la séance et le vécu des élèves.	2	
	20	Maîtrise du contenu	A	L'élève professeur-e a fait trois erreurs ou plus sur le contenu et/ou la langue.	0.5	
			B	L'élève professeur-e n'a fait aucune erreur sur le contenu mais oui sur la langue à l'écrit et à l'oral	1	
			C	L'élève professeur-e n'a fait aucune erreur sur le contenu mais oui sur la langue à l'oral seulement.	1.5	
			D	L'élève professeur-e n'a fait aucune erreur sur le contenu et en langue.	2	
	MOTIVATION ET COMPORTEMENTS SOCIAUX	21	Respect	A	L'élève professeur-e appelle les élèves par leurs noms	
B				L'élève professeur-e appelle les élèves par leurs noms et se met à leur niveau pour leur parler.	1	
C				L'élève professeur-e appelle les élèves par leurs noms, se met à leur niveau pour leur parler et les remercie.	1.5	
D				L'élève professeur-e appelle les élèves par leurs noms, se met à leur niveau pour leur parler, les remercie et leur dit "s'il te plait" et/ou "pardon".	2	
22		Besoins des élèves (physiques)	A	L'élève professeur-e ne répond pas aux besoins des élèves.	0.5	
			B	L'élève professeur-e ne répond pas immédiatement aux besoins des élèves mais quelque temps après.	1	
			C	Il/Elle répond immédiatement aux besoins des élèves au moins une fois mais il/elle a remis pour après d'autres fois.	1.5	
			D	Il/Elle répond immédiatement aux besoins des élèves.	2	

23	Langage positif	A	Il/Elle n'encourage pas les élèves par un langage positif (très bien, bravo, félicitations,...).	0.5	
		B	Il/Elle encourage les élèves par un langage positif MOINS de cinq fois (très bien, bravo, félicitations,...).	1	
		C	Il/Elle encourage les élèves par un langage positif de cinq fois ou PLUS (très bien, bravo, félicitations,...).	1.5	
		D	Il/Elle encourage les élèves par un langage positif en soulignant les efforts.	2	
24	Préjugés négatifs et stéréotypes	A	Il/Elle montre des préjugés négatifs ou des stéréotypes.	0	
		B	Durant la séance, il n'a été question ni des préjugés négatifs ni des stéréotypes.	0.5	
		C	Il/Elle corrige des préjugés négatifs mais montre des stéréotypes.	0.75	
		D	Il/Elle corrige des préjugés négatifs et des stéréotypes.	1	
25	Sur l'autorité pédagogique	A	Il/Elle a montré explicitement une forme de menace ou de violences : humiliations, violences, intimidations.	0.5	
		B	Dans le climat de la classe, on ressent une forme de menace.	1	
		C	Il/Elle ne dévalorise pas ses élèves: humiliations, violences, intimidations.	1.5	
		D	Il/Elle montre son opposition à toutes formes de violence explicitement et le climat dans la classe le démontre.	2	
26	Le travail par pairs	A	Il n'y a pas de partage entre les élèves pour comprendre les notions.	0.5	
		B	Au moins un/e élève a pu poser une question à un/e autre	1	
		C	Pour travailler, les élèves ont partagé seulement les matériels	1.5	
		D	Les élèves ont l'opportunité de travailler ensemble (binôme ou en groupe) sur le contenu.	2	
27	Epreuves émotionnelles	A	L'occasion s'est présentée et le/la n'en a rien fait.	0.5	
		B	Aucune occasion d'exprimer des émotions ne s'est présentée durant la séance.	1	

			C	L'élève professeur-e exprime des émotions pour montrer le modèle.	1.5	
			D	Les élèves expriment des émotions (empathie, partage,...) ou le/la le leur demande explicitement.	2	
	28	Participation des élèves	A	Les élèves n'ont pas droit à la parole et le/la répète sans arrêt « shuuut ».	0.5	
			B	Les élèves posent des questions mais le/la ne les entend pas ou ne les écoute pas.	1	
			C	Un élève peut relever des erreurs au tableau ou poser des questions s'il n'a pas compris au/à la ou à ses camarades.	1.5	
			D	Le/la demande aux élèves s'ils veulent parler et les encourage à poser une question.	2	
	29	Rappel de bons comportements	A	Il/Elle ne rappelle pas les bons comportements autant que nécessaire.	0.5	
			B	Il/Elle interdit les mauvais comportements autant que nécessaire (ex : taisez-vous, ne criez pas dans la classe).	1	
			C	Il/Elle rappelle les bons comportements autant que nécessaire (ex : il faut demander la parole)	1.5	
			D	Il/Elle montre les bons comportements autant que nécessaire (ex : regardez Ali ou tel groupe, il demande la parole).	2	
RETROACTIONS EVALUATIONS ET	30	Sur les activités d'évaluation	A	L'élève professeur-e n'a pas prévu des activités d'évaluation pour vérifier la compréhension.	0.5	
			B	Les activités d'évaluation prévues ne permettent pas de vérifier la compréhension.	1	
			C	Toutes les autres activités vérifiaient la compréhension sauf une seule question/activité.	1.5	
			D	Les activités d'évaluation permettent de vérifier la compréhension.	2	
			A	Aucune activité ne rebondissait sur le niveau de compréhension.	0.5	

31	Sur la remédiation	B	L'élève professeur-e a posé au moins une question à l'oral rebondissant sur le niveau de compréhension.	1
		C	Au moins une activité rebondit sur le niveau de compréhension.	1.5
		D	Plus d'une activité rebondit sur le niveau de compréhension.	2
32	Justifications des réponses	A	Les élèves veulent justifier mais le/la ne les écoute pas.	0.5
		B	Il/Elle ne demande pas aux élèves de justifier leurs réponses.	1
		C	Il/Elle demande aux élèves de justifier leurs réponses au moins une fois.	1.5
		D	Il/Elle demande aux élèves de justifier leurs réponses systématiquement.	2
33	Des réponses convaincantes	A	Les élèves ont justifié et il/elle a gardé sa mauvaise réponse ou il/elle a donné une mauvaise réponse.	0.5
		B	Les élèves restent neutres, mais le/la a donné une mauvaise réponse comme correction.	1
		C	Certains élèves ne sont pas convaincus des réponses reconnues mais le/la continue son cours.	1.5
		D	Tous les élèves sont convaincus des réponses reconnues justes/fausses.	2
34	Statut de l'erreur	A	Les élèves qui ont commis des erreurs font l'objet des reproches (ex : le/la crie sur un élève).	0.5
		B	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral et il n'y a pas eu de reproches.	1
		C	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral mais le/la montre plutôt les erreurs.	1.5
		D	Les erreurs sont corrigées à l'écrit comme à l'oral et le/la montre plutôt l'effort consenti.	2
35	Suivi et appréciation des	A	Les cahiers des élèves ne sont ni entretenus, ni appréciés, ni suivis.	1
		B	Les cahiers des élèves portent seulement des appréciations générales comme « vu ».	2

ENTRETIEN		travaux des élèves	C	Les cahiers des élèves portent seulement des notes.	3	
			D	Les cahiers des élèves sont entretenus, appréciés et suivis dans un esprit d'amélioration.	4	
	36	Critiques de la séance	A	Il/Elle ne reconnaît pas ses points forts et ses points faibles.	0.5	
			B	Il/Elle reconnaît ses points forts.	1	
			C	Il/Elle ne reconnaît pas ses points forts et certains points faibles.	1.5	
			D	Il/Elle reconnaît ses points forts et ses points faibles.	2	
	37	Maitrise de la discipline	A	Il/elle a besoin de revoir certaines notions de sa discipline.	0.5	
			B	Il/elle a besoin de revoir certaines notions qui complètent sa discipline.	1	
			C	Il/elle maîtrise juste les notions et ne répond pas aux questions approfondies de sa discipline.	1.5	
			D	Il/Elle maîtrise de manière approfondie la discipline et répond correctement aux questions posées.	2	
	38	Développement réflexif	A	Il/Elle ne propose rien et n'est pas capable de choisir les bonnes orientations parmi celles qui lui sont proposées.	0.5	
			B	Il/Elle est capable de choisir les bonnes orientations parmi celles qui lui sont proposées.	1	
			C	Il/Elle est capable de proposer des pistes d'amélioration (notamment sur les actions pédagogiques).	1.5	
			D	Il/Elle avait présenté sa séance de manière originale et novatrice.	2	
	39	Justifications de la place de la séance	A	Il/Elle n'est pas capable d'expliquer les notions acquises avant et celles à venir en lien avec la séance.	0.5	
			B	Il/Elle est capable de justifier la place de la leçon dans les programmes.	1	
C			Il/Elle est capable de justifier pourquoi il/elle a décidé d'enseigner cette leçon en ce moment.	1.5		
D			Il/Elle est capable de justifier la place de la leçon dans les programmes et le curricula (citer notamment la compétence).	2		

PREPARATIONS	40	Préparation du tableau	A	L'élève-professeur.e n'a pas préparé son tableau en avance (tableau noir ou numérique, projection, écriture).	0	
			B	L'élève-professeur.e a préparé son tableau en avance mais les élèves ne peuvent bien voir.	1	
			C	L'élève-professeur.e a préparé correctement son tableau de manière visible..	3	
			D	L'élève-professeur.e a préparé son tableau de manière visible et aucun manquement n'a été senti..	4	
	41	Préparations des fiches pédagogiques	A	Le/la ne dispose pas de fiches pédagogiques.	0.5	
			B	Certaines étapes de l'ossature des fiches pédagogiques ne sont pas cohérentes.	1	
			C	Les fiches pédagogiques sont préparées correctement mais pas en nombre suffisant.	1.5	
			D	Les fiches pédagogiques sont préparées correctement et en nombre suffisant.	2	
	42	Le cahier journal/Le cahier de texte	A	Le cahier journal/Le cahier de texte n'est pas à jour et n'est pas de bonne qualité.	1	
			B	Le cahier journal/Le cahier de texte n'est pas à jour.	2	
			C	Le cahier journal/Le cahier de texte est à jour mais pas de bonne qualité.	3	
			D	Le cahier journal/Le cahier de texte est à jour et de bonne qualité.	4	
COLLABORATION	43	Projet de l'établissement	A	Il/Elle ne participe pas au projet de l'établissement.	0	
			B	Il/Elle a un rôle secondaire au projet de l'établissement (intervenant).	0.5	
			C	Il/Elle a un projet de classe qu'il/elle conduit lui/elle-même.	0.75	
			D	Il/Elle a un rôle important au projet de l'établissement (membre du pilotage).	1	
	44	Communication	A	Certains parents se plaignent des conduites jugées déplacées du/de la .	0.5	

		avec les parents	B Il/Elle ne communique pas avec les parents (cahiers d'élèves, cahiers de correspondance, ...).	1	
			C Il/Elle n'assiste pas aux rencontres avec les parents.	1.5	
			D Il/Elle communique avec les parents périodiquement et convenablement (rencontres et cahiers de correspondance).	2	
	45	Communication avec l'administration	A Il/Elle a souvent des comportements violents avec l'administration.	0.5	
			B Il/Elle communique tardivement les résultats des élèves à l'administration (carnets, registres, ...).	1	
			C Il/Elle communique seulement les résultats des élèves à l'administration périodiquement (carnets, registres, ...).	1.5	
			D Il/Elle participe aux réunions et communique avec l'administration périodiquement (carnets, registres, ...).	2	
	46	Collaboration avec les pairs	A Il/Elle a souvent des comportements violents avec ses collègues.	0.5	
			B Il/Elle ne collabore en rien avec ses pairs.	1	
			C Il/Elle collabore avec ses pairs convenablement notamment sur le plan pédagogique.	1.5	
			D Il/Elle a souvent un rôle de référence (coordinateur, leadership, ...).	2	
ASSIDUITE	47	Registre d'appel	A Le registre d'appel disparaît souvent.	0.5	
			B Le registre d'appel est complété irrégulièrement.	1	
			C Le registre d'appel est tenu correctement mais ne fait l'objet d'aucune remarque.	1.5	
			D Le registre d'appel est complété quotidiennement/périodiquement mais aussi pris en considération.	2	
	48	Ponctualité	A L'élève professeur-e enregistre des absences injustifiées de ses cours.	1	
			B L'élève professeur-e est souvent en retard à ses cours.	2	
			C L'élève professeur-e est présent dans l'établissement à tous ses cours.	3	

		D	L'élève professeur-e est présent dans l'établissement avant l'heure de ses cours.	4	
--	--	----------	---	---	--

Conclusion

Ce guide, cadre de référence des évaluations des compétences enseignantes, constitue la première pierre d'un édifice sur les évaluations du professionnel enseignant au sein de l'éducation nationale. Nul doute qu'il entame le premier niveau d'un plan de carrière amorcé dès la formation d'alternance depuis le recrutement du futur professionnel au Centre de Formation.

Il faut d'emblée préciser que les travaux proposés par l'atelier de réflexion sur les évaluations des compétences enseignantes ne sont pas destinés à la formation mais aux évaluations. Toutefois, sachant que toute évaluation fait partie intégrante de la formation, il appartiendra aux responsables de la formation de préparer les concerné.e.s à ces évaluations en :

- ✓ organisant des moments de partage d'informations sur l'utilisation de ce guide avec non seulement les conseillers.ères pédagogiques et les professeurs.es formateurs.trices mais aussi le corps enseignant ;
- ✓ utilisant ces outils dans les formations des pratiques enseignantes dans les classes à la carte (en fonction du niveau des acquis de chaque praticien professionnel).

Par ailleurs, les outils proposés dans ce guide sont destinés spécialement et exclusivement à l'évaluation des compétences des enseignants.es débutant la profession. Ils ne concernent que les trois premières années du/de la débutant/te : l'année de formation d'alternance au Centre de Formation et les deux premières années de terrain en tant que stagiaire. Il s'agit là d'un premier niveau d'encadrement.

Il faut noter également que l'atelier de réflexion a soumis les propositions des outils d'évaluation sur la base des **compétences** enseignantes au nombre de quatorze déjà déterminées dans leur référentiel. Ces outils proposés peuvent être adaptées dans d'autres ateliers visant différents publics de la profession : préscolaire, base, moyen secondaire, disciplinaire, formation professionnelle ou apprentissage des langues.

Les professeurs.es formateurs.trices et les conseillers.ères pédagogiques portent deux casquettes :

- ✓ une casquette de formateur.trice, les trois visites successives doivent démontrer une évolution ;

- ✓ une casquette d'évaluateur, ils doivent soumettre au bout du compte une note chacun de son côté pour valider le stagiaire à la titularisation.

C'est pourquoi nous proposons la même grille pour l'évaluation en cours de la formation que lors de la titularisation : le stagiaire sera évalué sur la grille et les critères avec lesquels il a été formé.

Nous vous souhaitons de faire bon usage de ce guide et espérons vos retours pour parachever et parfaire encore mieux ces outils.

Enfin, la mise en application de ce dispositif devrait permettre son évolution dynamique. Autrement dit, au contact des réalités du terrain, des améliorations doivent être apportées pour une meilleure prise en compte des besoins.

Références bibliographiques

- Carlier, G., Renard, J.-P. et Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Chauvigné, C. (2010) "Les référentiels en formation", *Recherche et formation*, 64 | 2010, 77-90.
- Chauvigné C., Demillac R., Le Goff M. (2008). « Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels », XXVe congrès de l'AIPU. *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier.
- Depover, C., Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Durand, M-J; Chouinard, R., et al. (2012). *L'Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Montréal : Marcel Didier.
- Fabre, M. & Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*, (3^e éd.). Paris Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lévesque, Marcienne et Boisvert, Émilienne (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*, Les Éditions Logiques.
- Paquay, L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante. De l'utopie à la réalité ». *European journal of teacher education*, 28 (2), pp. 111-128.
- République de Djibouti (2017). *Arrêté portant sur les modalités de recrutement de formation et de certification des élèves professeurs du CFEEF*.