hep/

Haute école pédagogique
du canton de Vaud

ES

Échelles descriptives

1re – 2e – 3e année

Formation des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés

Année académique 2025-2026

Sommaire

Pourquoi ce document ? 3
Présentation de l'instrument 5
Comment utiliser les échelles ? 7
Progression sur les trois années de formation 8
La place de la compétence 2 dans les échelles descriptives 8
La place de la compétence 7 dans les échelles descriptives 9
Le concept de « socle universel » 9
Neuf échelles pour l'évaluation des stages 10
Échelles commentées 12
Échelle 1 « Conditions d'apprentissage » 12
Commentaires 13
Échelle 2 « Planification » 16
Commentaires 17
Échelle 3 « Outils » 21
Commentaires 22
Échelle 4 « Régulation et autonomie » 25
Commentaires 26
Échelle 5 « Évaluation » 30
Commentaires 30
Échelle 6 « Projet de l'élève » 35
Commentaires 36
Échelle 7 « Collaboration » 39
Commentaires 40
Échelle 8 « Éthique » 43
Commentaires 44
Échelle 9 « Dynamique de groupe » 46
Commentaires 46
Comment attribuer la note au stage ? 50
Bibliographie 51

Rédaction du présent document : les membres du groupe de travail du MAES (formateur·trice·s de la HEP, praticien·ne·s formateurs·trices et étudiant·e·s en fin de formation), avec la prise en considération des remarques de plus de 220 partenaires (étudiant·e·s, Prafos, formateur·trice·s de la HEP) et d'une experte externe, concernant la version-test.

Adapté des documents « Échelles descriptives » de la HEP Vaud
(Bachelor en enseignement primaire, Master en enseignement secondaire)

Version du 3 juillet 2025

Pourquoi ce document ?

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

L'instrument vise à aider les évaluateur·trice·s, praticien·ne·s formateur·trice·s (Prafo) ainsi que référent·e·s de la pratique (RP) effectuant des visites, face aux défis que représente l'évaluation de la pratique professionnelle. En effet,

> évaluer n'équivaut pas à enregistrer de manière externe et objective des acquis, comme le thermomètre indique la température, sans l'intervention de l'homme …. Au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis (Romainville, 2012, p. 2).

La construction de ce point de vue n'est pas une opération facile : il s'agit d'être au clair sur les attentes de la HEP face aux performances des étudiant·e·s durant les stages, d'identifier les progressions possibles, et d'évaluer avec la plus grande rigueur possible. Soutenir l'activité de toutes les personnes chargées de l'évaluation dans le cadre des stages, tel est le but de l'instrument présenté dans ce document. Pour les étudiant·e·s, les échelles précisent les attentes de l'institution concernant le développement de leurs compétences professionnelles, en complément du *référentiel de compétences pour la formation des enseignant·e·s spécialisé·e·s*, qui en donne une description plus complète, et auquel l'on se référera utilement. Les deux outils peuvent être utiles à la définition du contrat de stage (en responsabilité partagée ou en emploi) entre étudiant·e et Prafo. Ils rappellent aux partenaires l'importance de donner, de créer ou de saisir certaines opportunités afin de travailler sur l'ensemble des compétences. Ainsi, par exemple, on relèvera la nécessité, dans l'enseignement spécialisé, de pouvoir travailler avec des groupes d'élèves ou de collaborer avec les divers·e·s professionnel·le·s.

Préciser les attentes, quel que soit le contexte d'intervention

Nous avons tous une représentation de comment agit un·e enseignant·e spécialisé·e compétent·e. Or les enseignant·e·s spécialisé·e·s interviennent dans des contextes variés en termes d'âge (4-21 ans), de population (types de difficulté : polyhandicap, déficience intellectuelle, trouble du spectre autistique, troubles sensoriels, troubles des apprentissages[1] ou troubles du comportement…), de lieux (classe régulière, institution…). Le présent instrument propose une description à la fois souple et détaillée des attentes, pouvant s'ajuster à ces différents contextes. Pour faire face à cette variété, tout en visant une évaluation rigoureuse et valide, le groupe à l'origine de ce travail, formé de formateur·trice·s de la HEP, de Prafos et d'étudiant·e·s en fin de formation, a cherché à formuler une référence qui intègre des expériences professionnelles multiples, issues des différents milieux concernés par l'enseignement spécialisé. De plus, l'instrument s'appuie sur les apports significatifs de la recherche. Ce travail de construction a été soumis en consultation, à plusieurs reprises, auprès de différents groupes ou instances : filière PS, commission des études PS, Conférence Académique, Unités d'Enseignement et de Recherche (UER), Prafos, formateur·trice·s de la HEP ainsi qu'étudiant·e·s. Les remarques reçues ont nourri les réflexions du groupe de travail et ont permis d'ajuster les échelles. Nous remercions ainsi toutes les personnes qui ont contribué à ce travail complexe.

[1] Notamment les « dys » : dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, dysgraphie…

Identifier les jalons significatifs d'une progression

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

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

Dès lors, les échelles proposées présentent des aspects « pivots » qui jalonnent de manière significative la construction de la compétence à enseigner et en sont des passages obligés. Cela ne signifie pas que l'entier de l'agir des enseignant·e·s spécialisé·e·s se retrouve dans l'une ou l'autre des échelles formulées : cet agir est trop complexe pour une formulation qui tiendrait en quelques pages. Il est le fruit de choix, ancrés autant dans les savoirs de l'expérience que dans des modèles fondés scientifiquement. Les échelles ainsi élaborées prennent place entre le référentiel de compétences, qui fonctionne comme référence pour l'organisation de la formation pratique, et les activités observées de l'étudiant·e. Les éléments retenus ont pour but d'harmoniser les attentes entre partenaires. Les échelles permettent de guider les observations, de les étayer, de les hiérarchiser, afin de planifier les interventions de formation et de soutenir la progression de l'étudiant·e dans le développement de ses compétences. Finalement, les échelles – et surtout les références théoriques présentées dans les commentaires – sont des ressources disponibles pour tous·toutes les acteur·trice·s.

Soutenir la rigueur de l'évaluation

Les observations réalisées ont besoin d'être interprétées : il s'agit de leur donner du sens, de les mettre en relation, de s'accorder sur ce qu'elles révèlent. Cela fait partie du jugement professionnel, que l'on peut définir de la manière suivante :

> Le jugement professionnel n'est pas une simple compilation de données factuelles, mais il comporte un choix dans la sélection et la mise en relation d'informations, une interprétation quant à la signification de ces informations et une anticipation des conséquences probables des actions considérées (Mottier Lopez & Allal, 2010, p. 239).

Évaluer, c'est notamment choisir : déterminer la temporalité de l'évaluation, identifier ce qui est à observer, interpréter avec justesse les observations en traçant des liens avec la référence. Toute évaluation est donc fondamentalement subjective (Weiss, 1986). Il est ainsi d'autant plus nécessaire de faire preuve de rigueur tout au long du processus évaluatif, depuis la prise d'informations jusqu'au choix de la note. En effet, la reconnaissance de cette subjectivité ne signifie pas un relativisme où tout serait à prendre, pourvu qu'on en soit convaincu. Pour comprendre la place de la subjectivité et de la rigueur, on peut faire l'analogie avec la traduction d'une œuvre d'une langue à une autre : celle-ci est empreinte de la subjectivité du·de la traducteur·trice, de son histoire, de ses choix, de son talent, et nécessite tout autant une connaissance approfondie et rigoureuse de la langue d'origine que de la langue de destination.
Le passage d'énoncés pragmatiques que sont les activités observées de l'étudiant·e à des énoncés textuels, telles les compétences du référentiel, est une forme de traduction, impliquant de la subjectivité et nécessitant de la rigueur. C'est cette rigueur que nous avons cherché à soutenir au travers des échelles proposées : les repères qu'elles énoncent n'éliminent pas la nécessité d'un jugement professionnel, mais cherchent à le soutenir, en permettant aussi bien de penser les prises d'informations nécessaires (préparations de leçons, observations, documents, enregistrements vidéos, etc.) que leur interprétation, en tenant compte du contexte d'activité.

Ainsi, par exemple, pour la 3e échelle intitulée « Outils », les traces à interpréter peuvent être de différentes natures :

ÉCHELLE

E3 *Outils*	L'étudiant·e maîtrise et ajuste les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/utilisés.			
	***Compétence 1** : Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* ***Compétence 4** : Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* ***Compétence 8** : Eduquer les élèves au numérique en intégrant la science informatique, l'usage du numérique et l'éducation aux médias, dans son enseignement et ses activités professionnelles.*			
	3	4	5	6
Année 1		*Cette échelle n'est pas certifiée en première année. Cependant, elle peut faire l'objet d'une réflexion, dès le début de la formation.*		
Année 2		*L'étudiant·e identifie les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/utilisés, en fonction des besoins particuliers de l'élève et de son projet.*	*L'étudiant·e analyse et anticipe quelques difficultés liées aux contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/utilisés.*	*L'étudiant·e maîtrise les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/ utilisés, qui sont en lien avec le PER, les besoins particuliers de l'élève et son projet.*
Année 3		*L'étudiant·e analyse et anticipe quelques difficultés liées aux contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/ utilisés.* *ET* *Il·elle maîtrise les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/ utilisés, qui sont en lien avec le PER, les besoins particuliers de l'élève et son projet.*	*L'étudiant·e analyse et justifie les difficultés rencontrées en lien avec les contenus, démarches, méthodes, technologies et/ou outils enseignés.* *ET* *A posteriori, il·elle envisage des remédiations pertinentes.*	*In situ, l'étudiant·e ajuste les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies, et/ou outils, selon les réponses et/ou réactions des élèves.* *ET* *Il·elle les met en œuvre avec aisance et pertinence, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissages visés.*

Quelles traces récolter ?

- Documents de référence utilisés
- Explications données par l'étudiant·e
- Matériel/supports mis à disposition des élèves
- Exemples utilisés
- Réponses de l'étudiant·e aux questions des élèves
- …

Interprétation des traces

- Les différentes traces pointent-elles dans la même direction ?
- Quelle est la régularité des éléments observés ?
- Quelle est l'influence éventuelle du contexte ?
- Les traces permettent-elles d'affirmer la maîtrise demandée ?
- …

Validation du descripteur

- À partir de l'ensemble des éléments, quel descripteur puis-je valider ?
- …

Fig.1 : Des traces à interpréter

Présentation de l'instrument

Il est important de préciser que de nombreux liens existent entre les différentes échelles. Ainsi, par exemple, l'échelle 6 « Projet pédagogique » est étroitement liée à l'échelle 7 « Collaboration ». Toutefois, chaque échelle se focalise sur des gestes professionnels, des

attitudes, des actions ou des contextes spécifiques. L'échelle 9 « Dynamique de groupe » reprend divers gestes professionnels, en s'intéressant à leur mise en œuvre dans le contexte d'un groupe. Finalement, les échelles présentent des niveaux de granularité variables : certaines sont plus vastes alors que d'autres se focalisent sur des aspects plus spécifiques de la pratique professionnelle.

Sur le plan de leur présentation, chaque échelle s'organise de la même manière. Nous pouvons prendre pour exemple la première échelle :

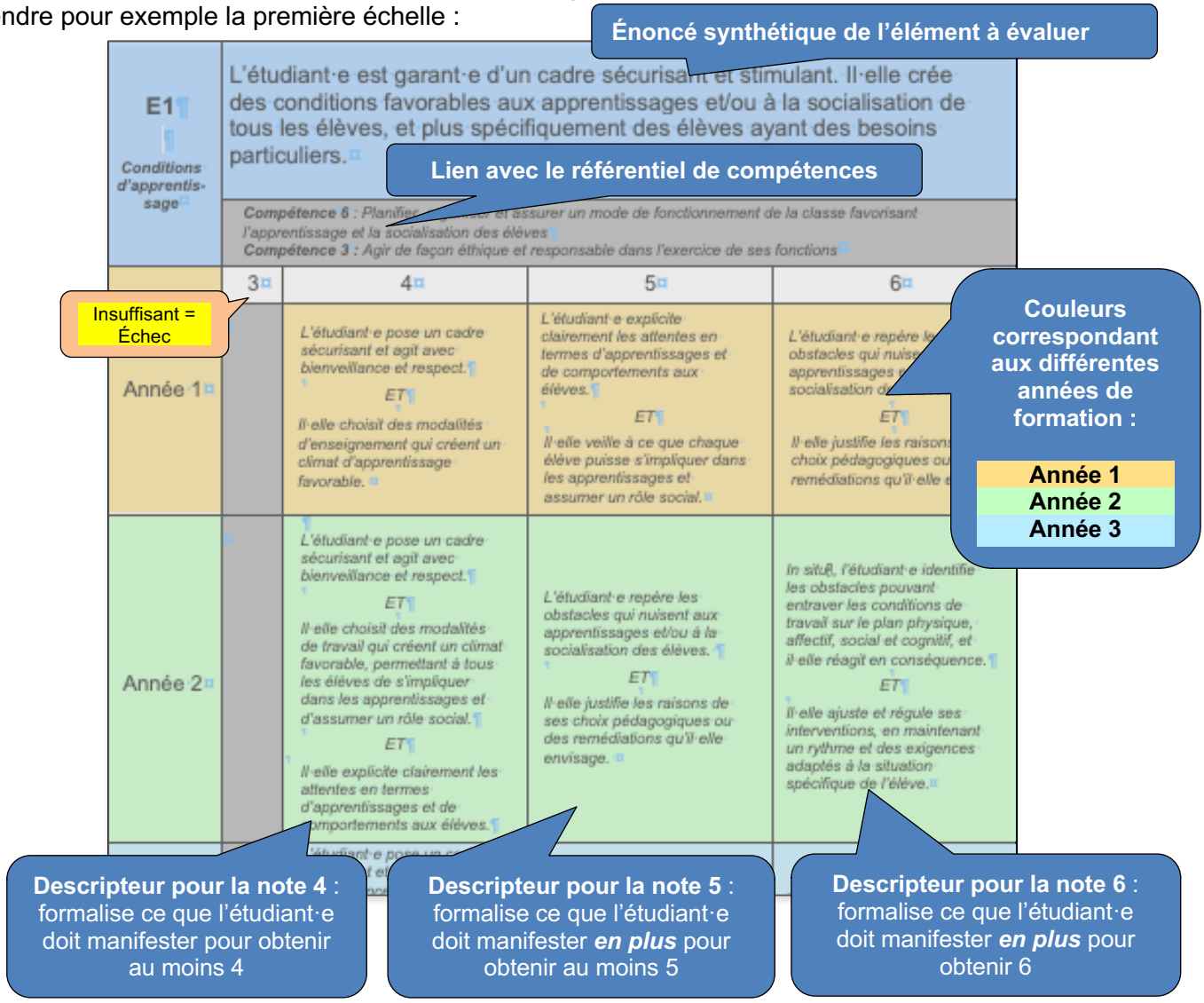


Fig.2 : Présentation générale d'une échelle

Les échelles ne remplacent pas le référentiel de compétences, mais sont complémentaires. Elles facilitent sa traduction en attentes concernant l'activité de l'étudiant·e. Le référentiel de compétences demeure un document incontournable. D'une part, il est la base sur laquelle est construite la formation à l'enseignement spécialisé, sous ses aspects tant théoriques que pratiques. D'autre part, il décrit plus largement, au travers de différents énoncés (compétences et composantes), les gestes et attitudes attendus d'un·e enseignant·e spécialisé·e professionnel·le. Chaque personne concernée, évaluée ou évaluatrice, est donc amenée à en travailler les contenus. Les échelles, elles, pointent les éléments qui feront l'objet des évaluations formative et certificative du stage.

Comment utiliser les échelles ?

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

Certains descripteurs énoncent 2 ou 3 conditions, reliées dans les échelles par un « ET ». Lorsque cela est le cas, **toutes les conditions doivent être vérifiées pour obtenir la note correspondante**.

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

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

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

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

Indication pour la rédaction des commentaires

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

Éléments à faire figurer dans ce commentaire pour chaque échelle :

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

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

Progression sur les trois années de formation

Les stages faisant partie de la formation à l'enseignement spécialisé sont certifiés annuellement. Avant l'évaluation certificative annuelle, le·la formateur·trice de la HEP et/ou le·la Prafo initie un moment de bilan intermédiaire, par exemple à la suite d'une visite. Ce moment, à visée formative, permet à l'étudiant·e de bénéficier d'un point de situation concernant le développement de ses compétences par rapport aux attentes de fin d'année.

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

Or, dans la partie immergée ou invisible de l'iceberg, se trouve l'attention portée sur les apprentissages des élèves, puis sur leur développement. Est-ce que tous les élèves ont réellement appris quelque chose ? Qu'ont-ils appris ? Comment puis-je le vérifier ? Comment les élèves s'y prennent-ils pour apprendre ? Quelles sont les conséquences de mon enseignement sur leurs apprentissages ? Quels sont les aménagements ou les adaptations qui leur permettent de s'engager pleinement dans les activités ? Comment gérer l'hétérogénéité, lorsque je travaille avec des élèves présentant des âges, des problématiques ou des compétences très diversifiées ? Telles sont les questions qui doivent devenir de plus en plus centrales au fil de la formation, l'objectif de l'enseignement étant de susciter chez les élèves un véritable travail intellectuel, à court, moyen et long terme.

Ces différents stades de développement ne sont pas linéaires, ils peuvent se chevaucher et ils s'intègrent peu à peu tout au long de la formation. Les travaux de Saujat (2004) portant sur l'entrée dans le métier d'enseignant·e débutant·e précisent que : « …. si la cible de l'action professorale est bien l'apprentissage des élèves, l'atteinte de cette cible n'est jamais directe ni immédiate : elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une classe qui tourne » (p. 97). Avoir conscience de ces différents stades permet au·à la futur·e enseignant·e spécialisé·e mais aussi aux formateur·trice·s qui l'accompagnent de favoriser des moyens permettant ce changement de perspective.

La place de la compétence 2 dans les échelles descriptives

Vivre, n'est-ce pas toujours se remettre en question ?

La pratique réflexive, au cœur de la compétence 2 du référentiel de compétences pour la formation des enseignant·e·s spécialisé·e·s, *« S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »*, a été intégrée dans les échelles plutôt qu'évaluée pour elle-même. Elle apparaît donc comme un élément transversal, afin de valoriser une réflexion contextualisée et intégrée aux différents aspects des pratiques de l'étudiant·e. Elle n'est pas mentionnée en tant que compétence, dans chaque échelle, afin d'alléger la présentation. Cependant, pour chacune des échelles, l'étudiant·e doit démontrer sa capacité à analyser son action, à procéder à des choix qu'il·elle pourra argumenter didactiquement et pédagogiquement, et à réguler son enseignement.

La place de la compétence 7 dans les échelles descriptives

La compétence 7 *« Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap »* est, elle aussi, transversale et elle intervient dans chacune des échelles. Comme mentionné dans le référentiel de compétences, elle constitue le cœur même de la profession. En effet, les enseignant·e·s spécialisé·e·s sont amené·e·s à intervenir dans des contextes variés, auprès d'élèves présentant des besoins ou des caractéristiques spécifiques. Dans la mouvance d'une école qui tend de plus en plus vers l'inclusion, les professionnel·le·s sont amené·e·s à envisager les solutions les plus adaptées pour que chacun des élèves puisse maximaliser ses apprentissages. Le concept de « socle universel », largement décrit par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC, 2019), prend ici tout son sens.

Le concept de « socle universel »

Différenciation pédagogique :
- *contenus*
- *structures*
- *processus*
- *productions*

Le concept de *« socle universel »* est essentiel : il apparaît transversalement, dans les échelles 1, 2, 3, 4, 6 et 7. En effet, tout comme l'enseignant·e de classe régulière, l'enseignant·e spécialisé·e veille à considérer ce socle, c'est-à-dire à s'interroger sur *les buts, les méthodes d'enseignements, les évaluations, le matériel éducatif* qui permettent à tout·e élève de s'engager dans les apprentissages (Bergeron et al., 2011). Toutefois, en fonction des besoins, en tenant compte des différences individuelles (compétences, difficultés, niveau de connaissances préalables, intérêts…), il·elle propose une *différenciation pédagogique* (Legendre, 2005 ; Prud'homme & Bergeron, 2012, dans DFJC, 2019, p. 8). Celle-ci peut toucher différents aspects des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, à savoir *les contenus* (textes ou sujets variés pour développer une compétence, choix de problèmes à résoudre…), *les structures* (modalités d'organisation d'une tâche : lieux, travail en groupe ou en individuel…), *les processus* (« comment » de la tâche : variation du type de stimuli sensoriels, du degré de guidance, des outils utilisés ou des façons d'évaluer), et finalement, *les productions* (produits attendus : affiches, présentation orale, moyens de présentation ou d'évaluation variés) (DFJC, 2019, p. 8).

Neuf échelles pour l'évaluation des stages

Vue d'ensemble et progression en enseignement spécialisé

		Certification des échelles en	*1re année*	*2e année*	*3e année*
E1 ***Conditions d'apprentissage***	L'étudiant·e est garant·e d'un cadre sécurisant et stimulant. Il·elle crée des conditions favorables aux apprentissages et/ou à la socialisation de tous les élèves, et plus spécifiquement des élèves ayant des besoins particuliers. ***Compétence 6*** *: Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ***Compétence 3 :*** *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*		✓	✓	✓
E2 ***Planification***	L'étudiant·e planifie son enseignement de manière structurée, en fonction des besoins de la situation. ***Compétence 1*** *: Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* ***Compétence 4*** *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études*		✓	✓	✓
E3 ***Outils***	L'étudiant·e maîtrise et ajuste les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et outils enseignés/utilisés. ***Compétence 1*** *: Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* ***Compétence 4*** *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* ***Compétence 8*** *: Intégrer les dimensions de la culture numérique dans sa pratique professionnelle de l'enseignement*		-	✓	✓
E4 ***Régulation et autonomie***	L'étudiant·e propose une guidance et un étayage au service du développement des apprentissages et de l'autonomie des élèves. ***Compétence 4*** *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études*		-	✓	✓
E5 ***Évaluation***	L'étudiant·e propose différents types d'évaluations (y compris l'autoévaluation) et fournit aux élèves des rétroactions pertinentes. ***Compétence 5*** *: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves*		-	-	✓

E6 ***Projet de l'élève***	L'étudiant·e synthétise les informations pédagogiques pertinentes afin de créer différents documents au service du projet del'élève. ***Compétence 5*** *: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves* ***Compétence 10*** *: Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées* ***Compétence 11*** *: Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant·e spécialisé·e*	✓	✓	✓
E7 ***Collaboration***	L'étudiant·e développe la dimension collaborative de son travail avec les partenaires internes et externes de l'école. ***Compétence 9*** *: Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec l'ensemble des partenaires concerné·e·s* ***Compétence 10*** *: Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées* ***Compétence 11*** *: Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant·e spécialisé·e*	✓		
E8 ***Éthique***	L'étudiant·e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres éthiques, déontologiques et règlementaires. ***Compétence 3*** *: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*	✓		
E9 ***Dynamique de groupe***	L'étudiant·e crée une dynamique de groupe favorable à la progression et à l'épanouissement de chacun·e. ***Compétence 4*** *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* ***Compétence 6*** *: Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*	-	✓	

Légende : - : pas certifiée ✓ : certifiée

Échelles semblables pour les années concernées

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

Échelles différentes pour chaque année. La grandeur du caractère ✓ indique l'importance accordée durant l'année concernée

Fig.3 : Vue d'ensemble et progression

Échelle évaluée systématiquement

Échelle évaluée en contexte de groupe

Échelles commentées

Échelle 1 « Conditions d'apprentissage »

E1 ***Conditions d'apprentis-sage***	L'étudiant·e est garant·e d'un cadre sécurisant et stimulant. Il·elle crée des conditions favorables aux apprentissages et/ou à la socialisation de tous les élèves, et plus spécifiquement des élèves ayant des besoins particuliers.			
	Compétence 6 *: Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ***Compétence 3 :*** *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*			
	3	4	5	6
Année 1		*L'étudiant·e pose un cadre sécurisant et agit avec bienveillance et respect.* *ET* *Il·elle choisit des modalités d'enseignement qui créent un climat d'apprentissage favorable.*	*L'étudiant·e explicite clairement les attentes en termes d'apprentissages et de comportements aux élèves.* *ET* *Il·elle veille à ce que chaque élève puisse s'impliquer dans les apprentissages et assumer un rôle social.*	*L'étudiant·e repère les obstacles qui nuisent aux apprentissages et/ou à la socialisation des élèves.* *ET* *Il·elle justifie les raisons de ses choix pédagogiques ou des remédiations qu'il·elle envisage*
Année 2		*L'étudiant·e pose un cadre sécurisant et agit avec bienveillance et respect.* *ET* *Il·elle choisit des modalités de travail qui créent un climat favorable, permettant à tous les élèves de s'impliquer dans les apprentissages et d'assumer un rôle social.* *ET* *Il·elle explicite clairement les attentes en termes d'apprentissages et de comportements aux élèves.*	*L'étudiant·e repère les obstacles qui nuisent aux apprentissages et/ou à la socialisation des élèves.* *ET* *Il·elle justifie les raisons de ses choix pédagogiques ou des remédiations qu'il·elle envisage.*	*In situ*[2]*, l'étudiant·e identifie les obstacles pouvant entraver les conditions de travail sur le plan physique, affectif, social et cognitif, et il·elle réagit en conséquence.* *ET* *Il·elle ajuste et régule ses interventions, en maintenant un rythme et des exigences adaptés à la situation spécifique de l'élève.*
Année 3		*L'étudiant·e pose un cadre sécurisant et agit avec bienveillance et respect.* *ET* *Il·elle choisit des modalités de travail qui créent un climat favorable, permettant à tous les élèves de s'impliquer dans les apprentissages et d'assumer un rôle social.* *ET* *Il·elle explicite clairement les attentes en termes d'apprentissages et de comportements aux élèves.*	*L'étudiant·e repère les obstacles qui nuisent aux apprentissages et/ou à la socialisation des élèves.* *ET* *Il·elle justifie les raisons de ses choix pédagogiques ou des remédiations qu'il·elle envisage.*	*L'étudiant·e anticipe les obstacles pouvant entraver les conditions de travail sur le plan physique, affectif, social et cognitif, et il·elle agit en conséquence.* *ET* *In situ, il·elle ajuste et régule ses interventions, en maintenant un rythme et des exigences adaptés à la situation spécifique de l'élève.*

Fig.4 : Échelle 1

[2] « In situ » signifie « durant le déroulement de la leçon » (lorsque l'étudiant·e enseigne ou observe le·la Prafo), en particulier « dans le feu de l'action ».

Commentaires

Introduction

Prendre soin du cadre dans lequel évoluent les élèves permet de prévenir un certain nombre de difficultés ou de troubles, aussi bien en termes de comportement que de compréhension. L'échelle 1 « Conditions d'apprentissage » veille à éviter que les apprenant·e·s ne vivent dans un inconfort lié au rejet, à l'échec, à la pression ou à l'intimidation (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2013) : il s'agit de créer un cadre sécurisant et stimulant.

Le climat scolaire : 4 dimensions
- *relationnel*
- *éducatif*
- *de justice*
- *de sécurité*

Le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC, 2019, p. 11), s'appuyant sur diverses études (Blaya, 2010 ; Fatou & Kubiewski, 2017 ; Talis, 2009), considère que réussite et climat scolaire sont étroitement liés. Si le climat est de bonne qualité, le taux d'absentéisme et d'exclusion scolaire est significativement plus bas.

Quatre dimensions caractérisent le climat scolaire : le climat *relationnel* (favorisant les relations interpersonnelles entre élèves, entre élèves et professionnels, entre école et famille…), le climat *éducatif* (priorisant les apprentissages et la réussite scolaire), le climat *de justice* (stimulant les règles claires, la gestion positive et équitable de la discipline en classe) ainsi que le climat *de sécurité* (diminuant le risque de harcèlement ou d'autres types de violences). Ces dimensions sont essentielles dans l'enseignement spécialisé. On sait combien les élèves et leurs familles ont besoin de se sentir accueillis, reconnus et accompagnés. Plusieurs études montrent l'importance de la qualité de la relation pédagogique (notamment entre élève et enseignant) et l'importance des attitudes ou postures suivantes, mises en évidence par Carl Rogers (1968) : congruence (authenticité), acceptation inconditionnelle (respect de tous·toutes, valorisation des ressources de chacun·e) et empathie (compréhension du vécu, des sentiments et des émotions de l'autre). Les concepts de confiance et de bien-être sont aussi primordiaux, l'enseignant·e spécialisé·e étant parfois la personne de référence vers laquelle se tournent différents partenaires.

La notion de « cadre sécurisant »

L'efficacité de l'enseignement, dont dépendent directement les apprentissages des élèves, est étroitement liée au climat scolaire. La notion de « cadre sécurisant » relève une importance particulière dans l'enseignement spécialisé, notamment pour les élèves en situation de vulnérabilité (sur les plans physique, émotionnel, cognitif…), qui peinent parfois à s'engager dans les apprentissages. Sousa (2006) relève que de nombreux éléments provoquent chez eux des « *interférences émotionnelles* » : leurs expériences répétées d'échec, leur insécurité associée au sentiment de faiblesse en sont des exemples. Chez ces élèves, « le circuit de la compréhension et de l'enregistrement au niveau cognitif est étouffé par l'état émotif qui vit des interférences, ce qui empêche l'élève de se concentrer et de capter les informations qu'on lui transmet » (Normand-Guérette, 2012, p. 212).

Or la sécurité est une condition préalable à tout apprentissage. Il est nécessaire d'offrir « un milieu bienveillant et sans danger, à la fois participatif, inclusif et respectueux de tous les élèves, et qui favorise leur réussite et leur bien-être, permettant à chaque élève d'apprendre de son mieux » (MEO, 2013, p. 15). Le cadre posé, donnant davantage d'importance aux processus qu'aux résultats, offrant le droit à l'erreur, doit permettre aux apprenant·e·s de tâtonner et d'oser se lancer dans les apprentissages. Si l'on se réfère à la pyramide des besoins de Maslow dont nous ne considérons pas, ici, les aspects hiérarchiques, tous les niveaux nécessitent d'être pris en considération (besoins physiologiques, besoin de sécurité…) (Maslow, 1954). Pour cela, l'attitude de l'enseignant·e spécialisé·e permet de créer un milieu sécurisant,

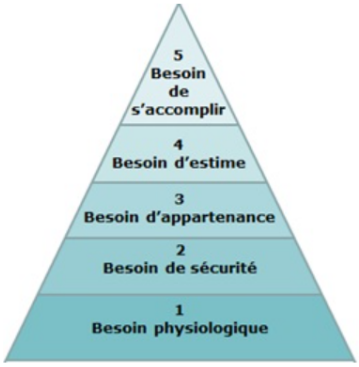


Fig.5 : Pyramide de Maslow

respectueux du travail de chacun et qui favorise l'inclusion et l'apprentissage de tous (Belleau, 2015).

Non seulement transmetteur, mais aussi médiateur des savoirs, l'enseignant·e spécialisé·e fait preuve d'autorité éducative et aménage le milieu. Il·elle tient compte des règles en vigueur dans l'établissement, des exigences du contexte et des ressources allouées, ainsi que des besoins des élèves (stage en responsabilité partagée, stage en emploi, type de handicap de l'élève, matériel à disposition…).

> L'autorité éducative se différencie de l'autoritarisme par le fait que loin d'interdire la connaissance de soi, elle l'encourage. Elle se distingue de la permissivité par le fait qu'elle canalise la manière dont l'enfant s'affirme. Pour ce faire, il est nécessaire de dissocier l'intériorité de la personne (ses croyances, son ressenti, son point de vue, ses sensations…) de l'acte lui-même. L'autorité éducative encourage la connaissance de soi (respect de l'intériorité) tout en canalisant la vitalité et sanctionnant les actes violents et les transgressions (Guérin, 2007, p.100).

À titre d'exemple, l'enseignant·e spécialisé·e élabore des règles, s'assure de leur respect et favorise la mise en place de dispositif d'autorégulation (Archambault & Chouinard, 2009). Parfois, il·elle est contraint·e à chercher des solutions en termes d'aménagement de l'environnement, se trouvant en tension entre les besoins spécifiques de l'élève et les contraintes institutionnelles : cela nécessite des qualités d'analyse, de négociation (recherche de compromis) et de créativité. L'enseignant·e spécialisé·e s'affirme, ce qui implique de travailler sa *présence* au monde, aux autres, à soi, dans le but de rendre présents, de re-présenter les savoirs à enseigner (Runtz-Christan, 2000). Enseigner signifie donc entrer dans un *rôle* particulier et interpréter le rôle attendu, créer et maintenir un cadre soutenant les apprentissages et la socialisation des élèves, au travers d'une présence effective, bienveillante et respectueuse. La bienveillance est un élément subtil et essentiel « qui fait de l'Autre, quel qu'il soit, un individu respectable dont les besoins et les désirs sont entendus et pris en compte » (Massot-Fillard & Meignan, 2009, p.42) : elle s'exprime aussi bien au niveau du langage que des attitudes.

Les études démontrent également l'importance des *dispositifs spatio-temporels* et des *règles de fonctionnement*, mis en œuvre grâce à des rituels structurants. Ils permettent à l'élève de s'inscrire dans le monde, de développer sa liberté dans une collectivité solidaire (Meirieu, 2015). Le fait de stimuler des interactions positives entre élèves est également essentiel. En effet, rien ne semble moins prévisible que la journée d'un groupe d'élèves, différents les uns des autres et réunis dans ce qu'on nomme une classe. Or le défi est très important pour certains élèves de l'enseignement spécialisé qui ont besoin de repères, de stabilité, de sécurité, de moments pour anticiper, prévoir, se familiariser avec un environnement fluctuant et parfois anxiogène. Toutefois, le cadre proposé, flexible, est susceptible de se modifier en fonction de l'évolution de la situation afin que les élèves puissent développer un maximum de compétences.

L'aménagement de l'environnement est un enjeu de taille pour l'enseignant·e spécialisé·e. Le rendre sécurisant (ou sécuritaire) (Belleau, 2015) signifie s'intéresser aussi bien aux conditions matérielles (mobilier, équipement…), qu'aux conditions psychosociales (respect, absence de harcèlement, résolution des conflits…) ou cognitives (sens et pertinence des apprentissages). La différenciation pédagogique, la mise en place de rituels, la limitation des distracteurs sensoriels, émotifs, cognitifs ou méthodologiques (Belleau, 2015), sont autant de stratégies qui favorisent les apprentissages. En bénéficiant de stimulations adéquates, de contenus ni trop difficiles, ni trop faciles (ZPD)[3], les élèves peuvent relever de nombreux défis d'apprentissage (MEO, 2013). En établissant des associations significatives entre leurs connaissances et leurs expériences antérieures, ils·elles peuvent développer de nouvelles compétences.

[3] ZPD = Zone proximale de développement. Vygotski, L. (1997). Pensée & langage. Paris : La Dispute.

Liens avec d'autres échelles

L'échelle 1 est étroitement liée à l'échelle 8 « Ethique », notamment pour tout ce qui concerne les risques d'échec ou de discrimination, mais également pour tout ce qui a trait au respect du cadre légal et règlementaire. De plus, le travail qui consiste à favoriser les interactions entre élèves, facteur sécurisant, est plus particulièrement abordé dans l'échelle 9 « Dynamique de groupe ».

Développement des compétences 3 et 6 dans les modules de formation MAES

Les compétences 3 et/ou 6 sont développées tout au long de la formation dans les séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et les stages, ainsi que dans les modules suivants :

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
MAES1PRA	MAES2ETH	MAES3DIF	MAES4SOC	MAES5RE	MAES6RE
MAES1PED		MAES3FRA	MAES4NEU	MAES5MOT	MAES6DV
MAES1DIV			MAES4TAC	MAES5CRE	MAES6MUS
MAES1COL					MAES6JEU

Les descriptifs des modules permettent d'avoir une vision plus ciblée des contenus dispensés; ils sont disponibles sur la plateforme IS-Academia.

Échelle 2 « Planification »

E2 ***Planification***	L'étudiant·e planifie son enseignement de manière structurée, en fonction des besoins de la situation.			
	Compétence 1 *: Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* ***Compétence 4*** *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études*			
	3	4	5	6
Année 1		*L'étudiant·e soumet une planification en adéquation avec la réalité du terrain, décrivant les objectifs, étapes, moyens, dispositifs d'évaluation et comportant des éléments d'analyse a priori.* *ET* *Dans sa planification, il·elle formule des objectifs spécifiques, intermédiaires et généraux. Il·elle les articule de manière cohérente.* *ET* *La planification démontre une cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les tâches.*	*La planification tient compte des besoins de chacun·e des élèves, s'inscrit dans une progression des apprentissages et est en adéquation avec le projet défini pour l'élève.* *ET* *Diverses modalités d'apprentissage et/ou types d'interaction sont proposés. Ils sont favorables à l'apprentissage.*	*L'étudiant·e prévoit un dispositif pour savoir où en est l'élève dans la construction de ses apprentissages.* *ET* *Il·elle est capable d'analyser et de justifier les choix pédagogiques et/ou didactiques qu'il·elle opère dans sa planification.*
Année 2		*La planification tient compte des besoins de chacun·e des élèves, s'inscrit dans une progression des apprentissages et est en adéquation avec le projet défini pour l'élève.* *ET* *Diverses modalités d'apprentissage et/ou types d'interaction sont proposés. Ils sont favorables à l'apprentissage.*	*La planification démontre une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les tâches et les dispositifs d'évaluation prévus (alignement curriculaire).* *ET* *L'étudiant·e prévoit un dispositif pour savoir où en est l'élève dans la construction de ses apprentissages.*	*L'étudiant·e prévoit des opportunités de généralisation et de transfert des apprentissages.* *ET* *Il·elle est capable d'analyser et de justifier les choix pédagogiques et didactiques qu'il·elle opère dans sa planification.*
Année 3		*La planification démontre une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les tâches et les dispositifs d'évaluation prévus (alignement curriculaire) et elle est en adéquation avec le projet défini pour l'élève.* *ET* *Diverses modalités d'apprentissage et/ou types d'interaction sont proposés. Ils sont favorables à l'apprentissage.*	*L'étudiant·e prévoit un dispositif pour savoir où en est l'élève dans la construction de ses apprentissages.* *ET* *Il·elle prévoit des opportunités de généralisation et de transfert des apprentissages.*	*L'étudiant·e est capable d'analyser et de justifier les choix pédagogiques et didactiques qu'il·elle opère dans sa planification.*

Fig.6 : Échelle 2

Commentaires

Introduction

La planification de la leçon est réalisée, quel que soit le contexte d'enseignement. En effet, tout·e enseignant·e spécialisé·e doit connaître préalablement les besoins de l'élève ou des élèves, ainsi que le projet dans lequel s'inscrit la leçon. Il·elle ajuste les objectifs et les moyens en fonction des besoins. Que ce soit dans le domaine institutionnel ou à l'école publique, il·elle planifie son intervention à court et à moyen terme, en collaboration avec les partenaires concerné·e·s (enseignant·e titulaire, éducateur·trice, logopédiste…). Les évaluations antérieures réalisées dans le contexte classe ou en situation individuelle, par les professionnel·le·s (logopédiste, psychologue…) représentent par exemple une source d'informations dont l'étudiant·e tient compte. Bien entendu, en fonction de facteurs environnementaux particuliers (maladie de l'élève…), il·elle peut être amené·e à s'ajuster, mais toute leçon s'inscrit dans un projet (celui de l'élève, du groupe, de la classe, de l'école) défini et ne peut être l'objet d'une simple improvisation. Ainsi, l'enseignant·e spécialisé·e fait preuve de souplesse et est capable de se détacher de ce qui était prévu, si la situation l'exige. De plus, la question de la généralisation et du transfert des apprentissages doit être envisagée dès la planification de l'enseignement (voir échelle 4). Cette dernière tient compte de l'ensemble des élèves et d'une analyse *a priori*, tout en prenant en considération le contexte**.** L'analyse *a priori* peut concerner aussi bien l'objet d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage, l'identification d'obstacles épistémologiques, les prérequis nécessaires, les ressources que les difficultés ou les besoins des élèves. Elle nécessite parfois une analyse détaillée de la tâche.

La planification

La planification se base en principe sur les objectifs du Plan d'études romand (PER). En effet, si le point de départ pour déterminer les objectifs est le PER, pour l'enseignement spécialisé, diverses ressources peuvent orienter la définition des objectifs d'une séquence d'enseignement (voir échelle 6 « Projet pédagogique »). Ceux-ci se réfèrent souvent à un projet délimité en amont, qui tient compte des besoins spécifiques des élèves (PIPS, PP)[4]. Pour utiliser au mieux les ressources (temps à disposition, attention des élèves, matériel, etc.), tout enseignement a besoin d'être planifié en répondant à trois questions essentielles (Kliebard, 1992) :

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

La première question renvoie directement à l'alignement curriculaire (voir alignement curriculaire, échelle 5 « Evaluation »), nécessitant une planification systématique et à rebours. La *planification à rebours* (Wiggins & McTighe, 2005) commence, premièrement, par la transformation du programme officiel en manifestations, comportements et actions observables, qui seront évalués ultérieurement en fonction de critères de performance précis, de compétences à développer ou de comportements. Ensuite, l'enseignement est planifié de façon à répondre à la question suivante : comment procéder pour permettre aux élèves d'apprendre ce qui doit être maîtrisé et quels outils, supports, attitudes ou stratégies développer pour leur donner à la fois accès à l'information et à une démarche d'apprentissage et d'évaluation ? Enfin, il faut procéder à l'évaluation en proposant aux élèves des tâches représentatives des apprentissages réalisés et pratiqués en situation de classe, comme prévu au départ par le programme.

[4] Projet Individualisé de Pédagogie Spécialisée et Programme Personnalisé. Pour tout ce qui touche à la terminologie PIPS, PP, aménagement, adaptation, … et les définitions relatives se référer aux documents officiels de prescription (LEO, RLEO, LPS, RLPS, CGE…).

Fait important à relever : l'efficacité de l'alignement est largement tributaire du degré de précision, du niveau de clarté ainsi que du degré de concordance et de cohérence entre chacune des différentes étapes de la planification à rebours. En somme, les contenus prescrits par le curriculum, et ce quel que soit le curriculum de référence, doivent être ceux qui sont enseignés en classe, dans le groupe ou individuellement, et ultérieurement seulement, ceux qui seront l'objet d'évaluation. Les aménagements[5] mis à disposition durant l'apprentissage (tels que les aides techniques, divers supports, temps supplémentaire…) sont identiques à toutes les étapes de l'apprentissage et donc présents durant l'évaluation. Celle-ci se déroule dans des conditions préalablement définies, et ce, en collaboration avec d'autres enseignant·e·s, lorsque le contexte y invite.

Les contenus prescrits sont ceux…
- *… qui sont enseignés*
- *… qui sont évalués*

La deuxième question implique une attention soutenue aux élèves, non seulement en tant que groupe, mais aussi – voire surtout – comme individus, ayant des trajectoires particulières et des besoins particuliers. Ainsi, la planification de l'enseignement tient compte de l'hétérogénéité du groupe, souvent exacerbée dans les classes de l'enseignement spécialisé, ainsi que des besoins spécifiques de chacun·e des élèves (objectifs, aménagements prévus, tâches, durée, matériel différencié…). Les besoins cognitifs, sociaux, affectifs… de chacun·e sont pris en considération dans la planification. Pour l'élève, l'objectif d'apprentissage doit représenter une exigence raisonnable. L'enseignement rendra accessible ce défi, via des aménagements, des étayages, une guidance et des rétroactions de qualité (voir échelle 4 « Régulation et autonomie »). Il serait faux de penser que, pour les élèves de l'enseignement spécialisé, l'enseignant·e ne peut proposer que des activités « simples ». La complexité des tâches contribue à la motivation de l'élève pour autant que les ressources, les étayages et les aménagements soient suffisants (Bataille & Midelet, 2018). La définition des exigences peut être mise en lien avec le concept de ZPD, présent dans la théorie de Vygotski (1997). Dans l'enseignement spécialisé, il est donc particulièrement important d'anticiper, dans la planification, les questions en lien avec les échelles 1 « Conditions d'apprentissage », 4 « Régulation et autonomie » ainsi que 5 « Evaluation ».

A ne pas oublier dans la planification !!!
- *les besoins spécifiques des élèves (hétérogénéité)*
- *les étapes (de la mise en projet à la clôture)*
- *le transfert des apprentissages*
- *…*

Enfin, la troisième question implique l'élaboration du déroulement, s'appuyant sur les réponses données aux questions 1 et 2. Une fois encore, il est essentiel de penser la mise en projet de la leçon ainsi que la clôture, afin de favoriser les liens entre les différents temps d'enseignement, la généralisation et le transfert des apprentissages effectués durant une activité spécifique. Pour toute leçon, il est essentiel que l'étudiant·e puisse analyser et justifier ses choix en fonction de concepts théoriques, de la connaissance qu'il·elle a des élèves qui lui sont confié·e·s (leurs ressources, difficultés, troubles ou handicaps) ainsi que des connaissances disciplinaires, didactiques, contextuelles et environnementales.

Les objectifs et les tâches d'apprentissage

Un objectif d'apprentissage est communément défini comme étant une habileté cognitive sur un contenu. En d'autres termes, il s'agit de se questionner sur la transformation cognitive ou comportementale souhaitée par rapport à un contenu : quelle transformation en lien avec quel objet d'apprentissage ? Le but indique l'action que l'élève doit réussir. L'objectif pointe la transformation de l'activité de l'élève, celle-ci étant définie autant par le résultat de l'action que par les processus réflexifs (ou autres) qui y conduisent. En général, une leçon contient un objectif spécifique, opérationnel. Cela signifie que des indicateurs sont définis et permettent de vérifier l'atteinte de l'objectif. De plus, l'objectif spécifique s'inscrit dans un projet plus large, lui-même

[5] Les aménagements visent à compenser les désavantages de la difficulté, du trouble ou du handicap. En cela, ils ne modifient pas les objectifs d'apprentissage (processus cognitifs préservés), mais permettent aux élèves de dépasser une difficulté liée à leurs besoins spécifiques. Voir art. 98, al.1 et 107, al. 3 LEO et point 5.1 du Cadre général de l'évaluation.

défini par des objectifs intermédiaires et généraux. Par ailleurs, la planification exige de l'étudiant·e qu'il·elle connaisse les étapes successives nécessaires (progression) pour accéder à un apprentissage. Il·elle doit en tenir compte dans la planification et dans la mise en œuvre des activités pédagogiques. Lorsqu'il·elle planifie une leçon, l'enseignant·e spécialisé·e cherche à anticiper les possibles réactions de l'élève. Si les tâches se révèlent trop simples ou trop complexes, il·elle prévoit des ajustements. La planification des tâches et activités de l'élève s'avère un aspect crucial de l'enseignement. C'est au travers de ces tâches et activités que l'élève développera les apprentissages visés par les objectifs. Il ne s'agit pas simplement d'appliquer une méthode, mais de porter un regard critique sur ce qui est proposé. Cela permet de vérifier que les tâches et les activités donnent la possibilité aux élèves d'apprendre ce qu'on souhaite leur enseigner, de déployer les stratégies d'apprentissage visées par les objectifs et que les ressources nécessaires sont à leur disposition.

Les niveaux taxonomiques

Les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif peuvent être classés du plus simple au plus complexe : c'est le but d'une taxonomie, qui permet de repérer le niveau d'exigence d'un objectif. Celle de Bloom, révisée par Krathwohl (2002), propose la catégorisation présentée ci-contre. À chacune des catégories est attaché un certain nombre de verbes d'action, permettant d'énoncer les tâches d'apprentissage ou celles d'évaluation. En voici quelques exemples :

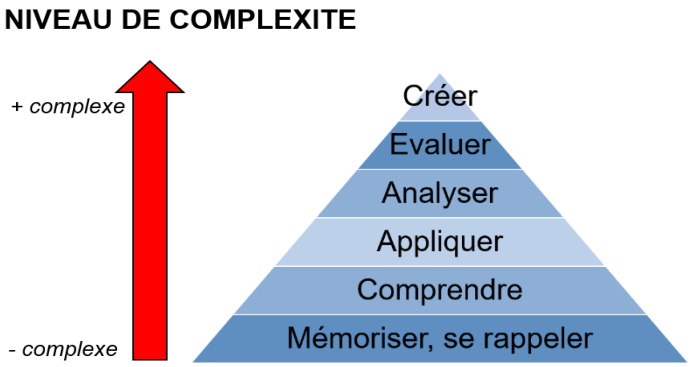


Fig.7 : Taxonomie de Bloom, révisée par Krathwohl (2002)

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

Fig.8 : Exemples de verbes d'action, en fonction des niveaux visés

Il est important que les niveaux taxonomiques des tâches demandées lors de l'évaluation aient été travaillés au travers des tâches d'apprentissage, et que les élèves soient au clair sur les objectifs annoncés. Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, d'autres taxonomies peuvent servir de référence pour la définition des objectifs d'apprentissage, comme celle de Vermunt et Verloop (1999) qui considère les habiletés affectives ou celle de Thon et al. (2016) concernant les habiletés motrices.

Le choix des modalités et des types d'interaction

Les méthodes d'enseignement qui sont pointées par la recherche comme étant les plus efficaces reposent sur l'influence des pairs, la rétroaction, des intentions d'apprentissage claires, l'enseignement de stratégies et le souci de l'apprentissage en profondeur (Hattie, 2012). On connaît tous·toutes l'intérêt de certaines approches ainsi que leur efficacité, démontrée par la recherche : enseignement explicite, éducation nouvelle, pédagogie de projet… Ainsi, l'échelle 2 « Planification » rejoint-elle, comme évoqué, l'échelle 3 « Outils », mais également l'échelle 9 « Dynamique de groupe ». Lorsque les élèves n'apprennent pas, ce n'est souvent pas de « plus » d'enseignement dont ils ont besoin, mais d'un enseignement « différent ». Cependant, il ne s'agit pas d'opter pour une méthode alternative à appliquer ensuite à la lettre, mais de faire des choix éclairés à propos des méthodes, des modalités d'enseignement et des interactions, et de pouvoir les justifier. Pour ce qui est des modalités, dans la planification, c'est d'abord le type d'accompagnement de l'élève qui est considéré : intervient-on en classe, hors classe, s'agit-il de coenseignement ? Ensuite, l'enseignant·e se penche sur les modalités d'organisation de la tâche (DFJC, 2019) : en individuel, par deux, en petits ou grands groupes, en groupes homogènes ou hétérogènes ?

Modalités d'enseignement et interactions :
- ***Quel type d'accompagnement de l'élève ?***
- ***Quelles modalités d'organisation de la tâche ?***

À titre d'exemple, Meirieu (2017) encourage le questionnement sur l'équilibre entre les diverses modalités de travail : travail individuel pendant une explication, un exposé, un film, une lecture (avec des consignes précises indiquant l'activité personnelle attendue de l'élève pendant ce temps) ; travail individuel sur un exercice précis ; travail collectif d'interrogation réciproque entre élèves ; travail collectif de mutualisation (préparé par des acquisitions préalables différentes) ; travail collectif de recherche ; interrogation orale de la classe ; débat avec l'ensemble de la classe ; appropriation silencieuse. Sachant que l'apprentissage naît du dialogue collaboratif, ce dernier exige d'être pensé en fonction de l'apprentissage visé. Selon la modalité de travail choisie, comment l'organise-t-on ? La recherche démontre l'impact des pairs sur l'apprentissage. Il s'agit de favoriser un climat de coopération dans lequel l'interaction est axée sur les processus, plutôt qu'un climat de compétition centré sur la performance (Darnon et al., 2006). En effet, selon la guidance de l'enseignant·e, les élèves seront placé·e·s dans une logique de performance (la bonne réponse est privilégiée) ou dans une logique d'apprentissage (les processus de pensée sont explicités et profitent à tous). Cette dernière convie les élèves à développer les apprentissages dans une optique collaborative : les pairs représentent une ressource permettant à tous de développer les habiletés cognitives, métacognitives, affectives et/ou motrices. Ainsi, une séquence d'apprentissage se construit en articulant différents dispositifs de travail adaptés aux étapes de l'apprentissage et en réfléchissant aux types d'interaction à encourager.

Les aspects transversaux

Parfois, les temps d'enseignement-apprentissage sont au service d'acquisitions transversales. Ainsi, les capacités transversales du PER doivent être prises en compte dans la planification : quelles difficultés peut-on anticiper, non seulement en lien avec l'objet d'apprentissage, mais avec l'individualité de chaque élève ? Comment tenir compte des différentes dimensions de l'apprentissage (cognitif, comportemental, motivationnel et émotionnel) ? Comment prévoit-on d'y réagir ? En ce sens, la planification de dispositifs de soutien aux élèves fait partie intégrante d'une planification « ordinaire » de l'enseignant·e spécialisé·e. Parmi les éléments sur lesquels l'étudiant·e doit prêter une attention particulière, on peut relever : l'autoefficacité, l'autohandicap, la motivation, les buts personnels, la dépendance aux directives d'autrui, le rejet ou la déformation de la rétroaction, le perfectionnisme et la comparaison sociale (Hattie, 2012). Deux de ces termes nécessitent quelques explications complémentaires. L'autoefficacité prend racine dans la théorie de Bandura (2007). Celle-ci se réfère à la confiance ou à la croyance que les élèves ont dans leur capacité à réussir une activité. Le concept d'autohandicap désigne quant à lui les obstacles que les élèves peuvent percevoir ou se créer avant une situation d'apprentissage qu'ils considèrent comme menaçante

(Coudevylle et al., 2015). Ils leur suggèrent que les causes de leur échec se situent à un niveau externe (lien avec la théorie de l'attribution causale de Weiner, 1972).

Liens avec d'autres échelles

L'échelle 2 « Planification » est étroitement reliée à de nombreuses échelles. On peut tout d'abord observer des liens avec l'échelle 5 « Evaluation ». En effet, lorsque la question des objectifs se pose, il est souhaitable que soient définis des indicateurs et des critères permettant de déterminer l'atteinte des objectifs (en lien avec l'alignement curriculaire). De plus, le lien avec l'échelle 7 « Collaboration » est fort puisque, dans tous les contextes de l'enseignement spécialisé, une concertation avec d'autres professionnels est de mise lorsque l'on définit des projets d'élève. Finalement, il est entendu qu'un·e enseignant·e spécialisé·e ne peut connaître les contenus de tous les degrés de la scolarité ni tous les troubles ou déficiences. Toutefois, il·elle doit posséder les connaissances nécessaires à l'accompagnement des élèves, ce qui relève davantage de l'échelle 3 « Outils ».

Développement des compétences 1 et 4 dans les modules de formation

Sur l'ensemble de la formation, la compétence 1 *Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* est travaillée dans les modules suivants :

- En 1re année : MAES1COL, MAES1DIV, MAES1NEU, MAES1PRA, et MAES2ETH
- En 2e année : MAES3MAT, MAES4SOC, MAES4NEU et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5TRA, MAES5-6RE, MAES5PSY et MAES6EDU

La compétence 4 *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année : MAES1COL, MAES1DIV, MAES1PED, MAES1PRA, MAES2NUM, MAES2MAT et MAES2FRA
- En 2e année : MAES3DIF, MAES3MAT et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5-6DI, MAES5DS, MAES5-6TSA, MAES5TEC, MAES5MOT, MAES5CRE, MAES6DV, MAES6DA, MAES6MUS, MAES6JEU et MAES6EDU

Échelle 3 « Outils »

E3 ***Outils***	L'étudiant·e maîtrise et ajuste les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/utilisés. ***Compétence 1*** *: Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* ***Compétence 4*** *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* ***Compétence 8*** *: Intégrer les dimensions de la culture numérique dans sa pratique professionnelle de l'enseignement.*			
	3	4	5	6
Année 1	*Cette échelle n'est pas certifiée en première année. Cependant, elle peut faire l'objet d'une réflexion, dès le début de la formation.*			
Année 2		*L'étudiant·e identifie les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/utilisés, en fonction des besoins particuliers de l'élève et de son projet.*	*L'étudiant·e analyse et anticipe quelques difficultés liées aux contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/utilisés.*	*L'étudiant·e maîtrise les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/ utilisés, qui sont en lien avec le PER, les besoins particuliers de l'élève et son projet.*
Année 3		*L'étudiant·e analyse et anticipe quelques difficultés liées aux contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/ utilisés.* *ET* *Il·elle maîtrise les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et/ou outils enseignés/ utilisés, qui sont en lien avec le PER, les besoins particuliers de l'élève et son projet.*	*L'étudiant·e analyse et justifie les difficultés rencontrées en lien avec les contenus, démarches, méthodes, technologies et/ou outils enseignés.* *ET* *A posteriori, il·elle envisage des remédiations pertinentes.*	*In situ, l'étudiant·e ajuste les contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies, et/ou outils, selon les réponses et/ou réactions des élèves.* *ET* *Il·elle les met en œuvre avec aisance et pertinence, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissages visés.*

Fig.9 : Échelle 3

Commentaires

Introduction

Cette échelle se focalise sur la maîtrise des contenus, démarches, méthodes, dispositifs, technologies et outils mis en place. L'observation de la leçon ainsi que l'échange qui lui succède permettent d'évaluer la maîtrise de l'étudiant·e à l'égard de ces différents éléments. En fonction du contexte d'enseignement et des compétences que l'étudiant·e doit encore développer, les partenaires s'entendent sur les aspects à évaluer (tout ne saurait être évalué en même temps) : tantôt les contenus et les dispositifs, tantôt les démarches ou les méthodes, tantôt les contenus et les outils… Tous ces éléments peuvent générer des effets d'apprentissage, des effets motivationnels, des effets identitaires et des effets sur la dynamique relationnelle entre élèves au sein de la classe. Mais que signifient-ils concrètement ?

Importance d'un enseignement :
- ***explicite***
- ***structuré***

Comme le montre la recherche, un enseignement structuré et explicite s'avère particulièrement pertinent pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Il doit être réfléchi, construit et planifié (voir échelle 2 « Planification »).

En effet, en fonction du contexte, de la discipline, du potentiel des élèves, l'enseignant·e spécialisé·e est amené·e à redéfinir, à ajuster ou à adapter les contenus, les démarches, les méthodes, les dispositifs, les technologies et/ou les outils, dans le but de favoriser les apprentissages. Il n'existe pas de bon choix dans l'absolu, mais des choix pertinents et adéquats en fonction des intentions d'enseignement et des objectifs

d'apprentissage visés. Parfois, l'enseignant·e spécialisé·e choisit d'enseigner tel ou tel contenu disciplinaire. Quelquefois, il·elle envisage d'utiliser une autre méthode pour aborder un nouveau contenu. Il·elle peut utiliser des technologies ou des outils spécifiques afin d'atteindre les objectifs fixés. Ainsi, dans une même leçon, l'enseignant·e spécialisé·e ajuste ses choix selon le contexte et selon ses intentions.

Fig.10 : Trois déterminants de l'action pédagogique
(Faux et Danse, 2015)

Il convient de préciser à quoi se réfèrent les éléments susmentionnés. En effet, toute action pédagogique doit tenir compte de différents déterminants. Il s'agit d'en considérer trois : la *relation au contenu*, les *dispositifs pédagogiques* ainsi que les *médiateurs pédagogiques* (Faulx & Danse, 2015)

La relation aux contenus

Les élèves doivent savoir :
- ***Que faire ?***
- ***Comment le réaliser ?***

La relation aux contenus renvoie à deux éléments : le choix des contenus et leur adéquation pour les élèves (motivation, perception du sens, engagement). Les élèves doivent savoir que faire et comment le réaliser. L'enseignant·e spécialisé·e maîtrise à la fois les contenus et les techniques d'accrochage aux contenus, ce qui permet alors aux élèves de donner sens aux actes de formation (Faulx & Danse, 2015). Ayant anticipé les éventuelles difficultés, il·elle définit des contenus adaptés et démontre qu'il·elle les maîtrise durant la leçon. Par contenu (d'enseignement ou d'apprentissage), on entend des connaissances, des techniques et des compétences qu'il·elle permet aux élèves de s'approprier. Les connaissances s'avèrent constitutives des compétences : le savoir donne accès aux savoir-faire (Huot, 2017), voire aux savoir-être. La maîtrise des contenus ne saurait se limiter à l'objet enseigné, mais implique un réseau de savoirs. L'enseignant·e spécialisé·e connaît le plan d'études et les exigences au niveau des domaines disciplinaires, des capacités transversales et de la formation générale, pour les différents cycles, en fonction des besoins des élèves. Il·elle est capable de percevoir les difficultés que rencontre l'élève face à une notion, afin de structurer ses remédiations (par exemple, en lecture : problèmes de fluence, d'inférences, de déchiffrage…). Si nécessaire, il·elle cherche à compenser les désavantages pour faciliter la progression dans les apprentissages (par exemple, pour un élève dyslexique, en limitant ses difficultés au niveau du déchiffrage, afin de favoriser le travail sur la compréhension de texte).

Les dispositifs pédagogiques

Attention à la gestion…
- ***… du temps***
- ***… de l'espace***

L'enseignant·e spécialisé·e propose des dispositifs pédagogiques adaptés et les gère avec aisance. Ce sont des configurations variées servant à organiser les apprentissages, notamment en termes de temps et d'espace. Ainsi, par exemple, il s'agit d'estimer le temps nécessaire à l'apprentissage : faut-il reprendre des notions, donner plus de temps pour les intégrer, répéter, laisser des délais ?

L'enseignant·e spécialisé·e répond aux besoins ou aux attentes diversifiées des élèves. Il·elle se pose de nombreuses questions : que vont faire les apprenant·e·s ? Sous quelle forme vont-ils·elles travailler ? Quelles relations va-t-on créer entre eux·elles ?... Différents dispositifs peuvent être proposés : mises en situation, jeux de rôle, entraînements, situations groupales (groupes homogènes ou hétérogènes) ou individuelles (Faulx & Danse, 2015)…

En fonction du contexte et des potentiels des élèves ainsi que des contenus visés, l'enseignant·e spécialisé·e s'appuie sur différentes démarches ou méthodes. La distinction entre démarche, méthode et moyen diffère d'un auteur à l'autre. Les démarches se focalisent sur la

- ***DÉMARCHES : façon dont l'individu progresse dans l'activité***
- ***MÉTHODES : raisonnement suivi pour parvenir à un but***
- ***MOYENS/OUTILS : ce qui permet de réaliser la tâche***

façon dont l'individu progresse dans son activité. Les méthodes insistent davantage sur le raisonnement suivi pour parvenir à un but précis. Les moyens ou les outils se réfèrent plutôt à ce qui permet de réaliser la tâche. Ainsi, par exemple, Meirieu (s.d) évoque la pluralité des réalités exprimées dans la notion de méthodes : *courant pédagogique* caractérisé par des finalités et des pratiques spécifiques, *type d'activités caractérisées par les outils mis en oeuvre* (enseignement assisté par ordinateur…) ou encore une *activité précise*, un *outil ou moyen très pointu* pour faire apprendre un contenu de savoir déterminé (par exemple, une manière efficace pour mémoriser un poème).

À titre d'exemples, dans l'enseignement, on trouve des méthodes de lecture globale et/ou syllabique (méthode « ELODI », des Alphas…), des méthodes phonétiques et gestuelles telles que la méthode « Borel-Maisonny », ou encore la méthode Affolter qui permet d'entraîner le système tactilo-kinesthésique. On peut également distinguer différentes démarches, encadrant les processus d'enseignement/apprentissage : « Scriptum » pour travailler les procédures d'écriture-copie et les stratégies de mémorisation de l'orthographe d'usage/lexicale, « Enseigner les mathématiques à l'école », ou encore, dans le domaine de la motricité, le concept « Bobath » qui est une démarche d'accompagnement de la personne présentant des troubles moteurs. Les exemples sont très nombreux. L'enseignant·e spécialisé·e est amené·e à connaître quelques dispositifs, méthodes ou démarches adaptés aux besoins des élèves. Il·elle les met en œuvre, tout en portant un regard critique sur leurs avantages et leurs limites, ne se contentant pas simplement « d'appliquer des recettes ».

Les médiateurs pédagogiques, internes et externes

L'enseignant·e spécialisé·e maîtrise à la fois l'utilisation des médiateurs internes et externes (Faulx & Danse, 2015). Les premiers sont directement liés à son activité puisqu'ils sont incorporés à sa personne. Il s'agit de la modulation de sa voix, de son langage, de son débit de parole, de sa gestuelle ou de ses postures.

Médiateurs :

- ***INTERNES : modulation de la voix, gestuelle, postures…***
- ***EXTERNES : technologies, supports visuels, moyens de communication…***

Les seconds renvoient davantage à des « supports » externes, à savoir des technologies ou des outils. On peut évoquer les supports audiovisuels (vidéos, films…), visuels (tableaux, PowerPoint, planning…), écrits (textes, livres, moyens d'enseignement officiels, fiches…), des objets (instruments de travail, ustensiles, jeux, tableaux blancs ou interactifs…), des outils numériques (logiciels, applications, logiciels nécessaires pour un enseignement à distance), des technologies d'aide ou des moyens de communication alternative (appareil de communication, tablettes, smartphones…). Les outils d'apprentissage peuvent être variés. Dans une même situation, l'enseignant·e spécialisé·e peut utiliser des outils différents pour faire face à l'hétérogénéité des élèves. Il·elle en analyse l'efficacité, en fonction de la nature de l'objectif poursuivi et des stratégies individuelles préférentielles des apprenant·e·s, c'est-à-dire en s'adaptant à leur *« profil pédagogique »* (Meirieu, s.d).

Liens avec d'autres échelles

Cette échelle est étroitement liée à l'échelle 2 « Planification » et à l'échelle 4 « Régulation et autonomie ». Ainsi, par exemple, des éléments tels que les contenus, les démarches, les méthodes, les dispositifs, les technologies ou les outils apparaissent également dans la réflexion attendue au niveau de l'échelle 2 « Planification ».

Développement des compétences 1, 4 et 8 dans les modules de formation

Sur l'ensemble de la formation, la compétence 1 *Agir en tant que professionnel·le critique et porteur·teuse de connaissances et de culture* est travaillée dans les modules suivants :

- En 1re année : MAES1COL, MAES1DIV, MAES1NEU, MAES1PRA, et MAES2ETH
- En 2e année : MAES3MAT, MAES4SOC, MAES4NEU et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5TRA, MAES5-6RE, MAES5PSY et MAES6EDU

La compétence 4 *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année : MAES1COL, MAES1DIV, MAES1PED, MAES1PRA, MAES2NUM, MAES2MAT et MAES2FRA
- En 2e année : MAES3DIF, MAES3MAT et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5-6DI, MAES5DS, MAES5-6TSA, MAES5TEC, MAES5MOT, MAES5CRE, MAES6DV, MAES6DA, MAES6MUS, MAES6JEU et MAES6EDU

La Compétence 8 : *Intégrer les dimensions de la culture numérique dans sa pratique professionnelle de l'enseignement* est travaillée chaque année de formation dans les modules MAES2NUM, MAES3FRA et MAES5TEC.

Échelle 4 « Régulation et autonomie »

E4 ***Régulation et autonomie***	L'étudiant·e propose une guidance et un étayage au service du développement des apprentissages et de l'autonomie des élèves.			
	Compétence 4 *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études*			
Année 1	3	4	5	6
	Cette échelle n'est pas certifiée en première année. Cependant, elle peut faire l'objet d'une réflexion, dès le début de la formation.			
Année 2		*L'étudiant·e identifie à quel moment il·elle permet aux élèves de développer une habileté sociale et/ou cognitive et à quel moment il·elle réfléchit et/ou « fait à la place » de.*	*L'étudiant·e ajuste son étayage et sa guidance pour favoriser le développement d'une habileté sociale et/ou cognitive.* *ET* *Il·elle envisage la généralisation et le transfert des apprentissages.*	*L'étudiant·e vise le développement de l'autorégulation de ses élèves au travers d'un questionnement métacognitif et d'outils médiateurs[6] adaptés.* *ET* *Il·elle est capable d'identifier les stratégies des élèves. Il·elle propose une guidance et un étayage en conséquence.*
Année 3		*L'étudiant·e ajuste son étayage et sa guidance pour favoriser le développement d'une habileté sociale et/ou cognitive.* *ET* *Il·elle favorise la généralisation et le transfert des apprentissages.*	*L'étudiant·e vise le développement de l'autorégulation de ses élèves au travers d'un questionnement métacognitif et d'outils médiateurs adaptés.* *ET* *Il·elle est capable d'identifier les stratégies des élèves. Il·elle analyse et justifie ses choix quant à la guidance et à l'étayage proposé en conséquence.*	*L'étudiant·e adapte sa guidance en fonction de ce qu'il·elle perçoit in situ des apprentissages des élèves (régulation interactive).*

Fig.11 : Échelle 4

[6] Cahier de référence, aide-mémoire, guide de relecture…

Commentaires

Introduction

Enseigner ne saurait se réduire à exécuter ou suivre aveuglément une planification. Toute activité complexe nécessite une constante adaptation à la réalité du moment. Pour cela, l'enseignant·e spécialisé·e régule son enseignement en prenant des informations sur la dynamique de progression. Cela demande une attention à l'activité cognitive, affective et métacognitive des élèves, ainsi que des décisions pour adapter l'action, si nécessaire. Les informations sont multiples : questions et réactions des élèves, observation des processus qu'ils·elles mettent en œuvre et de leur réussite ou non dans les tâches proposées. Les interprétations des éléments obtenus lors de ces prises d'informations sont décisives, puisqu'elles déterminent fortement l'adéquation des régulations.

Il est donc primordial de questionner l'étudiant·e sur les ajustements qu'il·elle a opérés. Cela permet de valider les prises d'informations, leurs interprétations, les régulations, ainsi que leur impact sur les processus d'apprentissages des élèves.

Rappelons que la guidance et l'étayage de l'enseignant·e spécialisé·e ont comme visée le développement de l'autonomie des élèves. Celle-ci s'exprime tant du point de vue cognitif, que motivationnel ou encore au niveau du comportement ainsi que d'une possible autorégulation. L'élève autonome est capable de choix, de gouvernance de soi et d'épanouissement personnel. « [La notion d'autonomie] s'inscrit dans un idéal pédagogique qui valorise l'engagement volontaire des enfants et des adolescents dans des activités qui visent à les doter d'un ensemble de compétences intellectuelles, pratiques et sociales » (Durler, 2015, p.9). Les notions de « pouvoir d'agir » et de « participation sociale » prennent ici tout leur sens (Boivert, 2006 ; Fougeyrollas, 2010) : il s'agit de s'interroger sur les facteurs personnels et environnementaux qui agissent comme obstacles ou facilitateurs des apprentissages chez tous les élèves, quels que soient leur handicap ou leurs difficultés. C'est un enjeu de taille dans n'importe quel contexte d'enseignement spécialisé.

L'autorégulation est la prise en charge par l'apprenant des processus cognitifs, métacognitifs et motivationnels qui conduisent son activité. Du point de vue de l'enseignant·e spécialisé·e, il s'agit d'être attentif·ve à ne pas limiter son enseignement à la transmission de contenus, mais à enseigner les capacités d'auto-observation ou d'autoévaluation nécessaires à l'autorégulation des activités. Dans cette optique, l'erreur est constitutive de l'apprentissage. L'enseignement valorise l'effort fourni par l'élève, sa compréhension de ses propres erreurs et la visibilité des processus réflexifs qui sous-tendent l'activité. On vise à ce que l'élève apprenne en toute conscience.

L'erreur est constitutive de l'apprentissage

Les liens sont donc étroits entre autorégulation métacognitive (régulation de ses processus cognitifs) et dimensions motivationnelles. Dans l'enseignement spécialisé, on considère souvent que la motivation et l'estime de soi des élèves sont négativement touchées. Toutefois, les aspects motivationnels et affectifs de l'apprentissage peuvent être améliorés par un enseignement adéquat. Les compétences cognitives jouent un rôle motivationnel important. Le sentiment de ne pas être compétent qu'éprouvent certain·e·s élèves (Bandura, 2007) est exacerbé lorsque les enseignant·e·s ne s'adaptent pas à leurs besoins spécifiques (Pelgrims & Cèbe, 2010). En ce sens, il est important que l'étudiant·e propose des activités favorisant la connaissance de soi-même (autoévaluation) en tant qu'apprenant·e. Ainsi, l'élève peut se fixer des attentes élevées, mais adéquates (ZPD) et se donner les moyens de les atteindre, ce qui a une influence significative sur l'amélioration de ses performances (Hattie, 2017). Viau (2009) pointe deux autres aspects constitutifs de l'engagement de l'élève dans une activité (motivation) : le sens de la tâche et la contrôlabilité. D'une part, l'enseignant·e spécialisé·e doit s'assurer que l'élève perçoive la tâche comme contribuant à l'atteinte des objectifs dans son projet d'élève

Importance :
- *du sens de la tâche*
- *de la contrôlabilité*

(sens). D'autre part, il·elle doit être attentif·ve à ce que l'élève perçoive que la réussite dépend des efforts fournis et est donc à sa portée (contrôlabilité).

L'étayage

ETAYAGE :

1. *Enrôlement*
2. *Réduction des degrés de liberté*
3. *Maintien de l'orientation*
4. *Signalisation des caractéristiques*
5. *Contrôle de la frustration*
6. *Démonstration*

L'étayage, développé par Bruner (1983), est une autre façon de décrire les gestes professionnels qui guident les gestes mentaux (cognitifs et affectifs) de l'apprenant·e. L'auteur en définit 6 : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. Le but de l'étayage est de fournir du soutien, sous forme de connaissances, de stratégies, de modèles, de questions, d'instructions et autres rétroactions (Hattie, 2017).

Cependant, l'étudiant·e doit être attentif·ve à ne pas fournir de surétayage, à savoir un soutien plus important que celui dont l'élève a besoin. Il prévoit un désétayage, et ce, dans l'optique de construire l'autonomie de l'élève. Ceci est particulièrement important dans le contexte de l'enseignement spécialisé. En effet, bon nombre d'enseignant·e·s spécialisé·e·s ont tendance à répondre systématiquement aux demandes d'aide des élèves. Cela ne permet pas toujours à ces dernier·ère·s d'apprendre des procédures efficaces, de mobiliser des habiletés métacognitives (planification, régulation, contrôle) ou des processus d'autorégulation affective (Pelgrims & Cèbe, 2010). L'ajustement de l'étayage doit s'articuler avec le développement de compétences d'observation et d'interprétation des comportements et des « réponses » de l'élève, en tant qu'expression des apprentissages en cours. On parle alors de régulation interactive (Allal, 2007), soit une régulation qui se réalise durant l'activité. Par ailleurs, si certains étayages peuvent être considérés comme des aménagements au sens des prescriptions en vigueur, il est essentiel que l'étudiant·e se pose la question du respect de l'alignement curriculaire lorsqu'il·elle propose un aménagement. En effet, ce dernier préserve-t-il les objectifs d'apprentissage ? Une bascule vers une adaptation (modification des objectifs) est toujours possible et, dans ce sens, l'enseignant·e spécialisé·e demeure vigilant·e.

La guidance

Le guidage [7] et le pointage (Schneuwly, 2008) sont des gestes professionnels liés à l'appropriation de l'usage des savoirs proposés par l'enseignant·e spécialisé·e. Le guidage est la prise en charge et la transmission des gestes mentaux (cognitifs, affectifs, sociaux, moteurs ou métacognitifs) à mettre en œuvre pour apprendre dans une situation donnée. Le pointage est le fait d'accompagner la focalisation de l'attention des élèves vers les éléments essentiels du savoir lors d'une activité, faisant ainsi du savoir un objet d'étude.

- ***GUIDAGE : prendre en charge et transmettre des gestes mentaux à mettre en œuvre pour apprendre***
- ***POINTAGE : accompagner la focalisation de l'attention vers les éléments essentiels du savoir***

Par exemple, lors d'une tâche de production de texte, l'enseignant·e spécialisé·e pointe les éléments essentiels et constitutifs de l'activité en guidant les élèves dans les gestes mentaux à mettre en œuvre : se projeter comme étant capable de réaliser la tâche, anticiper le texte, organiser son contenu, persévérer, maintenir sa concentration, établir un plan de texte, rédiger, vérifier, etc. Pour Hattie (2009), le guidage relève de modalités d'enseignement qui rendent visibles les objets de l'apprentissage, les stratégies ou modes de pensée à mettre en œuvre, les progrès des élèves.

[7] Le terme de « guidage » apparaît ici, puisque ce paragraphe est repris des échelles BP et MS1-2 (HEP, Vaud). Néanmoins, selon certains auteurs (Lescouarch, 2018), le terme de « guidance » est à privilégier et se distingue du guidage. Toutefois, dans ce contexte, la définition proposée du guidage recouvre la même réalité que le terme de guidance.

De ces différents apports émerge la question de la qualité de l'interaction que l'étudiant·e met au service des apprentissages. Cette qualité d'interaction n'est pas sans lien avec les apports de la métacognition puisque le type de questions posées va influer sur la qualité des apprentissages. Pour l'étudiant·e, il s'agit de poser des questions qui amorcent le dialogue cognitif**,** lui permettent d'entendre les élèves proposer des stratégies et faire ainsi un usage efficace du discours (Hattie, 2017). Par ailleurs, à l'image du désétayage, l'enseignant·e spécialisé·e veille à estomper sa guidance afin de favoriser l'autonomie des élèves.

La métacognition et les outils médiateurs

Par démarche métacognitive, on entend des interventions structurées initiées au départ par l'enseignant·e, visant à développer les habiletés métacognitives des élèves, soit en particulier leurs capacités à planifier, évaluer et réguler leur activité lorsqu'ils·elles sont face à une tâche à réaliser ou un problème à résoudre.

Habiletés métacognitives
= capacités à …
- *… planifier*
- *… évaluer*
- *… réguler l'activité*

L'enseignant·e spécialisé·e donne aux élèves des rétroactions métacognitives, à propos de leurs différentes habiletés. Ces interventions se manifestent notamment via des questions métacognitives sur la planification de l'action (par exemple : « Comment vas-tu faire pour résoudre ce problème ? »), sur l'évaluation de l'action (« Penses-tu que tu es sur la bonne voie pour réaliser cette tâche ? », « Comment le sais-tu ? », « La manière dont tu as procédé est-elle efficace ou non ? Pourquoi ? ») ou encore sur la régulation de l'action (« Face à la difficulté que tu rencontres, y aurait-il une autre manière de faire ? », « Comment pourrais-tu t'y prendre autrement ? »). Dans le cadre d'une démarche cognitive, il ne s'agit pas seulement de se limiter à un mode d'interaction classique où l'enseignant·e spécialisé·e pose des questions métacognitives auxquelles les élèves répondent. Il s'agit également de les faire interagir sur le plan métacognitif, dans un contexte de classe (voir échelle 9 « Dynamique de groupe »). Ils·elles verbalisent et justifient leur manière de faire et donc leurs processus de pensée. À terme, les élèves sont amené·e·s à s'approprier cette démarche, ce questionnement métacognitif afin qu'ils·elles soient autonomes dans la réalisation des tâches et la résolution des problèmes. Plus particulièrement dans les différents contextes de l'enseignement spécialisé, il s'agira de leur laisser le temps de cette réflexion. Des techniques issues de la démarche d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) peuvent être utiles à l'enseignant·e spécialisé·e pour faire émerger la réflexion chez les élèves.

Dans le cas d'élèves en grande difficulté d'apprentissage ou n'ayant pas/peu accès au langage, l'étudiant·e propose des intermédiaires (que l'on nomme « outils médiateurs ») favorisant la construction de l'autorégulation. Ceux-ci, usuellement définis en référence à la théorie historico-culturelle de Vygotski (1997), représentent l'ensemble des éléments qui vont aider l'activité de l'élève depuis l'émission de la consigne jusqu'à la réponse. À court terme, ils ont comme fonction de soutenir l'élève dans la résolution d'une tâche et lui permettre de se détacher du soutien de l'adulte. À plus long terme, ils restructurent la pensée de l'élève puisque ce·cette dernier·ère va progressivement les intérioriser et pouvoir éventuellement s'en passer.
C'est pourquoi les outils médiateurs sont un levier de choix pour le développement de l'autorégulation. L'étudiant·e veillera à ce que la forme et le support des outils médiateurs soient adaptés aux besoins spécifiques de l'élève (pictogrammes, support visuel…).

La généralisation et le transfert

La généralisation et le transfert contribuent tous deux à favoriser les apprentissages en profondeur et dans la durée. Il s'agit de dépasser la simple transmission de savoirs (apprentissage par cœur, notamment) pour permettre le développement de connaissances et de compétences. Celles-ci pourront être ensuite utilisées dans d'autres contextes que la situation initiale d'apprentissage. Tout comme le développement de la métacognition, la généralisation et le transfert représentent des défis de taille pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Ainsi, comme l'évoque Taktek (2017), développer des stratégies pédagogiques favorisant ces deux aspects permet d'assurer un enseignement efficace. Généralisation et transfert sont souvent utilisés comme synonymes dans la littérature. S'ils concourent au même objectif pédagogique, il s'agit néanmoins de deux processus distincts. La généralisation permet à l'élève d'identifier une connaissance ou une procédure comme n'étant pas spécifique à une situation. Elle recouvre un sens plus général. Il s'agit donc du passage de la tâche spécifique à l'apprentissage décontextualisé, généralisé à diverses situations. La généralisation représente une première étape vers le transfert. Le concept de transfert, quant à lui, se définit par une réutilisation adéquate dans une nouvelle situation ou un nouveau contexte d'apprentissage, de connaissances ou de compétences qui ont été acquises antérieurement.

GÉNÉRALISATION
➡ ***identifier une connaissance ou une procédure comme n'étant pas spécifique à une situation (passage de la tâche spécifique à l'apprentissage décontextualisé)***

TRANSFERT
➡ ***réutiliser adéquatement les connaissances ou les compétences dans un nouveau contexte***

Diverses stratégies pédagogiques favorisent la généralisation et le transfert, à savoir planifier un temps d'objectivation[8] ou d'institutionnalisation (Hattie, 2017), effectuer des démonstrations de type modelage ou encore multiplier les exemples. Le transfert est également favorisé par le développement de la métacognition (plus spécifiquement par l'habileté métacognitive de régulation), par l'utilisation d'outils médiateurs, ainsi que par le travail en projet ou en collaboration avec des pairs (Joanis, 2015).

Liens avec d'autres échelles

La complexité de l'échelle 4 « Régulation et autonomie » se révèle dans les nombreux liens qu'elle entretient avec les autres échelles. Elle est liée à l'échelle 2 « Planification » et à la 3 « Outils » (plus particulièrement aux dispositifs ou médiateurs). Un lien peut aussi être tissé entre la qualité des interactions et les rétroactions présentes dans l'échelle 5 « Evaluation » (plus spécifiquement avec les rétroactions métacognitives).

Développement de la compétence 4 dans les modules de formation

La compétence 4 *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et les stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année : MAES1COL, MAES1DIV, MAES1PED, MAES1PRA, MAES2NUM, MAES2MAT et MAES2FRA
- En 2e année : MAES3DIF, MAES3MAT et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5-6DI, MAES5DS, MAES5-6TSA, MAES5TEC, MAES5MOT, MAES5CRE, MAES6DV, MAES6DA, MAES6MUS, MAES6JEU et MAES6EDU

[8] L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier et extraire parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes essentiels à retenir. Cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. L'enseignant incite les élèves à nommer les éléments importants à partir de l'activité d'apprentissage réalisée. Ceux-ci pourront ensuite être organisés sous forme de tableaux, schémas, réseaux conceptuels et même être consignés par écrit dans un cahier de synthèse. Gauthier (2017) : https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/

Échelle 5 « Évaluation »

E5 ***Évaluation***	L'étudiant·e propose différents types d'évaluations (y compris l'autoévaluation) et fournit aux élèves des rétroactions pertinentes.			
	Compétence 5 *: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves*			
Année 1	3	4	5	6
	Cette échelle n'est pas certifiée en première année. Cependant, elle peut faire l'objet d'une réflexion, dès le début de la formation.			
Année 2		*L'étudiant·e propose des évaluations en cohérence avec les objectifs visés et les tâches d'apprentissage réalisées.*	*L'étudiant·e est capable d'adapter sa démarche d'évaluation en fonction des besoins des élèves (évaluation diagnostique).* *ET* *Il·elle est capable de repérer, d'analyser les erreurs des élèves et de formuler des hypothèses de compréhension.*	*L'étudiant·e fournit des rétroactions qui permettent à chaque élève de se situer dans sa progression.*
Année 3		*L'étudiant·e propose des évaluations, quelle qu'en soit la fonction,[9] qui respectent l'alignement curriculaire.* *ET* *Il·elle est capable d'analyser les erreurs des élèves (en comprendre les raisons) afin d'identifier leurs difficultés et il·elle propose des remédiations en conséquence.*	*L'étudiant·e choisit et utilise différents types[10], diverses fonctions et modalités[11] d'évaluation, au service de la progression des apprentissages et de l'autoévaluation de l'élève.* *ET* *Il·elle fournit des rétroactions qui permettent à chaque élève de se situer dans sa progression et de réguler ses apprentissages dans une visée d'autonomie.*	*L'étudiant·e justifie, analyse et régule ses démarches d'évaluation.* *ET* *Il·elle est capable d'articuler de manière cohérente les différents types et modalités d'évaluation.*

Fig.12 : Échelle 5

Commentaires

Introduction

Pour définir l'évaluation, Allal (2008) parle d'une série de démarches, à savoir : « la définition de l'objet d'évaluation ; la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; l'interprétation des informations recueillies ; la prise de décisions et la communication d'appréciations à autrui (aux apprenants, collègues, parents d'élèves, cadre de la formation, etc.). »

Cette définition considère l'acte d'évaluer comme une prise d'informations concernant les apprentissages des élèves. Bien entendu, elle doit s'inscrire dans le cadre général de l'évaluation défini pour le canton de Vaud[12]. Les enjeux de l'évaluation en enseignement spécialisé ne sont

[9] Fonctions de l'évaluation : pronostique, formative et sommative
[10] Autoévaluation, coévaluation, évaluation mutuelle…
[11] Sous le terme de « modalités » sont regroupées les différentes manières de procéder à une évaluation, tant dans la passation de la consigne, que dans la production de réponses ou encore dans l'aménagement de l'environnement.
[12] (LEO, LPS, 360°, CGE…)

plus à démontrer. En effet, que cela soit pour définir des projets d'élèves, pour adapter des objectifs (programmes personnalisés), pour évaluer l'efficacité des mesures préconisées, pour les réguler, pour évaluer de manière sommative ou formative, l'enseignant·e spécialisé·e doit développer ses compétences d'évaluateur·trice.

L'alignement curriculaire

L'efficacité de l'enseignement, dans un contexte institutionnel ou d'école régulière, est améliorée s'il existe une congruence importante entre le programme prescrit, l'enseignement dispensé et l'évaluation réalisée, ce que d'aucuns appellent l'*alignement curriculaire* (Bissonnette et al., 2006 ; Martone & Sireci, 2009). Il est à souligner que la référence au programme prescrit revêt, dans l'enseignement spécialisé, une définition au sens large. Comme mentionné précédemment, il peut s'agir du PER, du programme personnalisé de l'élève ou d'un autre référentiel. Dans la perspective d'alignement curriculaire en enseignement spécialisé, les besoins de l'élève ou des élèves sont une pierre angulaire, puisque les contenus sont ajustés à la fois à leurs besoins, à leurs difficultés, à leurs potentiels et au contexte d'intervention (classe, groupe, individuel …).

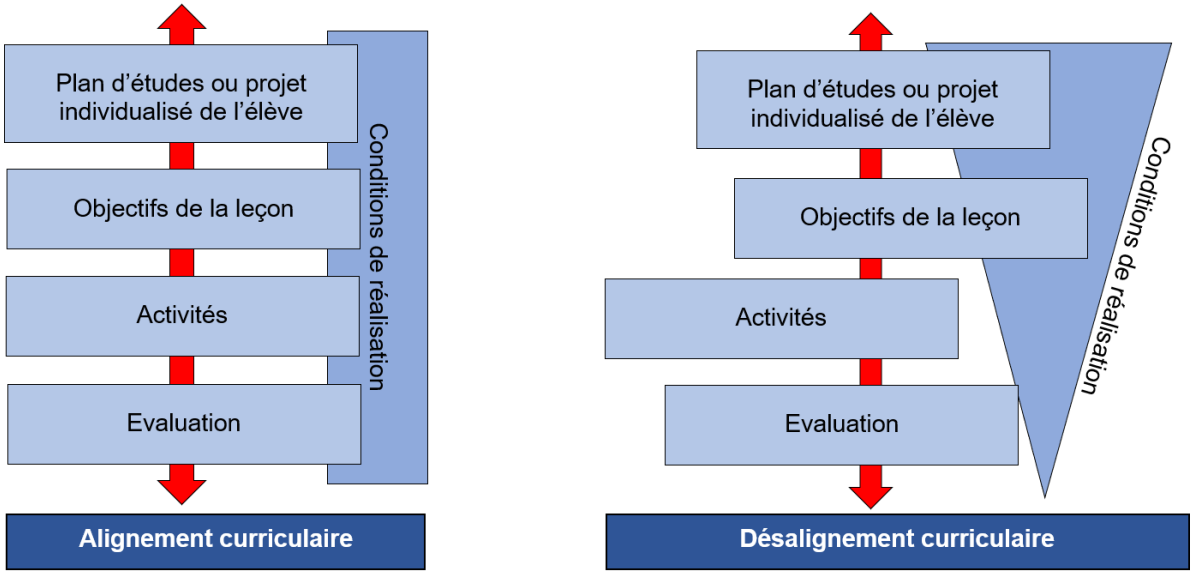


Fig.13 : Alignement et désalignement curriculaires

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

3 étapes :
1. DÉFINIR
2. ENSEIGNER
3. EVALUER

La deuxième étape, l'enseignement, suppose la planification de séquences d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les connaissances et compétences visées et de développer celles prévues par le programme. Cette étape exige la planification de situations d'apprentissage cohérentes avec le programme prescrit ou défini (PP ou PIPS), ce qui permettra aux élèves de comprendre, d'appliquer et de pratiquer ce que l'on attend d'eux. Tous les moyens sont mis en œuvre afin de leur permettre de percevoir ces attentes (supports visuels, ressources à disposition…).

La troisième étape, l'évaluation, représente le moment ultime puisqu'il s'agit de vérifier si les élèves maîtrisent les connaissances prévues, utilisent adéquatement les concepts et déploient

les compétences visées par le programme. L'évaluation permet de juger le degré de maîtrise des connaissances et/ou le niveau de développement des compétences que les élèves ont acquises à la suite des expériences d'apprentissage effectuées en classe. L'évaluation porte sur ce qui a été enseigné, c'est-à-dire sur ce qui a fait l'objet d'apprentissage en classe, en petit groupe ou en individuel (selon les contextes). Cette étape d'évaluation ne comporte aucune surprise, aucun piège pour l'élève. Elle s'inscrit dans la continuité des autres étapes afin de garantir que l'on évalue ce que l'on a enseigné. Toutes les tâches demandées sont reconnaissables et congruentes avec, d'une part, ce qui a été enseigné en classe (étape 2 : enseignement) et, d'autre part, avec le programme prévu (étape 1 : curriculum). Les outils et modalités d'évaluation sont adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève. Dans ce sens, la question des aménagements est cruciale tout au long des trois étapes ; en tenant compte des besoins spécifiques de l'élève ou des élèves, quels aménagements sont à prévoir pour que les apprentissages ne soient pas parasités ? Il est important de préciser que le principe de l'alignement curriculaire ne s'applique pas seulement aux contenus d'apprentissage, mais également aux opérations intellectuelles et aux différentes catégories de connaissances qui y sont reliées (voir taxonomies, échelle 2 « Planification »).

Les types, fonctions et modalités d'évaluation

Dans l'enseignement régulier, une attention particulière est portée à la cohérence de l'évaluation sommative[13]. En enseignement spécialisé, il s'agit de veiller à la cohérence globale du système d'évaluation, à savoir l'articulation pertinente entre les diverses fonctions d'évaluation, les modalités possibles de passation d'une évaluation ainsi que les types d'évaluation.

Tout d'abord, la littérature répertorie trois fonctions de l'évaluation, à savoir la fonction pronostique qui permet de prendre des décisions d'orientation, la fonction formative qui soutient la régulation des enseignements et des apprentissages, ainsi que la fonction sommative qui vise à attester des acquis (Mottier Lopez, 2015).

3 fonctions de l'évaluation :
1. PRONOSTIQUE
2. FORMATIVE
3. SOMMATIVE

Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, une attention particulière peut être prêtée à l'évaluation diagnostique qui est reliée à la fonction formative et qui « vise à comprendre les difficultés d'apprentissage rencontrées par un/des élèves afin d'envisager des moyens de remédiation » (Mottier Lopez, 2015, p. 24). Cette évaluation va fonder les décisions quant à la hiérarchisation et la définition des objectifs dans les programmes personnalisés ou les projets individualisés. Afin d'effectuer une évaluation diagnostique, l'étudiant·e dispose de nombreuses sources (voir échelle 6 « Projet de l'élève ») : l'élève lui-même ou des tâches réalisées, des observations, l'anamnèse, des informations d'autres professionnels ou des tests réalisés pour l'évaluation diagnostique (Vianin, 2016). La récolte des informations peut être centrée sur le sujet, l'activité et/ou le contexte, comme précisé dans l'échelle 6 (schéma de Vianin, 2016).

Pour terminer, il s'agit de veiller à adapter les modalités d'évaluation aux besoins spécifiques de l'élève et de lui permettre ainsi d'exprimer son plein potentiel. En d'autres termes, les troubles qu'il pourrait avoir ne doivent pas entraver l'expression de ses connaissances et de ses compétences. Par exemple, pour un élève en situation de polyhandicap, l'évaluation de certains domaines (conscience de soi…) peut nécessiter des dispositifs d'évaluation comportant des indicateurs très spécialisés (activités motrices en fonction d'un positionnement ou d'un matériel particulier…) (Dind, 2020). Pour un élève dysgraphique, on peut imaginer que l'enregistrement de ses réponses ou la dictée à l'adulte soit un aménagement des modalités d'évaluation pertinent. Dans l'optique d'aménager les modalités d'évaluation, les dimensions suivantes peuvent être considérées (Salvia et al., 2012) :

[13] A ce propos, au niveau des systèmes de pondérations utilisés (critères, points, mixte), il est important qu'ils mettent en évidence la valeur des apprentissages évalués au regard de leur complexité, du contenu et du temps d'enseignement-apprentissage offert aux élèves. La construction de la note obéit à un principe de cohérence relatif aux apprentissages évalués. Dans ce sens, l'exploitation de barèmes standardisés, externes à l'apprentissage et aux parcours des élèves est soit à éviter, soit à mettre en perspective avec les contraintes institutionnelles et prescriptives. Les barèmes sont fixés en amont de la correction, de manière à éviter une perspective normative de distribution des scores.

1. La présentation de l'évaluation : lecture des consignes, police d'écriture…
2. Le format des réponses de l'élève : réponses à choix multiples, phrases à rédiger, éléments à souligner, réponses orales, réponses *via* un outil numérique…
3. L'environnement de l'élève : éclairage particulier, isolement dans une autre classe…
4. La temporalité de l'évaluation : temps supplémentaire octroyé, évaluation passée sur plusieurs jours, évaluation différée par rapport à la classe…

Une dernière variable relève des types d'évaluation. Outre l'évaluation produite et interprétée par l'enseignant·e spécialisé·e, celui·celle-ci peut développer des outils d'autoévaluation (voir ci-après), de coévaluation (confrontation de l'évaluation de l'élève à celle de l'enseignant·e) ou encore d'évaluation mutuelle (évaluation réciproque d'un·une pair sur une production d'élève). Ces types d'évaluation peuvent favoriser l'engagement des élèves dans des activités métacognitives, une appropriation des critères de réussite et une prise de distance critique (Mottier Lopez, 2015). De plus, ils améliorent leur implication dans le processus d'apprentissage.

Les rétroactions

Les différentes recherches démontrent que les rétroactions fournies par l'enseignant·e peuvent avoir une influence sur l'engagement des élèves dans les tâches, mais également sur l'anxiété que ressentent ces dernier·ère·s face aux évaluations (Sanchez-Mazas et al., 2014).

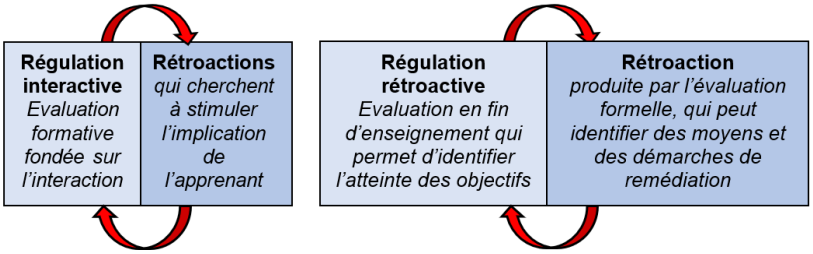


Fig.14 : Rétroaction et régulation

Tantôt données dans une visée de régulation interactive ou rétroactive, les rétroactions de l'enseignant·e spécialisé·e sont essentielles : elles permettent aux élèves de se situer par rapport aux apprentissages visés, que ce soit pour prendre confiance ou pour corriger leurs erreurs (Bressoux, 2006 ; Hattie, 2009).

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

Fig.15 : Rétroaction[14]

[14] Adapté de "How to give Feedback to Students, The Advanced Guide" Repéré à https://www.evidencebasedteaching.org.au/wp-content/uploads/How-To-Give-Feedback-To-Students-The-Advanced-Guide-2nd-Edition-Web.pdf

Les rétroactions portent sur des contenus, des stratégies ou des procédures et se réfèrent aux objectifs poursuivis. Elles peuvent prendre différentes formes (Rodet, 2000) :

Cognitive	*corriger les erreurs, préciser ce qu'il manque, souligner la justesse de la réponse.*
Méthodologique	*qualifier la structuration et l'organisation du travail, commenter l'utilisation des stratégies de présentation du contenu.*
Métacognitive	*valider le processus utilisé, proposer d'autres façons d'arriver à la bonne réponse (voir échelle 4 « Régulation et autonomie »).*
Affective	*complimenter les qualités du travail ou de la production, confirmer les principaux apprentissages.*

Fig.16 : Formes de rétroactions

Si l'on veut que la rétroaction donnée par l'enseignant·e spécialisé·e soutienne la progression des apprentissages, il est nécessaire qu'elle soit focalisée sur la tâche à accomplir ou l'apprentissage visé. Elle doit également être sélective (se centrer sur un petit nombre de points importants), constructive (avoir comme seul but d'aider l'élève à atteindre l'objectif) et être ouverte au questionnement de l'élève (lui permettre de la comprendre et de se l'approprier). Ainsi, l'étudiant·e doit être capable d'interpréter la réponse de l'élève, quelle que soit sa forme (orale, écrite…). La considérant comme une source supplémentaire d'information quant à l'apprentissage en cours, il·elle doit en rendre compte à l'élève *via* ses rétroactions.

L'autoévaluation

Comme évoqué plus haut, la démarche d'autoévaluation est essentielle. Elle contribue à ce que l'élève se sente co-responsable de ses apprentissages et vise une autorégulation. Quand il·elle adopte une posture d'acteur·trice dans ses apprentissages, l'élève prend conscience des ressources sur lesquelles il·elle peut s'appuyer et des apprentissages qu'il·elle devra consolider ou développer. Dans cette démarche, l'enseignant·e spécialisé·e a deux rôles fondamentaux à jouer : expliciter les objectifs d'apprentissage et les critères de validation et construire des outils d'autoévaluation (qui sont une forme d'outils médiateurs, voir échelle 4 « Régulation et autonomie »). Il·elle accompagne les élèves pour qu'ils·elles puissent utiliser ces outils de manière efficace.

L'autoévaluation est étroitement imbriquée avec les concepts de rétroaction et d'autorégulation. Lorsque l'enseignant·e spécialisé·e permet l'autoévaluation, il·elle donne à l'élève les clés pour constater et juger l'état de ses connaissances et de ses compétences. Lorsqu'il·elle favorise l'autorégulation, il·elle accompagne l'élève vers l'ajustement de ses stratégies pour accomplir son but. Dans ce sens, l'autoévaluation est un temps de l'autorégulation (Hadji, 2012).

Développement de la compétence 5 dans les modules de formation

La compétence 5 : *évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année, dans les modules MAES1PED, MAES2MAT et MAES2FRA
- En 2e année, dans les modules MAES4EVA et MAES4TAC
- En 3e année, dans le module MAES5-6DI, MAES5-6TSA, MAES5-6RE et MAES5CRE.

Échelle 6 « Projet de l'élève »

E6 ***Projet de l'élève***	L'étudiant·e synthétise les informations pédagogiques pertinentes afin de créer différents documents[15] au service du projet de l'élève. ***Compétence 5*** *: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves* ***Compétence 10*** *: Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées* ***Compétence 11*** *: Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant·e spécialisé·e*			
	3	4	5	6
Année 1		*L'étudiant·e identifie les sources potentielles d'information et récolte des données sur les élèves.* *ET* *Il·elle rassemble des données factuelles et les synthétise[16].*	*L'étudiant·e récolte diverses informations pertinentes, notamment grâce à l'observation, l'évaluation et la consultation d'autres partenaires.* *ET* *Il·elle analyse les données récoltées et fixe des priorités.*	*L'étudiant·e utilise un langage professionnel dans la rédaction des documents et s'adapte aux différents destinataires[17].*
Année 2		*L'étudiant·e récolte et synthétise des données factuelles et pertinentes, notamment grâce à l'observation, l'évaluation et la consultation d'autres partenaires.* *ET* *Il·elle analyse les données récoltées, fixe des priorités et propose des pistes d'intervention pertinentes.*	*L'étudiant·e utilise un langage professionnel dans la rédaction des documents et s'adapte aux différents destinataires.* *ET* *Il·elle rédige un bilan/synthèse/projet pédagogique correspondant au niveau de développement/scolaire de l'élève.*	*L'étudiant·e porte un regard critique sur les documents rédigés ainsi que sur la démarche de suivi et de communication/collaboration avec les partenaires.[18]* *ET* *Il·elle propose des ajustements et des perspectives intéressantes.*
Année 3		*L'étudiant·e récolte et synthétise des données factuelles et pertinentes, notamment grâce à l'observation, l'évaluation et la consultation d'autres partenaires.* *ET* *Il·elle analyse les données récoltées, fixe des priorités et propose des pistes d'intervention pertinentes.*	*L'étudiant·e utilise un langage professionnel dans la rédaction des documents et s'adapte aux différents destinataires.* *ET* *Il·elle rédige un bilan/synthèse/projet pédagogique correspondant au niveau de développement/scolaire de l'élève.*	*L'étudiant·e porte un regard critique sur les documents rédigés ainsi que sur la démarche de suivi et de communication/collaboration avec les partenaires.* *ET* *Il·elle propose des ajustements et des perspectives intéressantes.*

Fig.17 : Échelle 6

[15] Notes, journal de bord, rapports, bilans, synthèses, projets pédagogiques… issus de la consultation de diverses sources d'information écrites, d'échanges entre partenaires, d'observations, d'évaluations…
[16] La synthèse des données met notamment en évidence les ressources, les difficultés et les besoins de l'élève dans différents domaines essentiels à son projet, présentés clairement sous forme de texte et/ou de tableau. Les informations peuvent être centrées sur le sujet (cognition, motricité, affectivité…), sur son activité (autonomie, attitude face à la tâche…) ou son contexte (milieu familial, scolaire…).
[17] Les destinaires peuvent être notamment l'élève, les parents, l'enseignant ou les autres professionnels (thérapeutes, médecins…).
[18] Par exemple, mise en œuvre du PIPS…

Commentaires

Introduction

Quel que soit son contexte d'intervention, l'enseignant·e spécialisé·e prend des informations à propos des élèves à travers une anamnèse, des tests, l'analyse de travaux ou de documents, des échanges avec l'élève lui-même, les professionnel·le·s tels que les enseignant·e·s, le Service Éducatif Itinérant, les thérapeutes et/ou les parents, des observations, des évaluations… En fonction des besoins de la situation et des exigences de son lieu de pratique (notamment selon la forme de production écrite exigée), il·elle peut prendre des notes, tenir un journal de bord, rédiger des rapports, des bilans, des synthèses ou des projets pédagogiques. Les données récoltées sont factuelles et exemptes de tout jugement de valeur. L'étudiant·e peut présenter différents types de documents à son·sa Prafo et/ou à son·sa RP, afin d'en évaluer la pertinence. Durant la 1re et le début de la 2e année, l'évaluation concerne essentiellement la récole des données et la rédaction d'un document simple (note, journal de bord…). Dès le milieu de la 2e année, l'intérêt se porte sur des documents plus complexes (bilan, synthèse, projet pédagogique…) ainsi que sur la qualité et la pertinence de ces derniers, en fonction des besoins de l'élève et de la situation.

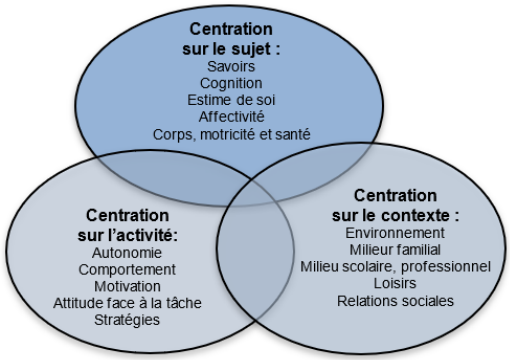


Fig.18 : Récolte des informations
(Vianin, 2016, p.61)

Les informations recueillies concernent le sujet, les activités réalisées et/ou le contexte (voir schéma ci-dessus). Tout document écrit reflète une vision statique de la situation, alors que l'évolution de l'élève s'inscrit dans un processus dynamique nécessitant de constantes évaluations et des ajustements. En fonction du contexte, les documents rédigés concernent tantôt la globalité des sphères développementales (par exemple, lorsque l'élève est en classe spécialisée) ou uniquement certains domaines disciplinaires ou capacités transversales (lors de soutien pédagogique dans une discipline spécifique).

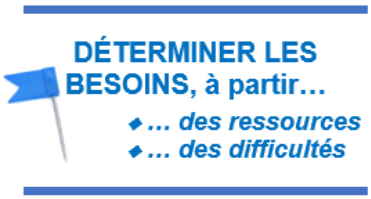
L'observation

L'observation constitue une première façon de recueillir des informations sur l'élève et son fonctionnement. Comme le relèvent Postic et DeKetele (1988), il s'agit d'un processus qui prend en considération les comportements de l'élève et les met au service de l'évaluation puis de l'intervention. Elle se réalise dans différents contextes (temps, lieux, individuel/collectif, etc.). L'observation doit être précise et factuelle. Elle peut être critériée, plus ou moins détaillée. Elle doit faciliter la prise de décision, la détermination des actions à envisager, la compréhension du niveau de fonctionnement de l'élève et la mesure de ses éventuelles progressions ou régressions (Vlaskamp, 2005).

L'observation…
- ***… précise***
- ***… factuelle***

L'évaluation des besoins, des ressources et des difficultés de l'élève

Qu'il s'agisse d'une évaluation en début d'accompagnement ou d'une orientation, l'enseignant·e spécialisé·e évalue le niveau scolaire des élèves ou leur niveau de développement. Cette évaluation concerne les diverses sphères cognitives, sensorielles, sociales ou affectives (par exemple pour les élèves en situation de polyhandicap). Il·elle doit être capable de situer l'élève dans son développement, de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire de se référer à une norme (niveau scolaire, stades de développement…). Il·elle synthétise (sous forme de texte, de tableau…), choisit les informations pertinentes, se focalise sur certains détails selon les objectifs visés, le type de document à rédiger et les destinataires. Il·elle tient compte à la fois des facteurs propres à l'élève et des conditions environnementales, repérant les facteurs qui facilitent ou limitent les capacités d'apprentissage.



L'évaluation se fait sous différentes formes, dans des milieux variés. Elle peut impliquer des partenaires multiples (consultation collaborative, bilan élargi 360°…). Ainsi, non seulement l'enseignant·e spécialisé·e observe, évalue, prend des informations, mais il·elle les communique à l'ensemble des partenaires (élève, parents, professionnel·le·s…) afin que l'accompagnement, les ajustements, les orientations ou les soutiens puissent rapidement être mis en œuvre, qu'un diagnostic soit posé ou non. Il·elle détermine les besoins de l'élève, s'appuyant sur un inventaire de ses ressources et de ses difficultés. Le bilan réalisé entre partenaires permettra alors de définir en commun « le projet individuel, les priorités et les prestations pour les atteindre » (DFJC, 2019, p. 71).

La définition de priorités et la rédaction d'un document écrit

L'évaluation réalisée débouche sur la définition de priorités pédagogiques. Elle suggère, si nécessaire, des ajustements, des soutiens, des aménagements ou des adaptations. L'enseignant·e spécialisé·e, connaissant les objectifs et les progressions d'apprentissage du PER ainsi que le niveau de l'élève, peut anticiper ce qui est nécessaire à son développement, en s'appuyant sur les avis des autres partenaires. Parfois, les modalités d'apprentissage ou d'évaluation sont modifiées (utilisation de technologies d'aide, reformulation de consignes). Parfois, ce sont les objectifs et les barèmes qui sont ajustés, selon les besoins de l'élève dans certaines disciplines et le choix des partenaires. Tous ces éléments sont précisés dans le projet de l'élève. L'enseignant·e spécialisé·e peut établir un programme personnalisé (PP), adapté à l'élève en difficulté, avec « des objectifs personnalisés eu égard au plan d'études romand. Les adaptations consacrées par le programme personnalisé sont régulièrement réévaluées en fonction de la progression de l'élève » (DFJC, 2019, p. 78). Parfois, il·elle développe un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS), comme mentionné dans l'échelle 2 « Planification ». Le PIPS définit « des objectifs de développement et d'apprentissage adaptés, tenant compte des besoins et capacités de l'élève, tout en restant aussi proches que possible des objectifs du plan d'études romand et des standards de l'école régulière ». Il inclut, en principe, un programme personnalisé. « Il est lui aussi régulièrement évalué, adapté et il fait l'objet d'un bilan final » (DFJC, 2019, p. 78).

Développement des compétences 5, 10 et 11 dans les modules de formation

La compétence 5 est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année, dans les modules MAES1PED, MAES2MAT et MAES2FRA
- En 2e année, dans les modules MAES4EVA et MAES4TAC
- En 3e année, dans le module MAES5-6DI, MAES5-6TSA, MAES5-6RE et MAES5CRE.

La compétence 10 *Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées* est travaillée spécifiquement au 1er semestre de la formation dans le module MAES1COL, ainsi qu'en 3e année dans les modules MAES5TRA et MAES5-6RE.

La compétence 11 *Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant·e spécialisé·e* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement dans les modules MAES1COL et MAES2ETH en 1re année et dans les modules MAES5-6RE et MAES6DV en 3e année.

Échelle 7 « Collaboration »

E7 ***Collaboration***	L'étudiant·e développe la dimension collaborative de son travail avec les partenaires internes et externes de l'école. ***Compétence 9*** *: Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec l'ensemble des partenaires concerné·e·s* ***Compétence 10*** *: Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées* ***Compétence 11*** *: Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession*	
	Échoué	**Réussi**
Années 1-2-3	Sont entre autres considérés comme incompatibles avec le mandat confié aux enseignant·e·s spécialisé·e·s et à l'étudiant·e en formation : *- un manque d'intérêt pour la situation des élèves;* *- un manque de considération de la situation vécue par certain·e·s acteur·trice·s ;* *- un travail solitaire, sans partage d'informations concernant les actions envisagées;* *- une absence de relance, de recherche de solution en cas de difficultés au niveau de la collaboration ;* *- une imposition de son point de vue, sans négociation ;* *- un manque de respect du cadre posé en termes de collaboration avec les partenaires concerné·e·s;* *- une non-reconnaissance des compétences d'autrui, du dénigrement, du harcèlement ;* *- une communication inappropriée …*	Sont entre autres attendus en 1re année : *- développer des attitudes favorables à la coordination, à la collaboration, à la coopération et au partenariat et minimalement, collaborer avec les partenaires ;* *- assumer une part de responsabilité, d'expertise et de travail au service du projet de l'élève ;* *- initier et veiller à maintenir et à développer régulièrement une coordination efficace avec l'ensemble des partenaires concerné·e·s ;* *- connaître l'expertise des différent·e·s acteur·trice·s ;* *- coordonner ses interventions avec les partenaires ;* *- adapter ses modes de communication aux partenaires concerné·e·s ;* *- veiller à informer rapidement les acteur·trice·s lorsqu'un changement survient, afin qu'ils·elles puissent anticiper (horaire, absence…) ;* *- analyser les enjeux de la coordination entre acteur·trice·s scolaires et poser un regard réflexif sur les différents partenariats…*
		Sont entre autres attendus en 2e année : *- développer des attitudes favorables à la coordination, à la collaboration, à la coopération et au partenariat et minimalement, collaborer avec les partenaires ;* *- assumer une part de responsabilité et d'expertise* ***ainsi qu'une contribution à l'élaboration et à la réalisation du projet de l'élève***[19] *;* *- initier et veiller à maintenir et à développer régulièrement des collaborations efficaces avec l'ensemble des partenaires concerné·e·s ;* *- connaître* ***et reconnaître*** *l'expertise des différent·e·s acteur·trice·s ;* *- coordonner ses interventions avec les partenaires,* ***en veillant à délimiter les champs d'action et de responsabilité de chacun dans les diverses collaborations ;*** *- adapter ses modes de communication aux partenaires concerné·e·s ;* *- veiller à informer rapidement les acteur·trice·s lorsqu'un changement survient, afin qu'ils·elles puissent anticiper ;* *-* ***contribuer à coordonner des interventions autour de l'élève et à élaborer un langage commun aux partenaires*** *;* *- analyser les enjeux de la coordination et de la collaboration entre acteur·trice·s scolaires et poser un regard réflexif sur les différents partenariats…*
		Sont entre autres attendus en 3e année : ***- mettre en œuvre des actions de coordination, de collaboration, de coopération et/ou de partenariat, selon le contexte*** *:* *- assumer une part de responsabilité et d'expertise* ***ainsi qu'une contribution à des actions communes au service de l'élaboration et de la réalisation du projet de l'élève*** *;* ***- initier et veiller à maintenir et à développer régulièrement différentes formes de coopération efficaces avec l'ensemble des partenaires concerné·e·s*** *;* *- reconnaître l'expertise des différent·e·s acteur·trice·s ;* *- coordonner ses interventions avec les partenaires* ***dans un esprit d'interdépendance, en veillant à délimiter les champs d'action et de responsabilité de chacun*** *- adapter ses modes de communication aux partenaires concerné·e·s ;*

[19] Les modifications, les nuances marquant l'évolution d'une année à l'autre sont inscrites en **caractères gras**.

		- veiller à informer rapidement les acteur·trice·s lorsqu'un changement survient, afin qu'ils·elles puissent anticiper ; *- contribuer à coordonner des interventions autour de l'élève, à élaborer un langage commun aux partenaires ;* *- analyser les enjeux de la coordination, de la collaboration et de la coopération entre acteur·trice·s scolaires et poser un regard réflexif sur les différents partenariats…*

Fig.19 : Échelle 7

Commentaires

Introduction

Que ce soit en milieu inclusif ou institutionnalisé, l'enseignant·e spécialisé·e est amené·e à collaborer étroitement avec les différent·e·s partenaires de l'école, à savoir l'élève, les parents, les enseignant·e·s, les thérapeutes, les éducateur·trice·s ainsi qu'avec d'éventuel·le·s acteur·trice·s extérieur·e·s au monde scolaire ou du domaine de la formation (Prafo, RP…). Si la collaboration entre professionnel·le·s est importante et qu'elle est développée dans la présente section, il est nécessaire de souligner que la collaboration avec les familles (notamment les parents) demeure une préoccupation centrale pour tout·e enseignant·e spécialisé·e (par exemple avec les familles qui ne connaissent pas bien le fonctionnement de notre système scolaire ou qui découvrent l'enseignement spécialisé). Ainsi, on s'intéressera particulièrement aux attitudes favorables dans ce domaine (développer le partenariat école-famille, présenter le PIPS ou des projets spécifiques à l'ensemble des acteur·trice·s pour qu'ils·elles se sentent impliqué·e·s…) ainsi qu'à la reconnaissance explicite de l'expertise des un·e·s et des autres par exemple (favoriser le partage d'informations sur les troubles, les outils…). De plus, l'élève reste au centre du projet pédagogique et doit être consulté·e, mobilisé·e, autant que possible dans son propre projet (connaître le point de vue de l'enfant…). Mais la collaboration passe également par une bonne communication entre partenaires (attitude non verbale, langage respectueux, empathie, écoute…) et chaque étudiant·e veillera à adapter son langage à ses différent·e·s interlocuteur·trice·s. Une communication inappropriée (vulgarité, triangulation, mensonge…) peut conduire à un échec.

Rappelons également que toute collaboration est efficace si les partenaires trouvent une complémentarité, aussi bien dans leurs interactions que dans la poursuite des objectifs communs (Rousseau et al., 2013). La notion de *complémentarité* est donc essentielle. Dans l'enseignement, « la collaboration est le fait que plusieurs enseignants [ou d'autres acteurs] travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet communs même s'ils assument individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel et al., 2007, p. 10). De même, à un autre niveau, l'étudiant·e qui se forme en pédagogie spécialisé·e collabore, lui·elle aussi, avec différentes personnes telles que ses collègues, les Prafos ou encore les RP.

Dans tous les milieux, l'analyse de la pratique professionnelle montre que les compétences en matière de collaboration sont essentielles et doivent absolument être mises en œuvre. Toutefois, évaluer la collaboration est un exercice complexe et délicat : il est indispensable de tenir compte du contexte (caractéristiques et besoins des élèves, des enseignant·e·s, du programme, des conditions de terrain…). Ainsi, les listes d'indicateurs proposées pour cette compétence ne sont pas exhaustives et peuvent être ajustées, d'entente entre partenaires, en fonction des situations de pratique professionnelle (stages).

L'évaluation de la collaboration peut se réaliser dans divers lieux et à diverses reprises : dans la planification des activités, au sein de la classe, lors d'un réseau, pendant un échange à propos d'une situation spécifique, dans le cadre du décloisonnement entre classes (ateliers), de contacts avec des parents ou lors de temps de concertation. Elle peut porter sur des moments d'échanges, d'enseignement, mais également sur des traces écrites (inventaire des différentes sollicitations réalisées pour stimuler les collaborations auprès d'autres partenaires de l'école, rapport suite à un réseau…). Cette compétence n'est pas acquise une fois pour toutes et doit être sans cesse réactivée, en fonction des besoins et de l'évolution du milieu. Il est donc indispensable de s'y référer et de l'évaluer à plusieurs reprises, puisqu'elle exige de l'enseignant·e spécialisé·e une posture qui se développe au fur et à mesure de l'acquisition d'une expérience professionnelle.

Estimant qu'il peut être difficile de différencier des niveaux dans la mise en œuvre des compétences en matière de collaboration, nous optons pour une échelle qui ne comporte que deux niveaux : *réussi* ou *échoué*. L'échelle présente les indicateurs mettant tout étudiant·e en échec, quelle que soit l'année de formation ainsi qu'une progression de ce qui peut être attendu au cours des 3 ans (colonne « Réussi »).

Dans les lois et les règlements cantonaux, il est systématiquement mentionné que les enseignant·e·s sont amené·e·s à coopérer avec les autres professionnel·le·s ou acteur·trice·s. Par exemple, dans le concept 360°, les notions de collaboration, de coordination des prestations et de regards croisés sont centrales. Ainsi, le concept cantonal pose des outils visant à structurer la discussion et la réflexion au sein du réseau, pour déterminer les mesures à prendre (notamment, le protocole d'évaluation commun appelé « bilan élargi 360° »), les prioriser et poser les jalons du projet commun qui sera porté par les professionnel·le·s entourant l'élève (DFJC, 2019, p. 1). D'autres outils peuvent être envisagés[20], tels que par exemple, l'Outil d'aide à la planification de collaboration (OPCO) (Kreis, 2015). Bien entendu, en fonction du contexte et des partenaires, les expériences de collaboration peuvent être fort différentes. Ainsi, un·e enseignant·e spécialisé·e cherchant à établir un véritable partenariat avec d'autres acteur·trice·s peut rencontrer des obstacles plus ou moins importants. Le milieu joue donc un rôle considérable, mais les habiletés de l'enseignant·e spécialisé·e, sa persévérance à développer le travail d'équipe sont également essentielles. On ne saurait par exemple admettre qu'un·e étudiant·e ne manifeste pas d'intérêt pour la situation de l'élève (peu/pas de connaissance des dossiers, peu/pas de contact avec les partenaires...), qu'il·elle manque de considération pour le vécu de certain·e·s acteur·trice·s (parents allophones, enseignant·e·s responsables de l'ensemble de la classe…), qu'il·elle réalise un travail solitaire (sans partager les informations à propos du projet de l'élève ou des leçons envisagés) ou encore qu'il·elle ne respecte pas le cadre posé en termes de contrat de stage, de partage clair des informations entre les acteur·trice·s…

On peut placer sur un continuum, les termes de coordination, collaboration et coopération, puisqu'ils « se distinguent notamment par l'augmentation de l'intensité dans l'interdépendance du travail en commun » (Benoit & Angelucci, 2016, p. 49).

La coordination

La *coordination* concerne davantage les pratiques administratives : les enseignant·e·s articulent leurs actions entre eux·elles, organisent leur travail. Que ce soit dans l'établissement spécialisé ou dans la classe régulière à visée inclusive, l'enseignant·e spécialisé·e a souvent pour mission de mettre en place un dispositif qui est repris, poursuivi, partagé, complété par d'autres acteur·trice·s tel·le·s que l'enseignant·e titulaire, les éducateur·trice·s ou les thérapeutes.

Attention !
- *connaître ses rôles*
- *connaître ses territoires*
- *connaître ses responsabilités*
- *bien communiquer*

Ainsi, chacun·e doit bien connaître son ou ses rôle(s) et territoire(s). Il est indispensable qu'une communication efficiente existe entre les partenaires, afin qu'ils·elles définissent leurs attentes, leurs besoins, leurs fonctions, leurs rôles ou leurs valeurs. « Clarifier les rôles et la manière de fonctionner permet d'une part de distinguer chacun des professionnels et d'autre part, de mettre en lumière ce qui les rapproche, en lien avec le projet défini pour l'élève en difficulté » (Belmont & Vérillon, 2004). L'enseignant·e spécialisé·e doit donc avoir une bonne connaissance de sa fonction, de ses rôles, de ses responsabilités et de lui·elle-même, afin de s'ajuster aux situations, à la personnalité des un·e·s et des autres, aux attentes, aux objectifs, aux compétences, aux besoins des élèves, des parents ou des professionnel·le·s. Il·elle consacre suffisamment de temps pour échanger avec les autres acteur·trice·s, en institutionnalisant des moments de copréparation (Benoit & Angelucci, 2016) ou des colloques d'équipe centrés sur les élèves. Il·elle s'intéresse également à d'autres aspects tels que, par exemple, la gestion des comportements (tolérance au bruit dans la classe, règles de vie et rituels

[20] On peut mentionner également l'outil développé dans le mémoire professionnel suivant : Bühler, A.-C. et Milliquet, R. (2017). Optimiser la collaboration en contexte à visée inclusive : un outil d'aide à la communication des attentes. Mémoire professionnel, Lausanne, ou encore le « questionnaire du renfort pédagogique de l'Ecole Cantonale pour Enfants Sourds » (ECES, 2016).

mis en place…), les procédures établies en classe (pour aller aux toilettes, demander de l'aide…) ou encore les modes de communication choisis (pour présenter une situation aux parents, pour échanger entre enseignant·e·s…) (Angelucci & Benoit, 2014).

La collaboration

La *collaboration* peut être envisagée sous deux angles différents : « autour de l'établissement et autour de l'élève » (Payet et al., 2018, p. 54). L'enseignant·e spécialisé·e n'est pas uniquement au service de l'élève ayant des besoins spécifiques, mais également au service de la classe, de l'enseignant·e titulaire, voire d'autres partenaires (Thomazet et al., 2011). Il·elle endosse des rôles variés : observer l'élève, échanger des informations sur ses progrès ou ses difficultés, rédiger un bilan, collaborer avec les différent·e·s acteur·trice·s, aménager ou adapter certaines tâches ou un programme, planifier l'enseignement seul·e ou en collaboration avec l'enseignant·e titulaire.

Importance :
- *d'avoir une posture d'expert·e*
- *de reconnaître l'expertise d'autrui*

Il·elle est confronté·e à certaines tensions, notamment par le fait qu'il·elle doit avoir une posture d'expert·e tout en reconnaissant les expertises des autres acteur·trice·s. Il·elle doit mener son action en l'articulant ou en l'ajustant à celle des autres professionnel·le·s (par exemple le programme de l'enseignant·e titulaire) et contribue à la création d'un projet commun autour de l'élève ayant des besoins spécifiques, tout en tenant compte du milieu dans lequel celui·celle-ci est scolarisé·e (la classe régulière, la classe spéciale et les individus qui la composent). Ainsi, la collaboration requiert le partage des responsabilités et des décisions, ainsi que la participation volontaire. Plusieurs éléments sont nécessaires à la construction d'un espace de collaboration : la confiance mutuelle, la liberté de parole, une meilleure connaissance réciproque (Belmont & Vérillon, 2004).

La valorisation des regards croisés, quel que soit le contexte professionnel, est nécessaire, que ce soit lors de réseaux ou de colloques, lors de consultation collaborative, de prestations dispensées à d'autres acteur·trice·s, d'intervention en classe ou d'échanges avec les parents. Ouvert·e aux échanges, l'enseignant·e spécialisé·e considère que ces situations enrichissent le savoir-faire de chacun·e et permettent de « renforcer une culture commune dans laquelle chacun peut ajuster la représentation qu'il se fait de son propre métier ou de son action au profit des élèves » (DFJC, 2019, p. 1). Les alliances éducatives créées, aussi bien avec les parents qu'avec les autres professionnels, doivent permettre une meilleure compréhension mutuelle et le développement d'un climat de confiance, indispensable aux apprentissages de l'élève. On perçoit ainsi le lien qui existe entre cette échelle « Collaboration » et l'échelle 1 « Conditions d'apprentissage ». La collaboration joue un rôle prépondérant, notamment dans toutes les situations de transition (d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre, entre les cycles…) (DFJC, 2019, p. 2).

La coopération

La *coopération* englobe les modalités de coordination et de collaboration. Elle peut impliquer, pour des enseignant·e·s, de travailler de manière interdépendante, d'agir conjointement tout en partageant le même espace de travail.

Elle implique une *interdépendance* entre les acteur·trice·s (Marcel et al., 2007). Un exemple prégnant est celui du coenseignement, qui associe les termes *coopération* et *enseignement* (Benoit & Angelucci, 2016). Plusieurs types de partenariat peuvent ainsi se développer au sein des équipes pluridisciplinaires et avec les parents.

Le coenseignement

Le coenseignement est une forme de partenariat entre un·e enseignant·e spécialisé·e, un·e spécialiste et/ou un·e enseignant·e régulier·ère, permettant d'enseigner conjointement à un groupe d'élèves composé entre autres d'élèves ayant des besoins spécifiques (Friend et al.,

2010). C'est une pratique qui nécessite du temps, non seulement avec les élèves en classe, mais également en amont, au niveau de la préparation. Ainsi, trois composantes peuvent être prises en compte :

3 composantes :
1. *COPRÉPARATION*
2. *COINSTRUCTION*
3. *COÉVALUATION*

- la *copréparation* : les acteur·trice·s clarifient leurs rôles et leurs responsabilités, se partagent les méthodes et les stratégies, planifient leurs actions afin que tous les élèves reçoivent un enseignement adapté à leurs besoins ;
- la *coinstruction*, réalisée sous des formes multiples, permet d'augmenter le nombre et la qualité des interactions, de fournir davantage d'attention aux élèves ayant des besoins spécifiques, d'améliorer les conditions d'apprentissage, de faciliter la différenciation pédagogique, de diminuer la stigmatisation sociale, de stimuler la formation informelle et mutuelle entre les enseignant·e·s ;
- la *coévaluation* s'intéresse notamment à la mesure de l'efficacité de l'intervention, à la cohérence entre les partenaires (Benoit & Angelucci, 2016, pp. 49-50).

6 modèles de coenseignement :
1. *Par observation*
2. *Complémentaire*
3. *Par ateliers*
4. *Parallèle*
5. *Alternatif*
6. *En équipe*

Six modèles de coenseignement peuvent ainsi être distingués : par observation (un·e enseignant·e observe, l'autre enseigne), complémentaire (un·e enseignant·e enseigne, l'autre fournit un soutien spécifique auprès des élèves qui en ont besoin), par ateliers (chaque enseignant·e anime un atelier), parallèle (chaque enseignant·e enseigne à un groupe le même contenu, mais de manière différente), alternatif (un·e enseignant·e enseigne à la majorité et un·e autre à un petit groupe) et en équipe (les deux enseignant·e·s enseignent ensemble à toute la classe). L'intérêt est de varier les modalités lorsque cela s'avère nécessaire (Friend & Cook, 2013).

Liens avec d'autres échelles

Comme le relève Hattie (2012), dans l'enseignement spécialisé, les questions de défis, d'engagement, de confiance et de compréhension conceptuelle sont des dimensions dont il est important de tenir compte dès la planification (lien étroit avec l'échelle 2 « Planification, notamment en ce qui concerne la concertation entre enseignant·e·s, le partage des tâches…). De plus, cette compétence s'inscrit transversalement dans la pratique professionnelle et influence l'ensemble des échelles descriptives.

Développement des compétences 9, 10 et 11 dans les modules de formation

La compétence 9 *Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec l'ensemble des partenaires concerné·e·s* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année, dans le module MAES2ETH
- En 2e année, dans le modules MAES3DIF et MAES34PRO
- En 3e année, dans les modules MAES5TRA, MAES5DS, MAES5-6RE, MAES5PSY et MAES5DA

La compétence 10 *Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées* est travaillée spécifiquement au 1er semestre de la formation dans le module MAES1COL, ainsi qu'en 3e année dans les modules MAES5TRA et MAES5-6RE.

La compétence 11 *Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant·e spécialisé·e* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement dans les modules MAES1COL et MAES2ETH en 1re année et dans les modules MAES5-6RE et MAES6DV en 3e année.

Échelle 8 « Éthique »

E8 ***Éthique***	L'étudiant·e s'engage dans la profession et dans les relations avec autrui en accord avec les cadres éthiques, déontologiques et règlementaires	
	Compétence 3 *: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*	
	Échoué	**Réussi**
Années 1-2-3	Sont entre autres considérés comme incompatibles avec le respect des cadres règlementaires, déontologiques et éthiques de la profession : - *des manquements au devoir de surveillance ;* - *des manquements à la sécurité physique et affective (dévalorisation, discrimination…) des élèves ;* - *des propos inappropriés (moqueries, insultes…) ;* - *des manquements au niveau du secret professionnel, de la confidentialité (à l'égard des autres professionnel·le·s, des familles, des élèves…) ;* - *des absences injustifiées ;* - *le non-respect des Lois scolaires (LEO/LPS) ou règlements institutionnels ;* - *le non-respect des lois sur la protection de la personnalité, du droit d'auteur, du droit à l'image…;* - *une tenue et/ou une hygiène inappropriées ;* - *…*	Sont entre autres attendus : - *un comportement responsable auprès des élèves ; des attitudes de vigilance et d'attention à l'égard des personnes vulnérables (problèmes de santé…) ;* - *une prise en compte respectueuse et bienveillante des élèves, de leur famille ainsi que de tous les partenaires de l'école ;* - *une implication critique et constructive dans les réalisations de la classe et de l'école ;* - *des interventions visant à promouvoir la diversité et à lutter contre toute forme de discrimination ;* - *des interventions visant à renforcer des valeurs comme la justice, le respect, l'estime de soi, ainsi que le sentiment de compétence ;* - *une prise de conscience de ses propres valeurs, représentations (handicap, altérité…) et une remise en question de sa propre subjectivité ;* - *le signalement de tout abus ou maltraitance (code civil) et le respect des procédures pour le faire ;* - *le respect des cadres règlementaires et déontologiques de la profession, de l'établissement… ;* - *…*

Fig.21 : Échelle 8

Commentaires

Il paraît peu opportun de différencier des niveaux dans le respect des cadres mentionnés par cet énoncé. C'est pour cela que cette échelle ne comporte que deux niveaux : *réussi* ou *échoué*. Les responsabilités confiées aux enseignant·e·s spécialisé·e·s impliquent non seulement un devoir de protection à l'égard des enfants et des jeunes, mais aussi un devoir d'encouragement de leur développement (art. 11 de la Constitution fédérale).

IMPORTANT !
- ***promouvoir la diversité***
- ***lutter contre toute forme de discrimination***

Comme l'évoque la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003) relative aux finalités et objectifs de l'école publique, en introduction au PER[21], les enseignant·e·s jouent un rôle d'acteur·trice social·e et ont un statut d'agent de l'État. Ils·elles sont amené·e·s à considérer les finalités et les objectifs d'éducation, d'instruction et de formation assignés à l'École, en assumant la transmission de valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique et en offrant à tous les élèves les meilleures chances de formation. En effet, à titre d'exemple, les enseignant·e·s spécialisé·e·s ont un rôle spécifique à jouer, notamment en matière de promotion de la diversité et de lutte contre toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves en difficulté. Ils·elles ont la responsabilité de « prendre soin des élèves confiés par les parents, la société, dans les limites de [leur] mandat professionnel. Chaque élève est en effet considéré comme une personne singulière qui requiert une attention continue » (Pachod, 2013, p. 6). Il est donc indispensable pour chaque professionnel·le de mesurer avec précision et sensibilité les conséquences de ses attitudes, paroles et actions. Sur

[21] PER = Plan d'études romand. Repéré à https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration

le plan éthique, on ne saurait se satisfaire d'un niveau « juste suffisant », qui serait décrit par une protection approximative ou un encouragement minimal. Certes, les exemples donnés n'ont pas tous la même portée, et il appartient à la·au Prafo de hiérarchiser et juger de l'importance des différents points à examiner, en fonction entre autres du contexte de stage.

Un engagement en accord avec les cadres règlementaires implique la connaissance de ces derniers : cadres légaux (par exemple : Constitution fédérale, art. 7 et suivants sur le respect de l'intégrité et de la dignité ; ou encore Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, art. 5 sur l'égalité et la non-discrimination ainsi que les suivants), Code Pénal (par exemple art. 320 et 321 sur le secret de fonction), Loi et Règlement sur l'enseignement obligatoire (LEO et RLEO), Loi scolaire (LS), Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) ainsi que le Cadre de référence des concepts d'établissement (mentionné dans le Concept 360°, p.2) et les règlements des établissements dans lesquels interviennent les enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Pour ce qui concerne la déontologie, le code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands (SER) constitue une base de réflexion particulièrement utile. Quelques exemples de comportements proscrits ou attendus sont exprimés au travers des deux descripteurs. Il ne s'agit pas d'en proposer une liste exhaustive, mais d'indiquer une direction et soutenir la réflexion. En effet,

> lier une action particulière à des énoncés généraux et juger par la suite la conformité de l'action à la règle n'est pas une opération déductive. Il n'existe pas de catégories analytiques a priori permettant de distinguer toutes les actions défendues et toutes les actions permises par une règle générale. Le raisonnement pratique normatif exige donc un va-et-vient entre la situation concrète, l'action envisagée et l'ensemble de normes s'appliquant à la pratique ….
>
> Il existe une autre façon de comprendre le moment éthique dans la décision d'un agent. Au lieu de poser la question de la conformité de l'action proposée avec une norme cherchant à savoir si l'on est obligé d'accomplir cette action, l'agent peut se demander si l'action envisagée est la "meilleure action" à poser dans ce contexte (Legault, 2016, p. 40).

La conformité aux normes et l'évaluation des conséquences de ses propres actions méritent d'être considérées par tous·toutes les professionel·le·s. De plus, il est indispensable d'avoir des exigences élevées en termes d'attitudes, de paroles et d'actes pour renforcer des valeurs telles que la justice, le respect, l'estime de soi ainsi que le sentiment de compétence chez tous les élèves.

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

Développement de la compétence 3 dans les modules de formation

La compétence 3 *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* est développée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et des stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année, dans les modules MAES1COL et MAES2ETH
- En 2e année, dans le module MAES4SOC
- En 3e année, dans le module MAES5-6RE et MAES6DV

Échelle 9 « Dynamique de groupe »

E9 ***Dynamique de groupe***	L'étudiant·e crée une dynamique de groupe favorable à la progression et à l'épanouissement de chacun·e.			
	Compétence 4 *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* ***Compétence 6*** *: Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*			
Année 1	3	4	5	6
	Cette échelle n'est pas certifiée en première année. Cependant, elle peut faire l'objet d'une réflexion, dès le début de la formation.			
Années 2-3		*L'étudiant·e tient compte de l'hétérogénéité du groupe. Il·elle prend en considération tant les besoins de chacun des élèves que le collectif comme porteur d'apprentissage.* *ET* *Il·elle anticipe les obstacles pouvant entraver les conditions de travail sur le plan physique, affectif, social et cognitif et agit en conséquence.*	*L'étudiant·e met en œuvre l'étayage et le désétayage nécessaire dans la progression des apprentissages en groupe. Pour ce faire, il·elle tient compte des interactions au sein du groupe.* *ET* *Il·elle prévient et régule les comportements inadéquats des élèves en référence au cadre posé, en tenant compte des besoins spécifiques de chacun.*	*L'étudiant·e prévoit et régule la progression vers l'autonomie de pensée et/ou de comportement de tous les élèves au sein du groupe. Il·elle analyse sa pratique de ce point de vue.* *ET* *Il·elle repère in situ et analyse les obstacles qui nuisent aux apprentissages et/ou à la socialisation des élèves dans le groupe. Il·elle régule ses interventions en conséquence.*

Fig.22 : Échelle 9

Commentaires

Introduction et liens avec d'autres échelles

Cette échelle puise une grande partie de ses concepts dans d'autres échelles, notamment l'échelle 1 « Conditions d'apprentissage », l'échelle 4 « Régulation et autonomie » ou encore l'échelle 5 « Évaluation », en y ajoutant la perspective du groupe. Elle est évaluée en 2e et 3e année et nécessite bien évidemment un contexte d'enseignement en groupe. La notion de groupe peut varier de deux élèves (par exemple dans un contexte d'enfants présentant un polyhandicap) à une douzaine d'élèves (dans une classe de l'enseignement spécialisé ou un groupe-ressource). Saisir l'opportunité du groupe et des interactions entre pairs permet non seulement d'optimiser les apprentissages cognitifs, mais également de développer les habiletés sociales. L'enseignant·e spécialisé·e sera donc particulièrement attentif·ve au développement des apprentissages tant scolaires que sociaux.

La gestion des apprentissages et celle de la classe représentent deux dimensions fondamentales de l'enseignement qui sont fortement imbriquées (Gauthier, 2017). Nul enseignant·e spécialisé·e ne peut être efficace s'il·elle néglige l'une ou l'autre. En effet, les élèves qu'il·elle accompagne sont souvent fragilisés par les échecs, optant souvent pour des stratégies d'évitement.

Les niveaux des élèves d'un groupe constituent une hétérogénéité qui nécessite non pas une individualisation des parcours, mais un équilibre entre le maintien d'apprentissages communs au groupe et une prise en considération des besoins de chacun·e des élèves. Cette approche favorise le sentiment d'appartenance et donc le bien-être de chacun·e dans la communauté, empêchant que le groupe ne représente qu'une « simple somme » d'individus qui se côtoient.

Le collectif au service de l'apprentissage

Le collectif peut véritablement être au service du développement de la motivation, de l'étayage-désétayage, de la guidance, de l'autorégulation ou de l'autonomie. En développant ses compétences en gestion du collectif, l'enseignant·e spécialisé·e peut contribuer au développement des apprentissages. En effet, « certaines postures d'étayage …. empêchent les élèves de penser par eux-mêmes, inhibent l'émergence d'un point de vue ou d'un raisonnement singulier, quand d'autres, au contraire, sollicitant les langages de façon plus ouverte, favorisent la mise au travail, la créativité et la réflexivité de tous » (Bucheton, 2017, p.119). Ainsi, certains gestes professionnels sont plus favorables que d'autres à l'émergence de connaissances et à la réflexivité chez les élèves.

Si l'hétérogénéité peut être fortement marquée au sein d'un groupe, il est essentiel de l'intégrer comme une condition favorable au développement de la pensée singulière chez chacun·e (Bucheton, 2017). Cela rejoint le principe d'éducabilité (Meirieu, 2009). Quel que soit le nombre d'élèves, la gestion de cette hétérogénéité passe souvent par des temps collectifs (à l'oral) ou des temps de travail entre pairs (du binôme aux petits groupes). Ainsi la plus-value du groupe réside principalement dans l'utilisation du langage comme vecteur des apprentissages (Vygotski, 1934/1985). D'une part, pour l'enseignant·e spécialisé·e, le langage représente un moyen d'accéder à l'activité cognitive, sociale et psychoaffective des élèves dans un groupe (Bucheton, 2017). Il lui permet d'ajuster et de réguler son enseignement. Pour les élèves n'ayant pas directement accès au langage verbal, des outils de Communication Alternative et Augmentée (CAA) permettent notamment de pallier efficacement certaines difficultés. D'autre part, grâce à la verbalisation, le langage favorise le passage de l'*intra* à l'*inter*-psychique et permet le développement des apprentissages (Vygotski, 1934/1985).

Les apports du collectif…

- *… l'hétérogénéité comme « plus-value »*
- *… le langage*
- *… les interactions entre pairs*
- *… le climat de classe*
- *… les stratégies pédagogiques*

Dutrévis, Toczek et Buchs (2010) ont démontré l'incidence du groupe, des pairs et de l'enseignant·e dans les apprentissages et les performances cognitives des élèves. En effet, apprentissages et performances ne se résument pas aux compétences et/ou aux efforts individuels, mais dépendent également de la présence de pairs (*a contrario* d'un appui individuel), de la qualité des interactions entre pairs (organisées par l'enseignant·e spécialisé·e) et du climat de classe (coopératif *versus* compétitif). À ce propos, nombre d'ouvrages présentant les pédagogies coopératives s'avérent des ressources intéressantes pour les professionnel·le·s de l'enseignement (Connac, 2017). La littérature, et notamment les approches socio-cognitives, démontrent que la présence de pairs peut favoriser le sentiment d'efficacité des élèves.

Par l'observation de pairs engagés cognitivement dans la tâche (ou *expérience vicariante*), l'élève peut non seulement retirer des informations sur sa capacité à effectuer la tâche (Bandura, 2007), mais cette comparaison joue un rôle de « guide » dans les stratégies qu'il·elle met en œuvre en termes d'efforts et d'engagement dans la tâche (Dutrévis et al., 2010). Elle lui permet également de développer sa capacité d'abstraction (Butlen, 2017).

Lorsque l'enseignant·e spécialisé·e travaille avec un groupe d'élèves, il·elle peut organiser un travail entre pairs selon diverses modalités : tutorat, binôme, un ou plusieurs petits groupes. Ces configurations permettent non seulement aux élèves d'avoir un rôle plus actif dans les apprentissages, mais aussi de rendre le climat plus coopératif que compétitif. Ainsi, par exemple,

> le fait de résumer des informations pour leurs camarades, …. d'expliquer leur compréhension, leurs procédures et leurs stratégies est particulièrement bénéfique ; se poser mutuellement des questions permet de co-construire des connaissances et d'approfondir la compréhension. Les discussions entre élèves permettent également de stimuler des divergences entre élèves concernant leurs points de vue, leur manière de se

> représenter la tâche ou leurs procédures de résolution de problèmes. Les déstabilisations cognitives qui en résultent sont positives dans la mesure où la discussion reste centrée sur la tâche et la compréhension des positions dans un contexte coopératif. (Buchs et al., 2008, cités par Buchs, 2017, pp.137-138)

On comprendra que les bénéfices des interactions entre pairs sont nombreux, aussi bien pour les élèves que pour les professionnel·le·s. L'enseignant·e spécialisé·e joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des habiletés coopératives qui permettent le travail entre pairs et la participation de tous les élèves. Les différents dispositifs de travail évoqués donnent l'occasion à l'enseignant·e de circuler, d'observer, d'écouter les échanges entre élèves et d'identifier ainsi leurs difficultés et leurs compétences. Il·elle pourra ensuite intervenir ou réguler son enseignement de manière pertinente.

Toute interaction orale, tout dialogue qui a lieu au sein d'un groupe (entre un·e enseignant·e et ses élèves, entre un·e enseignant·e et un·e élève, entre élèves) peut être perçu comme un élargissement de la conception de l'évaluation, au sens où elle représente une opportunité informelle d'évaluation formative. Elle permet de collecter des informations sur le degré de compréhension des élèves (Ruiz-Primo, 2011). L'enseignant·e spécialisé·e analyse et interprète les informations recueillies (réponses orale, écrite, graphique ou réponse non verbale…), ce qui lui permet de réguler son intervention et d'orienter ses décisions pédagogiques. Ce processus se rapproche de ce qu'Allal définit comme *démarches d'évaluation* (échelle 5 « Évaluation »). Pour que les interactions orales collectives soient bénéfiques à l'apprentissage, plusieurs conditions doivent être réunies : l'enseignant·e doit avoir un objectif clair en tête afin de guider l'interaction, l'échange doit être réellement interactif et dialogué (il doit tenir compte du plus grand nombre d'élèves) et l'interaction doit être perçue comme un outil au service de l'étayage. Sur ce dernier point, il faut souligner que le contenu du dialogue dépasse une simple interaction *de surface* qui se limiterait aux « bonnes » réponses.

IMPORTANT !!!

- ***Objectif(s) clair(s)***
- ***Echange interactif***
- ***Interaction au service de l'étayage***
  - ➔ **compétences cognitives & métacognitives**

En effet, il s'agit d'aborder et de développer les compétences cognitives (par exemple, la verbalisation des stratégies) et métacognitives. L'enseignant·e spécialisé·e est amené·e à développer une posture et des stratégies permettant d'optimiser les interactions collectives pour chacun·e des élèves. Il·elle écoute, interprète les propos des élèves selon l'objectif poursuivi et le niveau de compréhension manifesté, sait rebondir sur la base de leurs questions et/ou de leurs réponses, invite les élèves à réagir aux propos des un·e·s et des autres, favorise une interaction collective. Celle-ci dépasse le « simple » dialogue enseignant·e-élève et la posture explicative dans laquelle l'enseignant·e est bien souvent le·la seul·e orateur·trice face à des élèves plus ou moins passifs·ves. Plus précisément, inspiré du texte de Ruiz-Primo (2011), les stratégies d'enseignement suivantes peuvent être mises en évidence dans le but de rendre l'interaction efficace du point de vue des apprentissages :

- reformuler, clarifier, élaborer, résumer ou répéter pour aider à vérifier la compréhension des élèves ;
- favoriser et expliciter les liens entre les différentes interventions des élèves ;
- favoriser le dialogue entre pairs et promouvoir la prise de position des élèves sur la réponse d'un autre élève (argumentation) ;
- pointer et valoriser une réponse d'élève afin d'inciter les autres à s'inspirer de cette réponse (stratégie ou connaissance) ;
- répondre à une question en renvoyant la réflexion au groupe et donner ainsi la responsabilité aux élèves de développer leur réflexion…

En fonction des besoins particuliers des élèves, des supports spécifiques peuvent être envisagés pour favoriser la compréhension entre membres du groupe (utilisation d'outils de communication, de supports visuels tels que photos/ images/ schémas…, de matériel spécifique…).

Le collectif au service d'un cadre sécurisant

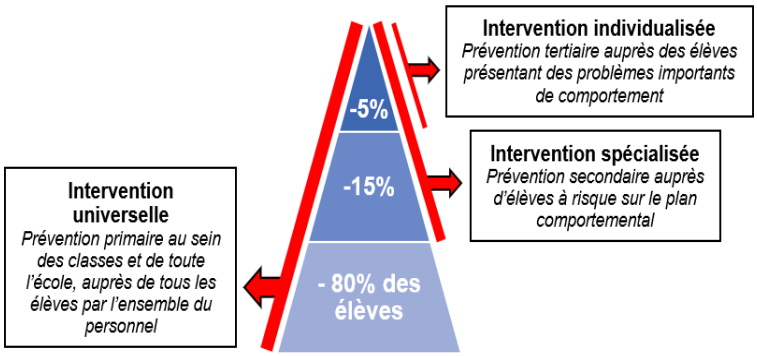


Fig.23 : Continuum des mesures de soutien pour tous les élèves
Selon Stormont, Lewis, Beckner et Johnson (2008). Implementing Behavior Support Systems in Early Childhood and Elementary Settings. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, p. 9

Lorsque l'enseignant·e spécialisé·e se retrouve face à un groupe, les apprentissages ne sont pas les seuls à devoir faire l'objet d'une attention particulière. En effet, la mise en présence de plusieurs élèves peut générer des problématiques d'ordres variés, qui ont un impact sur le climat scolaire et sur la qualité des apprentissages : par exemple, une surcharge d'informations sensorielles (stimuli auditifs, visuels…) peut engendrer une incompréhension. Les problèmes liés au respect d'autrui peuvent péjorer gravement l'atmosphère de travail. Il est donc primordial que l'enseignant·e spécialisé·e mette un accent particulier sur la gestion des comportements en classe afin de maintenir un ordre fonctionnel, propice aux apprentissages (Échelle 1, « Conditions d'apprentissage »). Pour ce faire, Gauthier (2017) affirme que la gestion de la classe comprend deux dimensions, à savoir les interventions préventives et les interventions correctives. L'enseignant·e devrait se focaliser prioritairement sur la première dimension.

En effet, de nombreuses recherches démontrent l'inefficacité à moyen et long termes des interventions correctives telles que la sanction : « l'usage de mesures punitives et de sanctions sévères n'a pour effet que de faire naître un sentiment de culpabilité ou d'humiliation chez l'élève, minant ainsi peu à peu son intérêt pour l'école et sa volonté de collaborer avec les différents acteurs (Walker et al., 2004) » (Gaudreau, 2011, p.131).

Par ailleurs, les problèmes liés à la gestion des comportements peuvent s'avérer très variables. Il est indispensable que l'étudiant·e, le·la Prafo et/ou le·la RP précisent leurs attentes et/ou les moyens à mettre en œuvre, en fonction du lieu de stage dans lequel se trouve l'étudiant·e. Si pour certain·e·s, la gestion des comportements ne nécessite pas de travail explicite, dans quelques contextes, elle est une préoccupation majeure. Ainsi, par exemple, dans une classe d'enseignement spécialisé où sont regroupé·e·s plusieurs élèves présentant des difficultés et/ou des troubles du comportement, l'enjeu est de taille : « Il est reconnu que l'association à des pairs déviants peut favoriser le développement de problèmes de comportement à cause du renforcement social fourni par ces pairs et du modelage comportemental » (Dishion et al., 2008 ; Dishion & Patterson, 2006, dans Gaudreau, 2011, p. 126).

Outre les mesures déjà évoquées dans l'échelle 1, à savoir définir clairement les attentes en termes de comportements observables, installer des routines et des rituels, développer une relation enseignant·e-élève respectueuse et de qualité, modeler les attentes sociales…, un élément qui marque la spécificité de la dynamique de groupe est la construction du sentiment d'appartenance. L'élève qui se sent connu·e et reconnu·e comme un individu singulier, qui a le sentiment d'appartenir au groupe et disposer d'une place qui lui est propre, peut s'engager plus activement en maintenant un climat de classe positif. L'enseignant·e peut contribuer à améliorer ce sentiment d'appartenance en respectant et en faisant valoir la place sociale de chacun·e ou en désignant des responsabilités pour chacun·e au sein du groupe (Pelgrims & Cèbe, 2010).

Par ailleurs, plusieurs recherches démontrent que « les groupes d'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs permettraient d'augmenter le temps d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et de diminuer les risques que des élèves adoptent des comportements inappropriés en classe » (Spencer et al., 2003, dans Gaudreau, 2011, p. 132). La médiation par les pairs est un facteur favorisant la communication entre les élèves et permettant de diminuer les comportements problématiques au sein d'un groupe. Ainsi, l'enseignant·e spécialisé·e peut être particulièrement attentif·ve non seulement à transmettre des contenus aux élèves, mais également à leur enseigner explicitement les comportements attendus, les habiletés sociales

favorisant le travail en groupe, les manières de communiquer qui renforcent le bien-être et la reconnaissance de chacun·e dans la vie scolaire.

Pour terminer, il est utile de préciser l'importance de la collaboration et donc de la cohérence des interventions de tous·toutes les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la gestion d'un groupe, afin de définir des stratégies concertées qui sont claires, font sens pour les élèves et les rassurent.

Développement des compétences 4 et 6 dans les modules de formation

La compétence 4 *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des facteurs environnementaux et du plan d'études* est travaillée tout au long de la formation dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles et les stages. Elle est également travaillée spécifiquement :

- En 1re année : MAES1COL, MAES1DIV, MAES1PED, MAES1PRA, MAES2NUM, MAES2MAT et MAES2FRA
- En 2e année : MAES3DIF, MAES3MAT et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5-6DI, MAES5DS, MAES5-6TSA, MAES5TEC, MAES5MOT, MAES5CRE, MAES6DV, MAES6DA, MAES6MUS, MAES6JEU et MAES6EDU

La compétence 6 *Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* est développée tout au long de la formation dans plusieurs modules :

- En 1re année : MAES1PED, MAES2ETH et MAES1PRA
- En 2e année : MAES3DIF, MAES3FRA, MAES4NEU et MAES4TAC
- En 3e année : MAES5MOT, MAES5CRE, MAES6MUS et MAES6JEU

Comment attribuer la note au stage ?

Les échelles descriptives permettent d'évaluer la progression de l'étudiant·e, tout au long de sa formation et ponctuellement, d'évaluer sa pratique de manière certificative. Elles sont utilisées notamment par les Prafos, lors des visites (stage en emploi) ou lorsque l'étudiant·e qui est en stage en responsabilité partagée enseigne dans leur classe. Elles sont également mises en œuvre avec les RP (lors des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles ou lors de la ou des visites qui sont formatives).

À la fin de chaque année, les échelles descriptives ont un rôle certificatif. Durant chaque année, l'ensemble des échelles peut être travaillé de manière formative. La certification annuelle porte sur des échelles ciblées (voir p. 10).

Pour rappel, voici quelques remarques concernant la certification de certaines échelles :

- L'E5* est certifiée en 2e et en 3e année. Néanmoins, un échec en 2e année n'implique pas un échec au stage, mais la nécessité de la réussir en 3e année.
- L'E8 (Éthique) est éliminatoire. Une difficulté dans cette échelle doit être rapportée dès que possible au·à la RP et peut engendrer l'organisation d'une conférence avec le CefopÉ, dès le début du stage. Comme pour tout échec, un résultat insuffisant à cette échelle engendre l'organisation d'un semestre de remédiation.
- L'E8, l'E7 (Collaboration) et l'E6 (Projet de l'élève) sont essentiellement observées par le·la Prafo.
- L'E8, l'E7 font l'objet d'un constat simple : réussi ou échoué. Ces échelles peuvent alimenter une discussion plus large et plus approfondie sur les aspects de la collaboration ou de l'éthique, mais leur évaluation n'implique pas le même suivi pédagogique que pour les autres échelles. L'E7 ainsi que l'E6 sont certifées principalement par le·la PraFo.
- L'E9* est certifiée en 2e et en 3e année. Néanmoins, un échec en 2e année n'implique pas un échec au stage, mais la nécessité de la réussir en 3e année.

L'évaluation du stage exige, lors de la rédaction du bilan certificatif, un résultat sous forme de note unique. Si l'étudiant·e obtient un 3 (ou un échec) à l'une des échelles, le résultat global est un 3 (échec). Un premier échec au stage n'est pas synonyme d'échec définitif ; il oblige l'étudiant·e à une seconde tentative (un semestre de stage supplémentaire appelé « stage de remédiation »), qui sera l'occasion pour lui·elle de développer la ou les compétences nécessitant un travail de plus longue haleine. Les modalités de ce stage de remédiation sont présentées dans le guide de la formation pratique.

Revenons maintenant à la situation la plus courante, dans laquelle l'étudiant·e n'obtient pas d'échec. Dans l'écart défini entre les résultats obtenus, il s'agit de faire preuve de jugement professionnel et non pas d'effectuer une opération mathématique, telle une moyenne par exemple. L'appréciation globale mérite que l'on s'y arrête (Royce Sadler, 2009), que l'on considère à la fois les résultats de chaque échelle et la performance globale de l'étudiant·e en regard du contexte de son activité, pour rendre un jugement argumenté et fondé. Ce dernier se base également sur les observations et les commentaires réalisés lors des visites de stage, sur les différents échanges entre partenaires et les travaux ou supports exigés durant chaque année de formation. La vidéo de la leçon filmée en fin d'année ainsi que la documentation s'y référant permettent également de nuancer et d'argumenter la note globale. Le constat d'une progression (ou de son absence) peut aussi être pris en considération. On voit ainsi l'importance d'une évaluation en continu, tout au long de l'année. Finalement, précisons encore que la note finale obtenue ne saurait être inférieure au moins bon résultat obtenu aux différentes échelles ni supérieure au meilleur résultat.

Bibliographie

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.7-23). De Boeck.

Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp.311-314). Presses Universitaires de France.

Angelucci, V. & Benoit, V. (2014). *Exigences et routines communes*. Document inédit.

Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bataille, P. & Midelet, J. (2018*). L'École inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. ESF Sciences Humaines.

Belleau, J. (2015). *Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage*. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19678?show=full.

Belmont, B. & Vérillon, A. (2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs. In D. Poizat (Ed.), *Éducation et handicap, Connaissances de la diversité* (pp.57-66). Erès.

Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*, 48-53.

Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 87-104.

Bissonnette, S., Gauthier, C. & Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Presses Université Laval.

Boisvert, Y. (2006). *Activité pré-congrès sur la participation sociale*. Document inédit

Bressoux, P. (2006). L'effet maître. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp.59-66). L'Harmattan.

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

Bucheton, D. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/

Buchs, C. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/

Butlen, D. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF Pédagogies/ Outils.

Coudevylle, G. R., Gernigon, C., Ginis, K. M. & Famose, J. P. (2015). Les stratégies d'auto-handicap : fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie française, 60*(3), 263-283.

Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds), *(Se) motiver à apprendre* (pp.125-134). PUF.

DFJC (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf

Dind, J. (2020). *La conscience de soi au prisme du polyhandicap. Mieux la connaître, l'observer et stimuler son développement*. ARES.

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.

Dutrévis, M., Toczek, M.-C. & Buchs, C.. (2010). Régulation sociale des apprentissages scolaires. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp.85-110). De Boeck.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck Supérieur.

Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.

Friend, M. & Cook, L. (2013). *Interactions. Collaboration skills for school professionnals*. (7e éd.). Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Schamberger, C. (2010). Co-Teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie* 392, 122-144.

Gauthier, C. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/

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

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.

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

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.

Huot, F. (2017). Expliciter les contenus d'enseignement. *E-novEPS, 12*(3). https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps12p2a2huot_1485690831560-pdf

Joanis, I. (2015). *Perceptions des étudiantes et des étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines*. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9608

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

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Kreis (2015). *OPCO : outil d'aide à la planification de la collaboration. Haute école pédagogique de Thurgovie*. https://kooperationsplaner.ch/news/11.

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

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.

Martone, A. & Sireci, S.G. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment and Instruction. *Review of Educational Research, 79*(4), 1332-1361.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Row.

Massot-Fillard, C. & Meignan, F. (2009). Une bienveillance suffisamment bonne. *Les Cahiers Dynamiques, 44*(2), 42-46. doi.org/10.3917/lcd.044.0042.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj. *Les cahiers dynamiques, 43*(1), 4-9.

Meirieu, P. (2015). *Des rituels, oui… mais lesquels ?* http://www.meirieu.com/ACTUALITE/chronique_cafe_peda_10.pdf

Meirieu, P. (2017). *Faire l'École, faire la classe. Précis de pédagogie*. ESF Sciences Humaines.

Meirieu, P. (s.d). *Entretien avec Philippe Meirieu sur « les méthodes en pédagogie ».* https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf

Meirieu, P. (s.d). *Méthodes pédagogiques*. https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm

MEO (2013). *L'apprentissage pour tous. Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année*. https://www.ontario.ca/fr/page/lapprentissage-pour-tous-guide-devaluation-et-denseignement-efficaces-pour-tous-les-eleves-m-12

Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp.237-250). De Boeck.

Normand-Guérette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. PUQ.

Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. L'Harmattan.

Payet, J., Deshayes, F., Rufin, D. & Pelhate, J. (2018). L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. *Raisons éducatives, 22*(1), 49-73. doi.org/10.3917/raised.022.0049.

Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects cognitifs et motivationnels des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp.111-135). De Boeck.

Postic, M. & DeKetele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. PUF.

Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances, 4*(4), 45-74.

Rogers, C. (1968). *Le Développement de la personne*. Dunod.

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

Rousseau, N., Bergeron, G. & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35, 71-90. https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=szb-002:2013:35::590

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

Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment : The role of instructional dialogues in assessing student's learning. *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 15-24.

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

Salvia, J., Ysseldyke, J. & Witmer, S. (2012). *Assessment : In special and inclusive education*. Cengage Learning.

Sanchez-Mazas, M., Mechi, A. & Giesch, A. S. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène*. Carnet des sciences de l'éducation.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, pp.97-106.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation pédagogique des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du renouveau pédagogique.

Schneuwly B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier de la section des sciences de l'éducation, 118*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580

Sousa, D.A (2006). *Un cerveau pour apprendre différemment*. Chenelières/Didactique.

Taktek, K. (2017). L'apprenant au cœur du transfert des apprentissages: perspectives d'interventions pédagogiques dans le domaine de l'éducation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 40*(4), 514-542.

Thomazet, S., Mérini, C. & Ponté, P. (2011, mars). *Quels obstacles au changement dans le métier du maître E ? Effets de réforme ou évolution naturelle* [version électronique]. Colloque international INRP, Clermont-Ferrand. https://core.ac.uk/download/pdf/49292576.pdf

Thon, B., Albaret, J.M., Andrieux, M. & Ille, A. (2016). Processus cognitifs et apprentissage des habiletés motrices. *Revue de neuropsychologie, 8*(2), 87-92. doi.org/10.1684/nrp.2016.0380.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction, 9*(3), 257-280

Vianin, P. (2016) *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck.

Vlaskamp, C. (2005). Assessing people with profound intellectual and multiple disabilities. In J. Hogg & A. Langa (Eds.), *Assessing Adults with Intellectual Disabilities* (pp.152–163). BPSBlackwell.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La dispute.

Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research, 42*(2), 203–215.

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

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2e ed. augmentée). ASCD.

Responsable du projet « échelles descriptives » : *Bernard André*
Responsables du projet « échelles descriptives en pédagogie spécialisée » :
Anne Rodi, Isabelle Thorens et Maya Brina