

De l'étudiant au professeur

Francis Huot

Professeur Agrégé d'EPS, IA 44

Entrer dans le métier de professeur c'est confronter ses savoirs universitaires à la réalité des élèves pour construire des connaissances et compétences professionnelles d'enseignant. Ces nouvelles acquisitions du stagiaire, routines, méthodes, procédures, etc., s'élaborent dans l'action et la réflexion. Si pour cela le stagiaire peut s'appuyer sur les conseils d'un tuteur¹ ou d'un formateur, c'est bien à lui et à lui seul qu'il appartient de réaliser cette transformation pour devenir un praticien réflexif. Deux conditions, au moins, semblent nécessaires au succès de cette entreprise : écrire sa pratique et la questionner. Deux attitudes pouvant paraître contradictoires ne semblent pas moins utiles : être rigoureux et accepter l'imprévu. Eclairé par des outils, une méthode, une démarche de questionnement professionnel, le professeur stagiaire peut concilier avec sérénité, préparations méticuleuses, actions programmées et aléas des cours, voire incidents pour se construire entre théorie et pratique.



Devenir praticien réflexif

L'année de stage est imprégnée d'une double tension qui retient toute l'attention du stagiaire : réussir le passage de la théorie à la pratique – construction du praticien - et celui de la pratique à la théorie – structuration du praticien réflexif. Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat stipule que le professeur doit « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et pour cela il doit « Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. ». Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à agir mais aussi d'apprendre à réfléchir sur son travail pour développer sa professionnalité tout au long de sa carrière. Deux attitudes sont alors nécessaires au stagiaire pour progresser : la rigueur et l'acceptation de l'incertitude. Deux attitudes qui permettent au professeur stagiaire d'entrer progressivement et sereinement dans une pratique professorale réflexive.

Pratiquer avec rigueur

Il s'agit dans un premier temps de préciser sa manière de travailler, de l'écrire puis de s'y tenir. Par exemple, pour réussir dans ses différentes tâches le stagiaire prépare méticuleusement ses cours. Il prend connaissance du projet de service (projets pédagogiques, évaluations...) pour préparer par écrit ses séquences, ses séances et les discuter avec ses collègues. Il se documente pour enrichir les situations et cycles partir de ressources sélectionnées et capitalisées. Il réalise par écrit des bilans de séances pour garder une trace de ses enseignements et y revenir. Il entreprend une auto-évaluation de son travail, jour par jour, (fiche suivi), la confronte à l'appréciation de son du tuteur (entretien après séance par exemple) et garde une trace des remarques ou conseils formulés (fiche de suivi).

Accepter l'incertitude

Etre rigoureux dans les préparations comme dans les mises en œuvre ou analyses ce n'est pas pour autant refuser les aléas, les imprévus. Le propre de la pédagogie est de ne pas être une science

¹ Huot (F.), *Tutorat : mode d'emploi*, e-nov EPS N°8, Janvier 2015

exacte où les mêmes causes engendrent inexorablement les mêmes effets. Parce que la classe est du domaine du vivant elle génère des interactions imprévisibles. Ces imprévus sont souvent importants chez un professeur stagiaire et quelquefois source d'émotions, raison de plus pour les accepter et s'en servir. Ainsi pour réussir, le stagiaire doit accueillir l'incertitude avec un regard curieux propre au questionnement. Il lui faut accepter l'erreur pour en tirer profit et la transformer en expérience professionnelle. Enfin, il ne doit pas oublier d'identifier le positif dans toute situation y compris d'échec. Rigueur et incertitude sont ainsi deux attitudes de travail qui accompagnent le néo-professeur dans sa transformation.



Analyser sa pratique professionnelle

La méthode présentée ci-dessous est utilisée pour analyser ce qui se passe dans une séance. Elle permet à la fois de construire son expertise dans la pratique comme dans l'analyse de pratique. Elle est librement inspirée de la méthode de l'incident critique² de Flanagan. Elle ne prend pas en compte la préparation de séance mais ne l'interdit pas.

Mode opératoire

Décrire l'événement

L'enseignant stagiaire consigne à la suite de chaque cours un bilan thématique (fiche tab.1). Il y décrit un événement imprévu positif ou négatif du cours ayant trait aux domaines d'expertise professionnelle qu'il doit appréhender. Le choix du registre est lié soit, au domaine considéré comme priorité du moment (à définir de préférence avec le tuteur) soit, à la valeur émotionnelle et professionnelle accordée par le stagiaire à l'événement. Il s'agit de décrire ce qui s'est passé de manière assez détaillée, son contexte, pour qu'une personne extérieure (le tuteur par exemple) puisse comprendre comme si elle avait été témoin de la scène. Il est aussi important de choisir un événement mettant en scène l'enseignant et l'élève(s) en action, en interactions donc, des élèves qui travaillent avec un professeur qui enseigne. Les thèmes sont directement liés aux capacités professionnelles elles-mêmes issue des compétences du professeur³.

Tab 1 : Fiche situation :

objectifs	Situation observée (positive ou négative)	Hypothèses/actions projetées
	Elèves	
	Educateur	

Objectiver

Il s'agit ensuite de rapprocher la situation choisie de son objectif et de classer cet « incident » positif ou négatif dans une des capacités du professeur, par exemple sécuriser, ou faciliter les apprentissages. En utilisant le tableau ci-dessous (tab.2) le stagiaire peut lire les capacités qu'il est censé mettre en œuvre dans ce type d'action. A noter qu'un événement peut se rapporter à différents domaines en même temps mais un choix est nécessaire (au moins temporairement) pour mener à bien l'analyse et profiter de ses enrichissements.

La fiche métier (tab. 2) opérationnalise les compétences du professeur en indiquant quelles sont les capacités mises en œuvre dans chaque segment d'enseignement, quels en sont les indicateurs

² Flanagan (J.C.) *The Critical Incident Technique*, Psychological Bulletin, Vol. 51, no 4, p. 327-358. (1954),

³ Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

observables. Cet outil indique aussi pour chaque capacité les questions que le professeur peut se poser pour prendre de la distance avec sa pratique, l'analyser. Ces questions inspirées du « who's who » interrogent le « *qui fait quoi, quand, avec qui, avec quoi et pourquoi et comment ?* »

Tab. 2 : extrait de la fiche métier en question

P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	
Organiser les dispositifs d'apprentissage	
Capacités professionnelles	Indicateurs en questions
Aménager et gérer les espaces, le matériel, pour optimiser le temps et les conditions de travail ; Organiser des situations qui stimulent les interactions	Tous les élèves travaillent-ils tous le temps ? Les temps moteurs sont-ils suffisant pour acquérir les capacités physiques requises ? Y-a-t-il des temps d'attente ou d'inaction ? Les dispositifs favorisent-ils les interactions entre élèves ou avec le milieu ?
Anticiper les déplacements	Les enchaînements de situation apportent-ils de la fluidité dans le déroulé du cours ?
.....	L'aménagement donne-t-il aux élèves des choix d'actions, une diversité d'apprentissages ? Les installations ou le matériel sont-ils adaptés au niveau et à l'âge des élèves ?

Questionner

La phase suivante consiste à questionner ce que les personnes ont fait (professeur ou élèves) pour établir une liste d'indices qui va servir à définir une hypothèse explicative de l'échec ou de la réussite non prévue. Le tableau ci-dessus met en lien domaine professionnel, capacité, et questions pour justement faciliter cette étape et la précédente qui peuvent être considérées comme une démarche d'abduction⁴.

Problématiser

En regroupant faits et questions il semble possible de mettre en évidence la nature du problème. C'est en quelque sorte une démarche d'induction qui est entreprise c'est-à-dire, un regroupement d'indices concordants sur un même sujet. Par exemple « *les élèves ont refusé tout apprentissage pendant le cours en APSA danse ; l'activité proposée était nouvelle pour la majorité d'entre eux ; ont-ils compris à quoi servaient les situations de mimes avec inducteurs proposées ? La situation était-elle trop éloignée de leurs représentations de la danse ? Ont-ils compris le sens des situations proposées ? Ai-je présenté son intérêt pour la composition de leur danse et pour la démarche de création ? Pour donner du sens, il faut faire comprendre à quoi sert l'apprentissage proposé en le reliant à une activité que les élèves peuvent se représenter* ».

Cette phase conduit à opérer un passage pratique/théorique, à passer des connaissances acquises [le déjà-là] « l'analyse que j'en fais, moi » à des connaissances nouvelles (apports théoriques d'auteurs, conseil du tuteur...) dans un domaine particulier qui semblent pertinent, au regard de la situation traitée. Toutes les hypothèses émises ne conduisent pas à dégager des solutions, des principes pour agir. C'est la confrontation des hypothèses aux connaissances acquises (du stagiaire comme du tuteur) qui amène à sélectionner ce qui semble le plus adapté en rapprochant actions/indices/questions/théories.

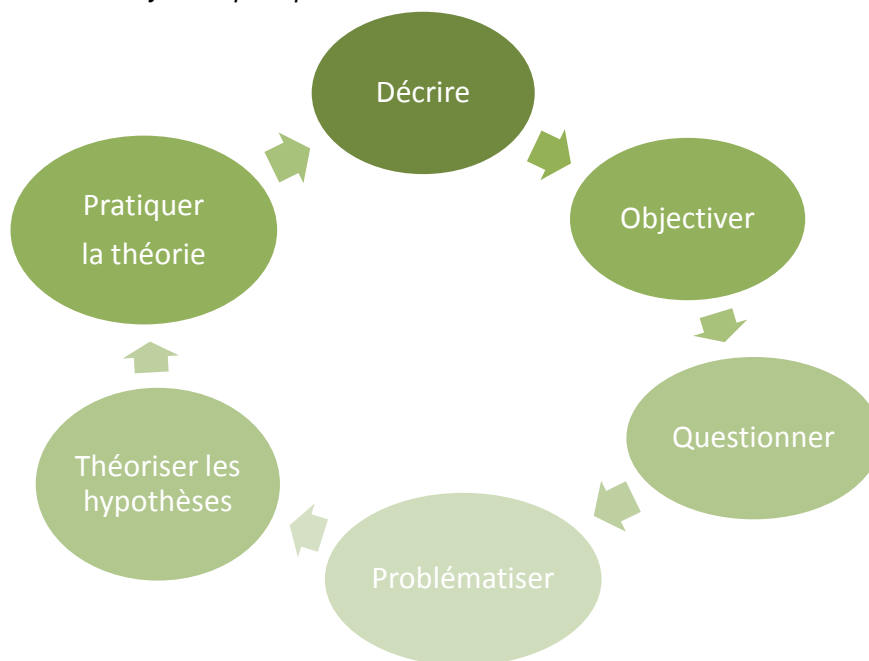
Emettre des hypothèses d'actions

Il s'agit ensuite de proposer des hypothèses d'action pour répondre à la question : « qu'est-il possible de faire face à un tel évènement ? ». C'est un retour théorie/pratique pour le professeur qui peut envisager d'agir de manière évolutive et renouvelée. La solution est rédigée sous la forme d'un

⁴ Fleuriaux (P.), *Le praticien chercheur, e-novEPS N°8*, Janvier 2015

principe, c'est-à-dire, une relation de cause à effet, une formule conditionnelle : Si ...alors. La formule est bien entendu vouée à être remise en pratique le plus tôt possible. L'action testée et réussie permet une stabilisation d'un nouveau savoir faire professionnel qui repose sur des concepts acquis et faciles à transposer dans une situation ultérieure similaire ou proche. L'ensemble de la démarche peut s'enchaîner plusieurs fois en boucles qui sont spirales.

Figure 1 : la boucle d'analyse de pratique



L'outil de suivi du stagiaire

L'outil de suivi de l'expérience professionnelle est une troisième fiche qui permet d'enregistrer les acquis (bien identifier ce qui est réussi nourrit affectivement) et d'identifier ce sur quoi il est important de mettre l'accent à certains moments. Les relevés sont effectués par le stagiaire (positionnement en autoévaluation) puis en concertation avec le tuteur notamment après l'entretien de régulation professionnelle. Ainsi, ce document daté donne des repères sur le parcours réalisé mais aussi sur ce qui reste encore à accomplir. Il s'agit alors de visualiser les progrès et repérer les priorités pour en assurer l'apprentissage. En pratique, la fiche de suivi est reprise plusieurs fois afin de pouvoir travailler de manière répétée, dans l'année, sur le même item. Pour cela, soit la fiche est photocopiée soit, elle reste en format numérique et est cumulée mais dans les deux cas, il est important de la dater.

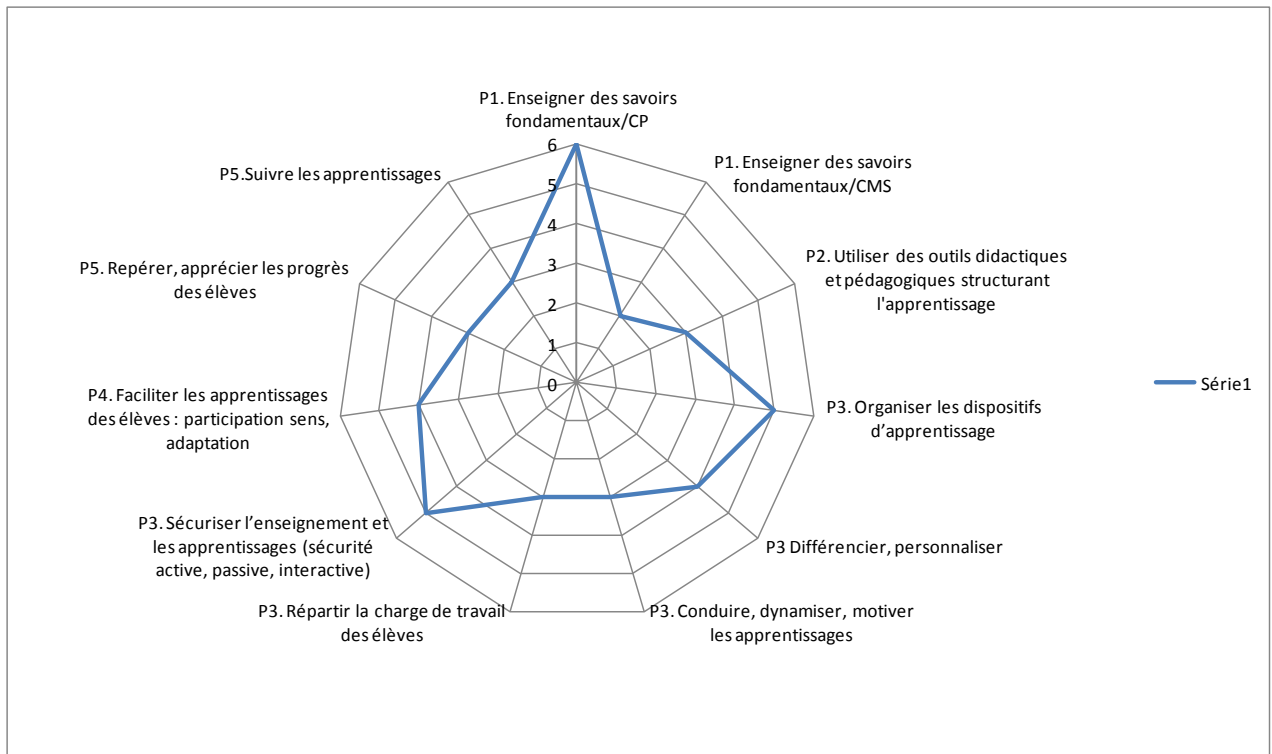
Tab. 3 : extrait de la fiche de suivi de l'éducateur

Domaines de compétences	Capacités effectives observées	Capacités à travailler (priorités)	Dates
Enseigner des savoirs fondamentaux	Communiquer de manière explicite les connaissances, capacité à acquérir.	Enseigner tous les types de contenus des programmes en particulier /attitudes et CMS	12/01
...	

Un outil de visualisation peut aussi être utilisé pour suivre l'évolution des compétences. La figure ci-dessous propose un modèle en forme de toile d'araignée qui regroupe toutes les sous-compétences ou capacités à acquérir. Cette représentation donne une vue synthétique du profil du moment. Le

traitement numérique de la fiche de suivi (utilisation dans un tableur) permet de rendre compte immédiatement du niveau d'acquisition. Sur cet exemple 6 niveaux sont appréciés du 0 qui est le plus faible au 6 qui est le plus fort.

Figure 1 : cible de compétences



Conclusion

L'année de stage sert à acquérir les compétences professionnelles permettant de mettre en œuvre des pratiques efficaces d'enseignement. Mais cette transition entre l'étudiant et le professeur est moins communément utilisée pour faire construire les méthodes réflexives permettant d'analyser et faire évoluer sa pratique. Pourtant la construction d'un praticien réflexif capable de faire progresser ses pratiques est bien un objectif de la formation des futurs enseignants. Aussi, pour répondre à cette commande, la méthode d'analyse d'incident semble tout à fait adaptée. Décrire sa pratique, l'objectiver, la questionner, la problématiser, formuler des hypothèses d'actions de remédiation et enfin les remettre en pratique sont autant d'étapes qui constituent une boucle méthodologique associant de manière singulière théorie et pratique. S'emparer de la méthode et la mettre en œuvre demande rigueur et acceptation de l'incertitude, deux attitudes qui nécessitent de l'engagement personnel. Cet investissement, est certainement une manière d'assurer la réussite à court terme, dans l'année de stage, comme à long terme dans l'exercice du métier au cours de la carrière.

Annexe 1 : fiche de suivi des compétences professionnelles du stagiaire

P1 maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; 1. Faire partager les valeurs de la république			
Domaines de compétences	Capacités effectives observées	Capacités à travailler (priorités)	Dates
Enseigner des savoirs fondamentaux			
P2. Maîtriser la langue française à des fins de communication 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier			
Domaines de compétences	Capacités effectives observées	Capacités à travailler (priorités)	Dates
Utiliser des outils didactiques et pédagogiques structurant l'apprentissage			
P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage			
Domaines de compétences	Capacités effectives observées	Capacités à travailler (priorités)	Dates
Organiser les dispositifs d'apprentissage			
Différencier, personnaliser			
Conduire, dynamiser, motiver les apprentissages			
Répartir la charge de travail des élèves			
Sécuriser l'enseignement et les apprentissages (sécurité active, passive, interactive)			
P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves			
Domaines de compétences	Capacités effectives observées	Capacités à travailler (priorités)	Dates
Faciliter les apprentissages des élèves : participation sens, adaptation			
P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation			
Domaines de compétences	Capacités effectives observées	Capacités à travailler (priorités)	Dates
Repérer, apprécier les progrès des élèves			
Suivre les apprentissages			

Annexe 2 : les fiches métier en questions

P1 maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; 1. Transmettre les valeurs de la république ;

Enseigner des savoirs fondamentaux

Capacités professionnelles	Indicateurs en questions
<p>Communiquer de manière explicite les objectifs en termes de connaissances, capacité et attitudes à acquérir. Vérifier la compréhension des objectifs par les élèves ;</p> <p>Enseigner tous les types de contenus des programmes et du socle.</p> <p>Créer des liens de transversalité entre APSA, entre matières, entre cours, cycles, séquences ;</p> <p>Faire construire et utiliser les savoirs fondamentaux ;</p>	<p>Est-ce que les connaissances sont communiquées sous la forme de principes ou de règles à mettre en œuvre (rapport de cause à effet, liens stables...) ?</p> <p>Ces connaissances concernent-elles les méthodes, les attitudes, les procédures ?</p> <p>Est-ce que les savoirs du socle sont présents dans la leçon ?</p> <p>Quid des connaissances liées aux CMS, CP ?</p> <p>Les connaissances sont elles généralisables à une autre APSA, une autre discipline ? Laquelle ?</p> <p>Les connaissances culturelles enseignées sont-elles en lien avec les programmes et le niveau des élèves ?</p> <p>Comment est vérifié que les élèves prennent connaissance des contenus enseignés ?</p> <p>Comment est évaluée l'utilisation effective de ces connaissances ?</p> <p>Combien de fois les élèves reviennent-ils vers les connaissances dans leurs actions, d'un temps à un autre ?</p>

P2. Maîtriser la langue française à des fins de communication ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;

Utiliser des outils didactiques et pédagogiques structurant l'apprentissage (fiches, posters, cahier EPS, TBI, tablettes,...)

Capacités professionnelles	Indicateurs en questions
<p>Concrétiser et diversifier les canaux de communication, les supports de compréhension et d'expérimentation pour de mêmes objets d'enseignement/apprentissage;</p> <p>Varié les langages pour comprendre, observer, échanger, structurer, s'approprié...</p> <p>Multiplier les outils de communication ;</p>	<p>Quels moyens concrets j'utilise pour communiquer ?</p> <p>Combien de moyens de communication sont utilisés par les élèves, par moi ?</p> <p>S'agit-il de représentations visuelles : schémas fonctionnels, dessins, poster, cartes mentales, images, vidéos ? (visuel)</p> <p>S'agit-il, de paroles, de musiques, d'enregistrements sonores rythmiques, de mots ? (phonologique)</p> <p>Est-ce que ce sont des objets à toucher, manipuler, maquettes, matériels ? (proprioceptifs)</p> <p>Est-ce que ce sont des paroles, des écrits, des textes, des tableaux ? (sémantiques)</p> <p>A quels moments sont utilisés ces médias (début, fin, milieu de cours) et par qui?</p> <p>A quelles fins sont utilisés ces outils ? Compréhension, suivi..</p> <p>Quels outils utilisés : tablette, ordinateur, ENT, papier, tableau ?</p>

P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ; 4. Prendre en compte la diversité des élèves

Organiser les dispositifs d'apprentissage

Capacités professionnelles	Indicateurs en questions
<p>Organiser, aménager et gérer les espaces, le matériel, pour optimiser le temps et les conditions de travail ;</p> <p>Organiser des situations qui stimulent les interactions ;</p> <p>Anticiper les déplacements, les transitions entre deux situations ;</p>	<p>Tous les élèves travaillent-ils tous le temps ?</p> <p>Les temps moteurs sont-ils suffisants pour acquérir les capacités physiques requises ?</p> <p>Y-a-t-il des temps d'attente ou d'inaction ?</p> <p>Les dispositifs favorisent-ils les interactions entre élèves ou avec le milieu ?</p> <p>Les enchaînements de situation apportent-ils de la fluidité dans le déroulé du cours ?</p> <p>L'aménagement donne-t-il aux élèves des choix d'action ?</p> <p>Les installations ou le matériel sont-ils adaptés au niveau et à l'âge des élèves ?</p>

Différencier, personnaliser

<p>Adapter les contenus au niveau réel des élèves ;</p> <p>Proposer des manières d'apprendre des opérations et des procédures qui ne sont pas identiques pour tous les élèves ;</p> <p>Différencier les tâches, selon les personnes, leurs acquis, leurs procédés de mémorisation ;</p> <p>Adapter à chaque élève le niveau d'exigence à son potentiel, ses ressources.</p>	<p>Est-ce que tous les élèves travaillent de la même façon à la même tâche ou au contraire ont-ils des activités différentes ?</p> <p>La différenciation se réalise-t-elle selon le parcours de chaque élève ? (Quand ? Ils n'apprennent pas la même chose au même moment)</p> <p>La différenciation se réalise-t-elle sur la manière d'apprendre ? (comment ? Ils apprennent la même chose mais pas de la même manière)</p> <p>La personnalisation se réalise-t-elle pour adapter le niveau de réalisation de la tâche au niveau de ressources de chacun. (Quoi ? Même compétence mais niveau de réalisation différent).</p>
---	---

Conduire, dynamiser, motiver les apprentissages

<p>Exercer une pédagogie centrée sur l'élève qui le met en activité ;</p> <p>Choisir les groupes en fonction des apprentissages ;</p> <p>Animer le groupe de manière vivante ;</p> <p>Choisir les interactions entre individus et avec le milieu pour créer de la motivation ;</p> <p>Communiquer de manière ciblée, individuellement ou collectivement.</p>	<p>Qui prend des informations, intervient sur le déroulement, motive, relance, soutient l'activité des élèves ?</p> <p>Combien de fois les élèves travaillent-ils entre pairs autour des contenus à faire vivre dans l'action ?</p> <p>Les groupements tiennent-ils compte des caractéristiques élèves, caractéristiques groupales de la classe ?</p> <p>Quelles sont les incitations au travail et aux apprentissages ?</p> <p>Le statut de l'erreur permet-il de se tromper ?</p> <p>Quels choix d'apprentissage sont donnés aux élèves ?</p> <p>Est-ce que tous les élèves sont soutenus dans leurs efforts ?</p> <p>Est-ce que le climat de classe est favorable aux apprentissages ?</p> <p>Par quel média l'élève s'empare-t-il des contenus ?</p>
--	--

Répartir la charge de travail des élèves

<p>Varier l'intensité des efforts, selon les capacités et les âges ;</p> <p>Mobiliser différentes aptitudes des élèves, différentes ressources ;</p>	<p>Quel temps de travail moteur dans la séance ?</p> <p>Combien d'alternance de temps forts, temps faibles ?</p> <p>Quelle variété dans les types d'efforts ?</p>
--	---

Sécuriser l'enseignement et les apprentissages (sécurité active, passive, interactive)	
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	
Mettre en œuvre des leçons dans le respect de l'intégrité physique et morale en organisant la sécurité passive, active, interactive ;	Les aménagements de situations garantissent-ils l'intégrité physique et morale des élèves ? <i>La sécurité passive (protections matérielles, retrait des objets dangereux, organisation des espaces...) est élaborée dès la conception du cours.</i> Comment est vérifiée la compréhension des consignes sécuritaires ? Comment et quand les élèves sont-ils impliqués dans la mise en œuvre sécuritaire ? <i>La sécurité active est prise en charge par chaque élève pour lui-même en prévention et en cours d'action. La sécurité interactive permet de faire construire aux élèves les procédures de prise en charge des autres et les mesures qui leur évitent d'attenter à la sécurité d'autrui.</i> Quels rôles ou responsabilités sont délégués aux élèves ?
Dispenser une véritable éducation à la sécurité (apprentissage de règles, d'attitudes, d'automatismes,...)	Quels contenus relatifs à la sécurité (connaissances, capacité, attitude) sont enseignés ? Quelles compétences et attitudes sécuritaires les élèves vont-ils construire ?

P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;

Faciliter les apprentissages des élèves

Capacités professionnelles	Indicateurs en questions
Participation	
Utiliser les méthodes pédagogiques participatives : contrat, pédagogie du projet, situation problème, délégations...	Quelles sont les dévolutions de responsabilités données aux élèves (quoi, à qui, à quel moment, pour faire quoi et avec quel bénéfice éducatif ?) Quel temps de co-travail, co-observation, co-évaluation sont organisés ? Qui observe, évalue, distille la connaissance, choisit les actions, les situations (prof, élève)? Est-ce que les élèves sont en situation de produire ou utiliser des connaissances qui ne viennent pas du professeur ? Quelle connaissances (méthodes, techniques, règles de vie, procédures,...) sont construites et activées, mises en acte dans les situations ?
Déléguer à l'élève des rôles, des responsabilités pour qu'il soit acteur de ses apprentissages (rôles sociaux, pédagogiques et didactiques).	
Faire assumer des responsabilités.	
Signification, sens (le pourquoi et le comment)	
Savoir quels types d'enjeux les élèves donnent à leurs actions ;	Savent-ils pourquoi ils font ? Quel intérêt pour chaque élève ? Comprennent-ils à quoi sert ce qu'ils font ? Utilité ? Ont-ils remis en perspective les apprentissages du jour/séance précédente, suivante ?
Faire construire le sens à l'action pour chaque élève ;	Comment chaque élève se sent-il concerné ? Les préjugés, les représentations, les présupposés de genre, d'âge ou autres, sont-ils pris en compte ?
Donner à chaque élève la possibilité de comprendre la signification de ce qu'il ressent, entreprend, comment cela fonctionne en lui lors des apprentissages.	Comment sont explicités les fonctionnements personnels dans l'apprentissage ? Peuvent-ils en parler, les évoquer ? Savent-ils pourquoi ils ressentent ces choses ?
Gérer le positif, valoriser la réussite	
Repérer les points forts et prendre appui dessus pour faire évoluer les situations ; S'appuyer plus sur ce qui est déjà réussi que sur ce qui manque encore ;	La réussite immédiate est-elle le point de départ des situations ? Les points positifs sont-ils énoncés dans l'observation ? Les points positifs sont-ils comptabilisés dans les situations d'échec ?
Créer un climat positif qui permet l'erreur ; Donner à l'erreur un statut positif pour en faire un outil de progrès.	Combien d'élèves sont encouragés, gratifiés ? Qui a le pouvoir de valoriser ou d'encourager ? L'erreur est-elle considérée comme normale et partie intégrante des apprentissages ? Est-ce que les repères d'auto-évaluation sont aussi encourageants ?

Adaptation / Réajustement	
<p>Manipuler les variables de situation ou de tâche proposées pour apprendre ;</p> <p>Utiliser les variables de l'action motrice (espace, temps, énergie, corps, autrui) et les paramètres qui permettent de proposer des variantes de situations ;</p> <p>Identifier les indicateurs comportementaux permettant de prélever chez les élèves les difficultés, pour faciliter les réussites.</p>	<p>Est-ce que j'ai ajusté ou délégué l'ajustement d'une situation ?</p> <p>Quelles variables d'ajustement sont utilisées : temps, espace, matériel, énergie, autrui ? Pour quel effet sur les apprentissages? Quel effet sur la motivation ?</p> <p>Ai-je proposé des situations alternatives pour rendre la tâche plus ou moins facile/difficile, ou simple/complexe.</p> <p>Quels indicateurs sont utilisés pour déceler la difficulté et le choix de variante ? Quel guidage est proposé aux élèves pour choisir la situation en rapport avec leur niveau, leur problématique d'apprentissage ?</p>

P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ; 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ; 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
Repérer, apprécier faire évaluer les progrès des élèves

Capacités professionnelles	Indicateurs en questions
Evaluation formative, formatrice	
<p>Apprécier ou faire apprécier les progrès tant dans l'utilisation des procédures, des méthodes que dans les résultats ;</p> <p>Problématiser les échecs pour émettre des hypothèses sur les difficultés ;</p> <p>Evaluer les résultats au regard de critères explicites et des programmes.</p>	<p>Est-ce que l'élève observe et agit en même temps ou de manière successive pour se repérer dans son travail ?</p> <p>Les méthodes employées sont-elles évaluées ?</p> <p>Les attitudes sont-elles évaluées de manière objective ?</p> <p>Procédures et processus sont-ils évalués dans l'observation des comportements ?</p> <p>Critères de réussite et résultats sont-ils rapprochés par l'élève?</p> <p>Combien de fois sont reliés procédure, processus et action ou résultat ?</p> <p>Comment sont mis en perspectives les comportements observés (moteurs ou autres) et les compétences attendues ? (notes, carnet de compétences, Livret personnel numérique...)</p>
Suivi des apprentissages	
<p>Assurer le suivi continue des acquisitions des élèves pendant les cours ;</p> <p>Utiliser des outils qui permettent aux élèves et professeurs de suivre les apprentissages effectifs d'une séance à l'autre, d'un cycle à l'autre.</p> <p>Permettre à chaque élève piloter son travail, visualiser les secteurs d'effort, enregistrer les réussites, dépasser les échecs.</p>	<p>Comment sont rappelés les acquis précédents?</p> <p>A quel moment l'élève peut-il revenir sur ce qu'il fait ou sait faire dans la séance ?</p> <p>Des outils de projection (une carte mentale, carte heuristique ou autres) sont-ils utilisés pour faciliter le suivi ? Suivi de quoi par qui ?</p> <p>Est-ce que les acquis sont mis en perspective avec le programme d'apprentissage ?</p>