

Guide Phase Focus (Suisse romande)

destiné aux étudiant-e-s, aux maître-sse-s de stage, aux responsables des séminaires de réflexion et aux mentors



Chaire de la Formation à la pratique professionnelle et du développement à la profession, Institut du Primaire (IP) PH FHNW

En vigueur dès janvier 2024
Version du 30.01.2024

Contacts et informations complémentaires

Portail « Formation à la pratique professionnelle à l'Institut du Primaire »
«Praxisportal Berufspraktische Studien am Institut Primarstufe»

<https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-prim/fokuspraktikum-suiro/>
(tous les documents liés au stage peuvent y être téléchargés)

**Assistante de la chaire de didactique
des langues étrangères (français)**
(Questions concernant l'organisation)

Pädagogische Hochschule FHNW
Yvonne Woodtli
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
032 628 66 93
Fremdsprachen-
franzoesisch.ip.ph@fhnw.ch

Responsables Suisse romande
(Questions concernant la conception)

Gabriela Sigg
gabriela.sigg@fhnw.ch

Dr. Gwendoline Lovey
gwendoline.lovey@fhnw.ch

Responsables de contenu

Chaire de didactique des langues étrangères et ses disciplines:
Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat

*Chaire de la Formation à la pratique professionnelle et du
développement à la profession*

Prof. Dr. Sabine Leineweber, Dr. Emanuel Schmid

Table des matières

1. Professionnalisation au sein de la formation à la pratique professionnelle	4
2. Actrices et acteurs de la formation à la pratique professionnelle	5
3. Présentation générale et thèmes principaux des trois phases de la formation pratique	6
4. Objectifs de développement pour la phase focus en Suisse romande	7
5. Options pour la réalisation des objectifs de développement	8
6. Déroulement de la phase focus	12
7. Exigences requises durant la phase focus	14
8. Informations complémentaires	16
9. Bibliographie	16

1. Professionnalisation au sein de la formation à la pratique professionnelle

L'objectif de la formation à la pratique professionnelle est « de permettre aux étudiant-e-s une entrée réussie dans leur vie professionnelle en tant qu'enseignant-e et de poser les fondements de leur développement professionnel ultérieur ». (Forneck, Messner & Vogt, 2009, p. 171, traduction)

L'orientation de la formation à la pratique professionnelle est axée sur les tâches professionnelles spécifiques du métier d'enseignant-e et se fonde sur une approche de la professionnalité qui inclut aussi bien le savoir-faire professionnel que l'assimilation théorique ou scientifique et la réflexion sur les expériences faites. De par sa structure particulière, la formation à la pratique professionnelle est l'occasion de relier de façon ciblée ces deux niveaux de savoir et permet une implication tant dans une « culture de l'engagement » que dans une « culture de distanciation » (Neuweg, 2005, traduction). Afin de soutenir le mieux possible le processus de développement des étudiant-e-s dans l'optique de ces deux niveaux de savoir, les étudiant-e-s sont accompagné-e-s et dirigé-e-s professionnellement par des expert-e-s des deux institutions, à savoir l'école d'une part et la haute école pédagogique d'autre part (voir point 2).

Le champ professionnel des enseignant-e-s englobe différents domaines d'activités et niveaux qui se reflètent dans la conception de la formation à la pratique professionnelle sous la forme de tâches de développement (voir point 3). Ces dernières ont été définies, pour chaque phase de la pratique, comme des objectifs de développement spécifiques (voir point 4). Chaque objectif de développement recouvre diverses exigences que les étudiant-e-s perçoivent et traitent différemment, compte tenu de leurs facteurs individuels (compétences, ressources, personnalité), mais aussi en fonction des conditions cadres spécifiques (école, classe, environnement, contexte d'apprentissage). Ces facteurs font que le processus de professionnalisation de chaque étudiante et étudiant se déroule de manière individuelle sur le chemin de l'entrée dans l'exercice de la profession. Pour cette raison - outre les objectifs de développement généraux spécifiques à chaque phase de la formation pratique, que l'on trouve dans les différents guides - les étudiant-e-s définissent, dans la perspective de leur processus de professionnalisation, également des objectifs de développement individuels.

Les étudiant-e-s sont les principaux responsables de l'organisation de leur processus de développement. Une professionnalisation réussie présuppose la motivation personnelle et la volonté de faire face aux tâches de la pratique professionnelle avec un regard critique et autoréflexif. Afin d'offrir un soutien optimal dans ce processus, le présent guide entend créer une transparence quant à l'orientation des contenus et le déroulement de la phase focus. Y sont formulées concrètement des possibilités d'action et de soutien pour réaliser les objectifs de développement spécifiques à chaque phase de la formation pratique. Celles-ci illustrent la coopération de tous les actrices et acteurs impliqué-e-s (voir point 5).

Le présent guide pour la phase focus développe les questions suivantes :

- Quels sont les groupes d'actrices/d'acteurs impliqué-e-s dans la phase focus ?
- Quelle est la place de la phase focus dans le cursus global des études ?
- Quels sont les objectifs de développement sur lesquels il faut travailler durant la phase focus ?
- Que peuvent apporter les personnes impliquées en vue de la réalisation de ces objectifs ?
- Au niveau de la forme et des contenus, de quoi faut-il tenir compte dans le déroulement du processus ?
- Quelles conditions conduisent à la réussite des différents modules ?

2. Actrices et acteurs de la formation à la pratique professionnelle

Différents niveaux se recoupent dans le processus de professionnalisation (voir Košinár, 2014) : d'une part, les facteurs individuels de la (future) enseignant-e/du (futur) enseignant (p. ex. les compétences, les ressources, la biographie (scolaire), l'image de la profession) et d'autre part les facteurs contextuels (p. ex. l'institution de formation, les formateurs). Durant la formation à la pratique professionnelle, les étudiant-e-s sont suivi-e-s par différent-e-s expert-e-s. En se fondant sur leur propre approche et sur leur savoir professionnel spécifique, ces derniers discutent avec les étudiant-e-s des différentes situations, leur donnent des exemples concrets et les soutiennent dans le processus d'assimilation et de réflexion. Les tâches fondamentales des différents actrices et acteurs, durant toutes les phases de la pratique, peuvent être décrites ainsi :

Étudiant-e-s

En leur qualité de conceptrice/concepteur de leur propre processus de professionnalisation, il est attendu des étudiant-e-s qu'elles/qu'ils se confrontent activement aux multiples possibilités offertes dans le cadre de la formation à la pratique professionnelle. Ils doivent être à même de faire face aux situations irritantes et aux expériences d'incertitudes, qui sont le fondement même de tout apprentissage et développement. Un degré élevé d'engagement et de responsabilité personnelle est exigé pour un développement professionnel sachant tirer parti des occasions d'apprentissage offertes en classe, à l'école ou dans le cadre du séminaire de réflexion.

Maître-sse-s de stage

Les maître-sse-s de stage soutiennent et accompagnent les étudiant-e-s dans l'élaboration de leur savoir-faire professionnel en matière de planification, d'organisation et de réflexion de l'enseignement ainsi qu'au niveau de la coopération dans le cadre de l'établissement scolaire. Elles ou ils dirigent notamment la « micro-équipe » qu'elles/qu'ils forment avec le tandem d'étudiant-e-s, lequel doit avant tout être vu comme une ressource supplémentaire en classe favorisant les processus d'apprentissage des élèves. La ou le maître-sse-s de stage met son expertise à la disposition des étudiant-e-s et assume la responsabilité principale des conseils prodigués et du feedback concernant leur évolution.

Responsables des séminaires de réflexion

Les responsables des séminaires de réflexion mènent avec les étudiant-e-s, dans le cadre d'un séminaire, un travail d'analyse et de réflexion concernant les expériences pratiques vécues, sur la base de cas concrets, et les relient aux exigences essentielles du savoir-faire professionnel. Elles ou ils établissent des rapports avec divers concepts et théories des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines et analysent avec les étudiant-e-s différents aspects pertinents pour la pratique professionnelle, ce en se fondant sur les expériences concrètes des étudiant-e-s ou sur l'analyse de matériel fourni par des tiers.

Mentors

La ou le mentor accompagne et soutient les étudiant-e-s au cours de leur processus individuel de professionnalisation et dans l'analyse de leurs expériences biographiques personnelles. Les mentors assurent le lien entre le besoin d'apprentissage individuel des étudiant-e-s et les exigences qui découlent des standards de la profession, et dirigent le travail sur le portfolio de développement.

3. Présentation générale et thèmes principaux des trois phases de la formation pratique

La formation à la pratique professionnelle comporte trois phases : la phase de base, la phase de partenariat avec une école et la phase focus. Sa structure conceptuelle se rattache à des composantes d'études des sciences de l'éducation, de la didactique de discipline et de la formation scientifique dans les disciplines et est axée sur l'individualité des processus de développement professionnel.

Phase de base

Durant la phase de base, les étudiant-e-s se confrontent aux tâches élémentaires du métier d'enseignant-e et à leur vision de la profession. Dans le cadre d'un séminaire de base initial, elles et ils travaillent entre autres sur des aspects de la planification et de l'organisation de l'enseignement, sur des concepts théoriques de la professionnalité et de la professionnalisation ainsi que sur le savoir-être et la prévention du stress. Dans le cadre du stage pratique, elles et ils testent, ensemble avec la ou le maître-sse-s de stage et leur partenaire de tandem, différentes formes de base de l'activité enseignante et font leurs premières expériences avec diverses approches méthodologiques et formes d'enseignement. Elles et ils s'efforcent d'adopter une attitude professionnelle devant les élèves et portent un regard critique sur leur choix d'études et de degré d'enseignement.

Phase de partenariat avec une école

La phase de partenariat avec une école permet aux étudiant-e-s de découvrir tout l'éventail des exigences liées à la profession enseignante. À cet effet, les étudiant-e-s participent au plus grand nombre possible de tâches (également à celles en dehors de l'enseignement). Elle et ils s'interrogent sur la planification du déroulement de l'enseignement, accompagnent et évaluent des processus d'apprentissage et de formation à plus long terme et cherchent (avec le soutien de la/du maître-sse-s de stage) à exploiter de manière autonome et judicieuse les planifications détaillées. Le séminaire de réflexion est divisé en deux phases : durant le premier semestre, l'accent est mis sur la conduite d'une classe et la reconnaissance de la diversité, alors que le second semestre inclut une perspective plus orientée vers la didactique des disciplines.

Phase focus

Au cours de la phase focus, les étudiant-e-s continuent à développer de manière responsable et autonome les facultés requises pour une entrée réussie dans la vie professionnelle. Sur la base du feedback au terme de la phase de partenariat avec une école, sont fixés des objectifs de développement individuels qui seront traités de manière ciblée durant la phase focus. Dans ce contexte, les étudiant-e-s assument la responsabilité principale de la conception de l'enseignement en se fondant sur leurs connaissances et expériences de pratique professionnelle, pédagogiques et didactiques. La phase focus offre la possibilité d'un stage final en Suisse romande ou à l'étranger ainsi que l'accomplissement d'un stage dans sa propre classe.

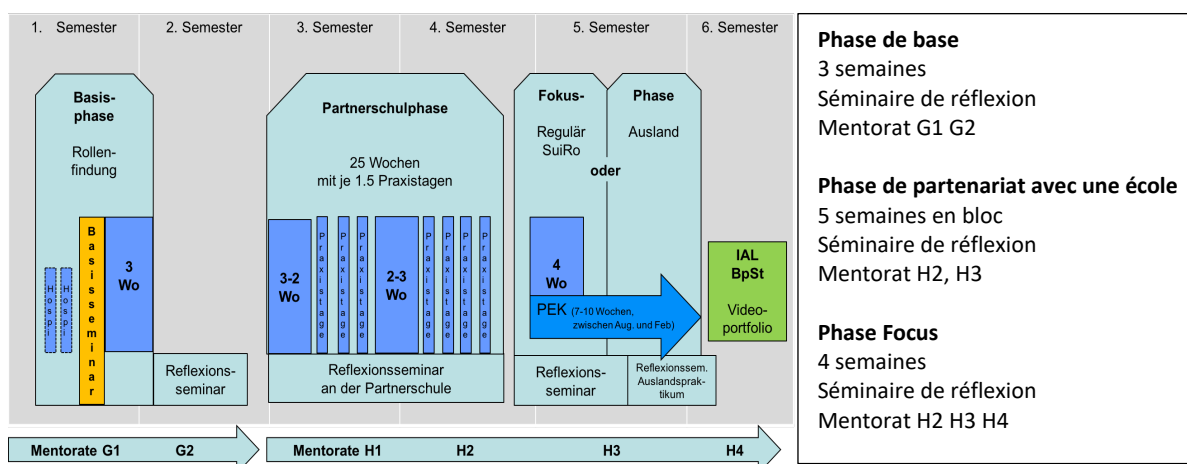


Fig. 1: Les différentes phases de stage au cours des études (pour plus de détails, voir feuille d'informations sur le portail)

4. Objectifs de développement pour la phase focus en Suisse romande

Dans chaque phase de la pratique et conformément à l'axe thématique principal, sont abordés, tant dans le cadre du stage que du séminaire de réflexion, des *objectifs de développement spécifiques à chaque phase de la pratique**, et complétés ensuite par des *objectifs de développement* individuels des étudiant-e-s.

Les objectifs de développement recouvrent des exigences essentielles de la profession, que les étudiant-e-s interprètent de manière très diverse. Les éléments déterminants sont ici l'évaluation subjective de leurs compétences et ressources ainsi que leur perception des facteurs contextuels. Si et par quels moyens elles et ils sont à même de remplir ces exigences dépend donc de leur évaluation des capacités personnelles et de la situation, de la volonté de concevoir en toute responsabilité leur processus de professionnalisation ainsi que du soutien des formatrices et formateurs. Plus les étudiant-e-s s'identifient avec un objectif de développement et en font un engagement personnel, plus la chance d'un développement continu est grande (voir Keller-Schneider & Hericks, 2011).

Objectif de développement 1 (planification, accompagnement et évaluation des processus d'apprentissage)

Les étudiant-e-s définissent des objectifs et des sujets d'apprentissage adéquats. Elles et ils passent des planifications d'entraînement détaillées à des planifications du quotidien, centrées sur les objectifs d'apprentissage.

Objectif de développement 2 (planification, accompagnement et évaluation des processus d'apprentissage)

Les étudiant-e-s proposent aux élèves des offres d'apprentissage attrayantes et adoptent une attitude souple à l'égard de l'hétérogénéité avec une différenciation adéquate.

Objectif de développement 3 (planification, accompagnement et évaluation des processus d'apprentissage)

Les étudiant-e-s soutiennent les élèves avec un accompagnement favorisant l'apprentissage et évaluent leurs performances à l'aide d'évaluations formatives et sommatives.

Objectif de développement 4 (gestion de classe)

Les étudiant-e-s créent un climat de transparence concernant le déroulement des leçons et s'efforcent d'exploiter de manière productive le temps d'apprentissage à disposition.

Objectif de développement 5 (gestion de classe)

Les étudiant-e-s assument, de manière valorisante, la conduite pédagogique de la classe et adoptent une attitude appropriée concernant les rituels et les règles.

Objectif de développement 6 (coopération)

Les étudiant-e-s sont confronté-e-s à un environnement scolaire dans une autre région linguistique. Elles/ils s'intègrent et perçoivent comment elles/ils peuvent évoluer dans ce nouveau contexte.

Objectif de développement 7 (analyse et réflexion)

Les étudiant-e-s analysent leur enseignement sur la base d'expériences empiriques et de concepts théoriques. Elles/ils identifient des éléments clés et modifient le cas échéant leur planification ultérieure.

* L'objectif de développement 6 a été adapté pour la phase focus en Suisse romande.

5. Options pour la réalisation des objectifs de développement

Les colonnes ci-après décrivent différentes options à disposition des étudiant-e-s pour travailler les objectifs de développement spécifiques à chaque phase de la pratique et comment ce processus peut être soutenu par les maître-sse-s de stage et des responsables des séminaires de réflexion de la haute école pédagogique. Ces descriptifs doivent être vus comme des suggestions d'orientation et non comme des modèles à suivre rigoureusement.

Objectif de développement 1 : Les étudiant-e-s définissent des objectifs et des sujets d'apprentissage adéquats. Elles et ils passent des planifications d'entraînement détaillées à des planifications du quotidien, centrées sur les objectifs d'apprentissage.

<u>Les étudiant-e-s</u>	<u>Les maître-sse-s de stage</u>	<u>Les responsables des séminaires de réflexion</u>
<ul style="list-style-type: none">• analysent le plan d'études (PER) pour leur classe et conviennent avec le/la maître-sse de stage des prochains objectifs dans les différentes disciplines.• clarifient soigneusement les fondements disciplinaires de l'objet d'apprentissage.• s'informent auprès de la/du maître-sse de stage sur le niveau d'apprentissage et de progression de la classe.• organisent, par la planification de séries de leçons, un développement ciblé des compétences conformément aux directives du plan d'études.• expérimentent des formes personnalisées de la planification écrite (passage d'une planification d'entraînement détaillée à une planification réduite du quotidien).• orientent également la planification personnalisée vers des objectifs d'apprentissage et expliquent oralement à la/au maître-sse de stage les processus d'apprentissage visés.	<ul style="list-style-type: none">• fournissent sur la base de leurs expériences des indications complémentaires aux lignes directrices du plan d'études (PER).• mettent à la disposition des étudiant-e-s leurs planifications générales et de l'année scolaire et échangent avec elles/eux sur les objectifs et les objets d'enseignement envisageables durant le stage.• informent les étudiant-e-s sur les possibilités de liens thématiques et les connaissances préalables de la classe.• donnent aux étudiant-e-s des feedbacks sur l'adéquation formelle et le bien-fondé des objectifs d'enseignement prévus.• rendent compte au début du stage de leurs propres formes de planification du quotidien.• soutiennent les étudiant-e-s dans la recherche d'une une planification personnalisées pour le quotidien.• réfléchissent avec les étudiant-e-s à la réduction progressive des étapes de planification.• veillent à l'orientation vers les objectifs d'apprentissage de l'enseignement.	<ul style="list-style-type: none">• incitent les étudiant-e-s, lors de la visite de leçons, à mener une réflexion sur les objets et objectifs d'apprentissage et sur les motifs de ces derniers.• donnent aux étudiant-e-s des feedbacks sur l'adéquation formelle et le bien-fondé des objectifs d'enseignement prévus.• abordent avec les étudiant-e-s, lors des visites en classe, le sujet de la concordance et de la divergence entre la planification et l'enseignement lui-même.• encouragent les étudiant-e-s à discuter de leurs expériences lors de l'élaboration de planifications et abordent également leur future entrée dans la vie professionnelle.• réfléchissent avec les étudiant-e-s à la visibilité des processus d'apprentissage des élèves dans la planification du quotidien.• offrent une plateforme d'échange pour la réflexion sur les formes personnalisées de la planification du quotidien.

Objectif de développement 2: Les étudiant-e-s proposent aux élèves des offres d'apprentissage attrayantes et adoptent une attitude souple à l'égard de l'hétérogénéité avec une différenciation adéquate.

Les étudiant-e-s	Les maître-sse-s de stage	Les responsables des séminaires de réflexion
<ul style="list-style-type: none"> • conçoivent des leçons variées et des activités d'apprentissage différenciées. • encouragent de par les activités à faire une réflexion et un savoir-faire exigeants. • favorisent un apprentissage approfondi, dans lequel le savoir revêt une autre forme et qui exige un travail de transfert. • permettent aux élèves d'explorer différentes voies d'apprentissage et leur proposent des formes de différenciation et de soutien. 	<ul style="list-style-type: none"> • informent les étudiant-e-s sur le matériel et les dossiers pédagogiques déjà existants. • donnent un feedback quant à la variété méthodologique des leçons et à la différenciation des tâches données aux élèves. • conseillent les étudiant-e-s sur la manière dont on peut proposer des voies d'apprentissage différentes. • analysent avec les étudiant-e-s les effets observables de leur enseignement sur le comportement d'apprentissage des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • reprennent des cas de figure possibles pour illustrer la différenciation en matière d'enseignement et d'activités pédagogiques. • discutent avec les étudiant-e-s des facteurs empiriquement vérifiés, qui favorisent l'apprentissage des élèves. • soutiennent les étudiant-e-s dans la déduction de liens avec la didactique disciplinaire et la pédagogie. • proposent une plateforme d'échanges sur différentes mesures de différenciation.

Objectif de développement 3: Les étudiant-e-s soutiennent les élèves avec un accompagnement favorisant l'apprentissage et évaluent leurs performances à l'aide d'évaluations formatives et sommatives.

Les étudiant-e-s	Les maître-sse-s de stage	Les responsables des séminaires de réflexion
<ul style="list-style-type: none"> • planifient des évaluations formatives pour vérifier les acquis des élèves et les réalisent. • donnent aux enfants des feedbacks différenciés et axés sur l'encouragement. • discutent avec la/le maître-sse de stage de l'évaluation de compétences transversales. • créent/collectent des dossiers d'évaluation adaptés aux objectifs d'enseignement pour une évaluation sommative des acquis des élèves. • évaluent les dossiers sommatifs à l'aide de grilles, par des commentaires, de notes ou d'autres formes d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • donnent un aperçu des formes d'évaluation, des documents à évaluer ainsi que des entrées dans le bulletin. • discutent avec les étudiant-e-s des évaluations effectuées ainsi que des traces d'apprentissage des élèves. • échangent avec les étudiant-e-s sur les compétences transversales des enfants. • soutiennent les étudiant-e-s dans la création d'évaluations réussies. • apportent leur appréciation et assument la responsabilité de l'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • encouragent une analyse critique des systèmes d'évaluation formative et sommative. • donnent un aperçu des conséquences possibles de l'orientation vers les compétences des plans d'études actuellement en vigueur en Suisse sur la pratique d'évaluation. • discutent avec les étudiant-e-s des évaluations effectuées par rapport à l'harmonisation avec les objectifs et les processus d'apprentissage. • encouragent un échange sur les formes pertinentes de discussion avec les élèves après une évaluation ainsi que sur l'efficacité du feedback pour l'apprentissage des élèves.

Objectif de développement 4: Les étudiant-e-s créent un climat de transparence concernant le déroulement des leçons et s'efforcent d'exploiter de manière productive le temps d'apprentissage à disposition.

<u>Les étudiant-e-s</u>	<u>Les maître-sse-s de stage</u>	<u>Les responsables des séminaires de réflexion</u>
<ul style="list-style-type: none"> • informent les élèves sur les objectifs d'apprentissage, le déroulement de l'enseignement et les formes d'évaluation. • formulent clairement les attentes à l'égard des élèves. • permettent une exploitation productive du temps d'enseignement grâce à la structuration des leçons. 	<ul style="list-style-type: none"> • donnent des indications sur les formes d'enseignement instaurant la transparence et une structure pour les élèves. • expliquent comment elles/ils visent une utilisation productive du temps d'enseignement lors de la planification de leurs leçons. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysent avec le groupe, sur la base de cas de figure, des leçons/séquences d'enseignement avec une exploitation optimale ou problématique du temps d'apprentissage. • fournissent, lors des visites en classe, des possibilités d'amélioration du temps d'apprentissage ou de l'instauration de transparence.

Objectif de développement 5: Les étudiant-e-s assument, de façon valorisante, la conduite pédagogique de la classe et adoptent une attitude appropriée concernant les rituels et les règles.

<u>Les étudiant-e-s</u>	<u>Les maître-sse-s de stage</u>	<u>Les responsables des séminaires de réflexion</u>
<ul style="list-style-type: none"> • assument durant le stage la conduite pédagogique de la classe et créent des conditions de travail qui permettent aux élèves d'apprendre sans crainte et de manière efficace. • étudient les règles, les rituels, les formes de communication et les mesures de discipline dans leur classe. • interrogent la/le maître-sse de stage sur les raisons des structures perçues en matière de gestion de la classe. • recourent à des formes personnelles de gestion d'une classe et évaluent l'effet et l'adéquation de celles-ci. • reconnaissent d'éventuels éléments perturbateurs et y remédient de manière proactive. 	<ul style="list-style-type: none"> • expliquent aux étudiant-e-s les motifs des règles, rituels, modes de communication et des mesures de discipline utilisés, compte tenu de la situation de la classe et de leur approche pédagogique personnelle. • conseillent les étudiant-e-s dans l'introduction de formes personnelles pour gérer une classe et leur donnent la liberté de tester de nouvelles idées. • observent de manière ciblée l'attitude des étudiant-e-s concernant la gestion de la classe (p. ex. communication, création de liens, conduite de l'attention, organisation des transitions, langage corporel, présence) et leur donnent des feedbacks différenciés. 	<ul style="list-style-type: none"> • réfléchissent avec les étudiant-e-s sur la conduite pédagogique, en se fondant sur une approche systémique, et encouragent les références aux thèmes que sont la conception de l'enseignement et le travail relationnel. • incitent à la réflexion sur le comportement individuel en termes de gestion d'une classe (p. ex. à l'aide d'analyses de vidéos). • discutent avec les étudiant-e-s de leur conception personnelle de la pédagogie et thématisent différents aspects de la gestion de classe en vue de leur future entrée dans la profession.

Objectif de développement 6: Les étudiant-e-s évoluent dans un environnement scolaire d'une autre région linguistique. Elles/ils s'intègrent et perçoivent comment ils peuvent progresser dans cette situation.

Les étudiant-e-s

- s'interrogent activement sur les réalités culturelles locales et s'exercent à discerner, analyser et à décrire ce qui est nouveau comme ce qui est familier.
- perçoivent de manière différenciée le milieu scolaire et l'enseignement dans une classe francophone qu'ils analysent et décrivent.
- s'adaptent à l'organisation et au déroulement de l'enseignement dans une classe francophone/bilingue français-allemand.
- se fixent des objectifs didactiques et développent leur compétence linguistique.

Les maître-sse-s de stage

- donnent aux étudiant-e-s un aperçu des spécificités locales dans l'environnement scolaire et partagent leurs expériences inhérentes à une classe bilingue.
- clarifient avec les étudiant-e-s les questions concernant le déroulement de l'enseignement et les conditions structurelles de l'école.
- donnent des feedbacks en matière d'expression linguistique des étudiant-e-s.

Les responsables des séminaires de réflexion

- incitent les étudiant-e-s à une analyse approfondie du quotidien scolaire dans un milieu francophone.
- thématisent les points communs et les différences des systèmes scolaires en Suisse alémanique et romande.
- discutent des valeurs et encouragent à s'interroger sur sa propre notion de la culture.
- encouragent les étudiant-e-s à participer à des pratiques culturelles locales et font des suggestions pour le développement de la compétence linguistique.
- proposent une plateforme d'échanges sur les séquences d'enseignement immersif.

Objectif de développement 7: Les étudiant-e-s analysent leur enseignement sur la base d'expériences empiriques et de concepts théoriques. Elles/ils identifient des éléments clés et modifient le cas échéant leur planification ultérieure.

Les étudiant-e-s

- communiquent de manière transparente à la/au maître-sse de stage leurs décisions concernant la planification des leçons et justifient les écarts de cette dernière.
- s'exercent à identifier des situations clés dans le déroulement des leçons et à les analyser.
- mettent l'accent, lors des séances de débriefing, sur la suite de l'enseignement (planification des prochaines leçons) et formulent leurs conclusions en la matière.
- filment des séquences d'enseignement et réalisent un portfolio vidéo en allemand, après le stage.

Les maître-sse-s de stage

- invitent les étudiant-e-s à donner des informations quant à leurs choix concernant la planification et le déroulement de l'enseignement.
- s'informent, lors des débriefings, des conclusions tirées pour la suite de l'enseignement.
- accompagnent le travail filmé des étudiant-e-s en vue de la rédaction du portfolio vidéo.

Les responsables des séminaires de réflexion

- permettent aux étudiant-e-s d'analyser en groupe des situations clés de leur enseignement (p. ex. en utilisant des séquences vidéos ou des comptes rendus de leçons) et de mener une réflexion fondée sur la théorie.
- échangent sur des moments clés de l'enseignement (par exemple dans le cadre de la visite en classe) et partagent leur perception.
- s'informent sur les conclusions qu'elles/qu'ils peuvent tirer des visites en classe pour la poursuite de l'enseignement.

6. Déroulement de la phase focus

La phase focus comporte différentes tâches qui doivent en partie être consignées par écrit. Les divers formulaires remplis sont transmis aux responsables des séminaires de réflexion ou l'assistante de la chaire de didactique du français. Le tableau ci-après donne un aperçu des différentes tâches et des formulaires correspondants. Il indique également la voie empruntée par les différents documents. Tous les documents peuvent être téléchargés sur le **portail « Formation à la pratique professionnelle IP »** (Praxisportal Berufspraktische Studien IP) et les étudiant-e-s en déposeront l'original dans leur **portfolio personnel de développement**.

	Activité	Formulaire	Voie
Avant le stage	La chaire de didactique de langues étrangères (français) attribue une place de stage aux étudiant-e-s inscrit-e-s au stage Focus Suisse romande. Elles/ils peuvent soumettre des préférences pour le tandem et le lieu du stage, ainsi que pour le degré.		
	La séance de lancement a lieu dans le canton de Neuchâtel. Les étudiant-e-s et les maître-sse-s de stage clarifient les attentes réciproques renseignent le contrat de stage. Les étudiant-e-s soumettent ce document aux responsables du séminaire de réflexion.	Contrat de stage	Copie de l'étudiant-e à la/au maître-sse de stage
	Les maître-sse-s de stage et les étudiant-e-s fixent un rendez-vous pour la planification anticipée du stage. Les maître-sse-s de stage permettent aux étudiant-e-s de consulter leurs planifications générales et annuelles et échangent sur le plan d'études romand (PER), les objectifs possibles, le matériel pédagogique (moyens d'enseignement) et les objets d'apprentissage. Une répartition des disciplines et/ou des leçons à disposition est faite dans le cadre des normes fixées (voir exigences des études, p. 14). Concernant la planification des leçons assurées conjointement, il convient de fixer les rendez-vous de co-planification et les responsabilités respectives.		

	Activité	Formulaire	Voie
Pendant le stage	Durant le stage, les étudiant-e-s et les maître-sse-s de stage organisent régulièrement des séances de préparation et de débriefing des leçons, où ils planifient et réfléchissent ensemble à l'enseignement dispensé.		
	Au cours de la première semaine de stage, les étudiant-e-s conviennent avec les maître-sse-s de stage des objectifs de développement individuels. Pour ce faire, on peut se fonder notamment sur les objectifs de développement issus de la phase de partenariat avec une école. Les objectifs peuvent être complétés et/ou modifiés durant le stage.	Objectifs de développement individuels	Copie de l'étudiant-e au maître-sse-s ou à la maître-sse-s de stage
	Les responsables des séminaires de réflexion rendent visite aux étudiant-e-s durant le stage. Un entretien commun, réunissant tous les participants, est mené au sujet de l'enseignement.		
	Après la moitié du stage, les maître-sse-s de stage et les étudiant-e-s mènent un entretien de bilan. Au besoin, les responsables des séminaires de réflexion peuvent être convoqués à cet entretien. Ce dernier est axé sur les objectifs spécifiques à chaque phase de la formation pratique et sur les objectifs individuels de développement. Les différents actrices et acteurs impliqués procèdent, au préalable, à des évaluations autonomes. Au moyen du formulaire «feuille d'évaluation et de feedback durant le stage», les étudiant-e-s reçoivent un feedback formatif.	Entretien de bilan Formulaire «Evaluation et feedback du stage focus»	Compte rendu écrit par l'étudiant-e, archivé dans le portfolio de développement, copie à la/au maître-sse de stage
À la fin du stage	Les maître-sse-s de stage informent les étudiant-e-s, dans le cadre d'un entretien d'évaluation, sur la réussite ou non du stage. Les responsables des séminaires de réflexion peuvent, le cas échéant, participer à cet entretien. Les maître-sse-s de stage et les étudiant-e-s signent, en deux exemplaires, le formulaire «Evaluation du stage focus». En cas de non-réussite, la signature des responsables des séminaires de réflexion est obligatoire.	Evaluation du stage focus	Original 1 aux étudiant-e-s / Original 2 de la/du maître-sse de stage à l'assistante de la chaire de didactique du français
	Les étudiant-e-s et les maître-sse-s de stage vérifient ensemble dans quelle mesure les objectifs de développement individuels ont été atteints. Elles/ils consignent par écrit leur évaluation.	Objectifs de développement individuels	

7. Exigences requises durant la phase focus

Standards concernant la planification et la conduite de l'enseignement

Le stage focus dure en tout quatre semaines. En vue de la planification de l'enseignement, la répartition suivante des leçons disponibles est recommandée :

Première semaine (participation à environ 28 leçons par semaine)

- environ 10 leçons de planification par l'étudiant-e (seul-e ou en tandem – au moins 6 planifications de leçons en autonomie)
- environ 8 leçons de co-planification avec la/le maître-sse de stage (co-planification et co-enseignement à deux/trois)
- environ 10 leçons de participation des étudiant-e-s à l'enseignement de la/du maître-sse de stage (Implication des étudiant-e-s comme assistant-e-s ou avec des consignes d'observation précises)

Deuxième et troisième semaines (participation à environ 28 leçons par semaine)

- environ 8 leçons de planification par l'étudiant-e A (l'étudiant-e B peut participer à l'enseignement de certaines leçons si l'étudiant-e-s A lui délègue des tâches précises)
- environ 8 leçons de planification par l'étudiant-e B (l'étudiant-e A peut participer à l'enseignement de certaines leçons si l'étudiant-e-s A lui délègue des tâches précises)
- environ 6 leçons de co-planification avec la/le maître-sse de stage (co-planification et co-enseignement à deux/trois)
- environ 6 leçons de participation des étudiant-e-s à l'enseignement de la/du maître-sse de stage (Implication des étudiant-e-s comme assistant-e-s ou avec des consignes d'observation précises)

Quatrième semaine (participation à environ 28 leçons par semaine)

- environ 14 leçons de planification par l'étudiant-e A (l'étudiant-e B peut participer à l'enseignement de certaines leçons si l'étudiant-e-s A lui délègue des tâches précises)
- environ 14 leçons de planification par l'étudiant-e B (l'étudiant-e A peut participer à l'enseignement de certaines leçons si l'étudiant-e-s A lui délègue des tâches précises)

Indications pour la planification des leçons

Le «modèle de phases pour la planification de l'enseignement» et les formulaires qui l'accompagnent sont à considérer comme une aide à la planification d'entraînement et donc une offre d'apprentissage pour les étudiant-e-s. Le degré de détail des planifications d'entraînement permet de ralentir volontairement le processus de planification. Il est important de distinguer la planification d'entraînement que les étudiant-e-s utilisent en tant que stagiaires durant leurs études de la planification du quotidien des maître-sse-s de stage (cf. Manz & Schönenberger, 2022). Dans le cadre de la phase focus, les étudiant-e-s sont appelé-e-s à trouver des formes personnalisées de la planification écrite. Le degré de détail et le délai de remise des planifications écrites sont convenus entre la/le maître-sse de stage et les étudiant-es. Les

maître-sse-s de stage accompagnent le passage à une planification du quotidien, réfléchissent avec les étudiant-e-s à une utilisation adéquate des planifications et veillent à maintenir un enseignement orienté vers les objectifs d'apprentissage.

Indications sur l'enseignement

Aucune valeur indicative n'est fixée par les études professionnelles pratiques par rapport à la réalisation (autonome ou conjointe) de l'enseignement. Selon le concept du co-enseignement, la présence des étudiant-e-s en tant qu'enseignant-e-s supplémentaires doit être utilisée de manière profitable pour les élèves. La/le maître-sse de stage décide, en accord avec les étudiant-e-s et sur la base des conditions dans sa classe, des objets d'apprentissage ainsi que des conditions préalables des étudiant-e-s, comment ce concept sera mis en œuvre.

Réussite de la phase focus

La phase focus est réussie, lorsque

- a) les exigences requises durant le stage pratique et le séminaire de réflexion sont remplies.
- b) le stage est jugé « réussi » (formulaire «Évaluation du stage focus»).

a) Exigences requises durant la phase focus

Les exigences requises pour le stage sont:

- le respect de l'obligation de présence (y compris de la ponctualité)
- la participation active au stage
- l'exécution fiable des tâches dans le cadre des standards définis.

Les exigences requises pour le séminaire de réflexion sont :

- le respect de l'obligation de présence (y compris de la ponctualité)
- la participation active au séminaire et l'exécution fiable des devoirs d'études

b) Évaluation du stage focus

Le stage est jugé par l'évaluation définitive « réussi » ou « non réussi ». L'évaluation porte sur l'ensemble du stage et non sur des leçons en particulier. La primauté de l'évaluation est du ressort de la/du maître-sse de stage. L'évaluation finale du stage est relevée sur le formulaire *Evaluation du stage focus* qui doit être signé, en deux exemplaires, par les maître-sse-s de stage et par les étudiant-e-s (prise de connaissance). En cas de non-réussite, la signature de la/du responsable du séminaire de réflexion est obligatoire. Une version de l'évaluation est destinée aux étudiant-e-s ; l'autre version sera directement envoyée, à la fin du stage, par les maître-sse-s de stage, à l'assistante de la chaire de didactique du français ou rendu aux responsables des séminaires de réflexion. S'il se dessine une non-réussite du stage, la/le maître-sse de stage convient assez tôt d'un entretien avec la/le responsable du séminaire de réflexion, pour comparer leurs observations pertinentes pour l'évaluation.

Présence obligatoire durant le stage et le séminaire de réflexion

La présence obligatoire durant le stage correspond au pensum d'un-e enseignant-e à plein temps. Il faut y ajouter les temps de préparation et d'entretiens convenus conjointement. La présence aux séminaires de réflexion est obligatoire et s'inscrit dans le cadre du règlement de présence aux cours. Pour d'autres informations concernant la réglementation des absences, voir la feuille d'informations correspondante sur le portail «Formation à la pratique professionnelle».

8. Informations complémentaires

Accréditation de la phase focus

Manifestation	Crédits	Heures de travail
Stage pratique	6	180
Séminaire de réflexion	2	60
Mentorat H3	1	30
Mentorat H4	1	30

Travail d'attestation individuel dans le cadre de la formation à la pratique professionnelle (IAL Portfolio vidéo)

L'évaluation et l'attestation de performance dans le cadre de la formation à la pratique professionnelle se fondent sur le portfolio vidéo, qui est réalisé au terme du stage (voir instructions concernant le portfolio vidéo sur le portail «Formation à la pratique professionnelle IP»). En principe, le matériel destiné au portfolio vidéo est élaboré durant le stage Focus.

Procédure en cas de conflit

Les voies à suivre en cas de conflit et les interlocuteurs sont définis. Le portail «Formation à la pratique professionnelle IP» fournit une feuille d'informations à ce sujet.

Questions fréquemment posées

Des informations complémentaires et des questions fréquemment posées au sujet des réglementations de la formation pratique figurent également sur le portail «Formation à la pratique professionnelle IP».

9. Bibliographie

- Forneck, Hermann, Messner, Helmut & Vogt, Frieda (2009): *Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien*. In: Hermann Forneck, Albert Düggeli, Christine Künzli David, Helmut Linneweber-Lammerskitten, Helmut Messner & Peter Metz (Hrsg.): *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep-verlag, p.169-186.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2011): *Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11(1), p. 20-31.
- Košinár, Julia (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. *Studien zur Bildungsgangforschung*, Band 38. Berlin: Barbara Budrich.
- Neuweg, Georg Hans (2005): *Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft*. In: Heid, Helmut & Harteis, Christian (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS; p. 205-228.