

---

# L'approche collaborative dans l'implantation d'un dispositif d'évaluation des compétences en milieu de pratique.

**Louise M. Bélair, Christine Lebel**

*Département des Sciences de l'Éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351 boul. des Forges  
C.P. 500  
Trois-Rivières  
Québec, Canada  
G9A 5H7  
[Louise.belair@uqtr.ca](mailto:Louise.belair@uqtr.ca)  
[Christine.lebel@uqtr.ca](mailto:Christine.lebel@uqtr.ca)*

---

**RÉSUMÉ.** *Dans le cadre de la refonte du programme du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPEP) de l'université du Québec à Trois-Rivières, le dispositif d'évaluation du volet pratique de la formation a été réaménagé en fonction des nouvelles orientations et du référentiel de compétences. Un processus de collaboration impliquant les superviseurs et des professeurs réguliers de la formation a permis de créer et d'expérimenter un dispositif à la fois innovant et porteur de régulations pour les stagiaires. Cette proposition compte présenter l'évolution de ce dispositif, les apports de la collaboration dans sa création et dans sa mise en œuvre, de même que les outils qui s'y rattachent et ce, afin de permettre la diffusion de ce dispositif et de le rendre transférable à d'autres situations. Les résultats préliminaires sont exposés.*

**MOTS-CLÉS.** *Formation pratique, évaluation des compétences professionnelles, approche collaborative.*

---

## **1. Introduction**

Les orientations de la formation initiale à l'enseignement au Québec formulées dans le sillage des transformations en cours, aux fins d'une professionnalisation accrue du métier, prévoient une formation initiale axée sur une solide articulation théorie – pratique au sein de laquelle douze compétences professionnelles sont à développer par les stagiaires (MELS, 2001). Il revient ainsi aux universités de traduire ce référentiel en des dispositifs et démarches propres à faciliter la construction des compétences et l'évaluation de celles-ci au long de la formation. Cette structure impliquant l'alternance intégrative (Malglaive 1993) s'incarne dans un dispositif de formation qui cherche à conjuguer l'action pratique et sa compréhension conceptuelle, ce qui induit la notion de guidance qui fait nécessairement appel à la mise en place d'un suivi pédagogique.

Ces transformations appellent indéniablement des modalités d'évaluation susceptibles de rendre compte du développement effectif des compétences, ce qui nécessite un travail de régulation interactive et de co-analyse de pratiques entre le stagiaire et le formateur qui l'accompagne (Bélair et Lebel, 2007 ; Lebel et Bélair, 2006, Perrenoud, 2004). Le développement des compétences professionnelles en enseignement exige également une mobilisation de différents types de ressources en situation de même que des regards pluriels, lucides et concertés de la part de ceux qui sont appelés à évaluer, afin de mieux s'approprier ce processus de développement (Prud'homme et Lebel, 2006).

La recherche menée à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) vise à créer un dispositif répondant à cette exigence d'évaluer des compétences en milieu de pratique, tout en impliquant les partenaires de cette formation dans un processus de changement de leurs pratiques, par l'élaboration, l'expérimentation et la mise en œuvre de ce dispositif. Cette recherche collaborative (Desgagnés, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001) a impliqué des professeurs réguliers et des chargés de cours effectuant de la supervision dans les stages en formation préscolaire-primaire (BEPEP). Un travail en profondeur fut effectué sur la réorganisation et la hiérarchie des 12 compétences au travers les 4 stages de la formation. Les guides de stage ont été analysés, révisés et expérimentés. De nouvelles grilles d'évaluation pour l'aide à l'apprentissage et pour la certification ont été créées, peaufinées au fil des essais et finalement adoptées par l'ensemble des partenaires. Le présent texte se propose ainsi de présenter le processus ayant conduit à l'aboutissement de ce dispositif, tant du point de vue du résultat (analyse et évaluation de ces outils d'évaluation) que du point de vue de la collaboration entre formateurs.

## **2. Le cadre de référence**

Dans un premier temps, il importe de situer le concept d'évaluation dans une approche par compétences au sein d'une formation professionnelle à l'enseignement.

### ***2.1 L'évaluation dans une approche par compétences en formation pratique***

L'évaluation des compétences dans les stages doit être envisagée de telle sorte qu'elle soit centrée sur l'évolution des compétences et de leurs composantes au travers le cursus de formation, tout en conservant le caractère scientifique de la démarche évaluative. La décision du niveau de compétences ne peut être uniquement basée sur des collectes ponctuelles de données. Romainville (2004) propose d'ailleurs d'intégrer l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage, et insiste sur le passage d'une évaluation normative à une évaluation plus critériée, sur la diversification des méthodes d'évaluation et sur le caractère longitudinal de la compétence ce qui oblige la mise en place de situations d'apprentissage authentiques et complexes. Selon ce même auteur (ibid), le stagiaire doit également être engagé dans l'évaluation par le biais de l'autoévaluation ou de la coévaluation. L'évaluation doit par conséquent permettre de récolter des informations sur les compétences du stagiaire en exercice et ce dans divers contextes et à divers moments.

Le jugement de la part de l'évaluateur pour rendre compte de cette décision est donc particulièrement essentiel Bélair (2007b). Tardif (2006) insiste d'ailleurs sur l'importance de mettre l'accent sur le caractère authentique de l'évaluation au sens où ce type d'évaluation alternative permet l'analyse des savoirs-agir et autorise l'explicitation des «savoirs en actes» (p. 103). Il propose ainsi, dans la lignée de plusieurs auteurs, de rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement, procédure pouvant s'incarner dans l'élaboration de grilles sous forme de rubriques (Bélair, 1999 ; Wiggins, 1998) ou encore selon des indicateurs et des profils de développement de compétences (Bednarski, 2003).

Le caractère intégrateur de la compétence présente par conséquent un défi particulier pour la formation à l'enseignement. Les milieux d'enseignement doivent créer des situations d'évaluation qui rendent compte du développement de la compétence professionnelle des enseignants. Dans cette optique, une démarche collaborative s'avère essentielle puisqu'elle favorise le dialogue permettant l'émergence de ces nouveaux outils, certes, mais aussi l'émergence de situations de formation intégratrices au sein des stages.

Afin de mieux comprendre le travail issu de la collaboration ainsi que les spécificités propres à l'UQTR, une brève description du référentiel québécois sera fournie.

### ***2.2 Le référentiel québécois de formation à l'enseignement***

Les programmes de formation à l'enseignement du Québec sont divisés en quatre secteurs de formation (fondement, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle), basés sur le référentiel comportant 12 compétences subdivisées en composantes et en attentes pour l'enseignant tant au préscolaire, qu'au primaire, en adaptation scolaire ou au secondaire (MELS, 2001).

Dans cette optique, le Ministère propose que les institutions de formation adaptent ce référentiel en fonction des particularités de leurs milieux respectifs. Une recherche précédente sur l'analyse comparée des guides de stages et des grilles d'évaluation dans les institutions de formation québécoises (Bélaïr, 2007a), a démontré que les établissements de formation ont conçus des outils et des dispositifs ayant de grandes similarités concernant par exemple, certaines compétences et leur importance, mais aussi de grandes différences dans les orientations privilégiées pour développer et évaluer ces compétences. Compte tenu de ces disparités, les chercheuses se sont questionnées sur la compréhension de ces compétences et leur articulation au travers les stages par les superviseurs qui doivent évaluer les stagiaires. D'où cette recherche collaborative.

### ***2.3 Le programme de l'UQTR***

À L'UQTR, le programme du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPEP) d'une durée de 4 années comporte 4 stages allant de l'immersion d'une semaine à l'internat de 3 mois, entrecoupés de différents cours en milieu universitaire. Ces stages sont effectués dans des écoles diverses sous la supervision de 4 superviseurs différents (un par stage). Ces superviseurs animent les séminaires de préparation et de rétroaction des stages, observent les stagiaires dans les classes, mènent des entretiens avec le stagiaire et l'enseignant associé (formateur de terrain) et enfin, attribuent la note finale suite aux visites, aux commentaires de l'enseignant associé et à la lecture du dossier progressif (Bélaïr, 1999) du stagiaire. Dès 2004, une réorganisation du dispositif s'est imposée. Les grilles d'évaluation n'étaient pas élaborées en fonction des compétences et les dossiers progressifs des stagiaires ne permettaient pas non plus de certifier de leur niveau de développement des compétences (Lebel, 2007).

Cette collaboration a d'abord débuté par la réflexion sur la chronologie des compétences à développer, pour ensuite se poursuivre au plan des espaces formels à mettre en place pour l'autorégulation par le stagiaire et pour les régulations proactive, interactive et rétroactive (Allal et Wegmuller, 2004) effectuées par le superviseur et l'enseignant-associé.

### **3. Méthodologie**

Comme nous l'avons déjà mentionné, la recherche collaborative est d'abord née d'un besoin d'harmoniser le travail d'équipe de la part des superviseurs et de la responsable pédagogique des stages à l'UQTR. Ces derniers souhaitaient, dès 2004, s'entendre sur leur compréhension du référentiel et sur les implications des diverses formes d'évaluation des compétences professionnelles.

Pour l'ensemble des activités de formation pratique, deux objectifs ont été ciblés par le groupe de travail: déterminer l'ordre logique et chronologique des compétences en y associant les compétences obligatoires, optionnelles et non-

exigées au travers les 4 stages de la formation ; allouer un espace facilitateur à l'autorégulation et aux régulations proactive, interactive et rétroactive des stagiaires et ce, afin de répondre de manière plus explicite aux nouvelles orientations ministérielles.

Pour ce faire, l'équipe de superviseurs composé de 10 superviseurs professeurs à temps partiel et de 2 professeurs réguliers, a établi une hiérarchie des compétences du référentiel et leurs composantes au travers les 4 stages. Également, des grilles descriptives indiquant le niveau de compétence développé au travers ces stages ont été bâties. Finalement, un dispositif d'autorégulation des compétences est actuellement expérimenté dans l'optique de permettre au stagiaire de faire des liens plus explicites entre sa formation à l'université, ses séminaires de stage et la pratique en tant que telle. Cette section présente succinctement la démarche de recherche collaborative et les outils utilisés pour établir des consensus tout au long des rencontres et les diverses expérimentations réalisées depuis plus de 2 ans.

### **3.1 La recherche collaborative**

La volonté d'impliquer tous les partenaires de la formation dans la classification des compétences professionnelles, dans la restructuration des guides de stages et dans la conception des grilles d'évaluation des compétences en milieu de pratique vient du fait qu'il nous importait de faire de la recherche *avec* les superviseurs plutôt que *sur* leurs pratiques (Lieberman, 1986). Il nous paraissait également évident que le travail d'appropriation et de cohérence pouvait être plus facilement réalisable si tout le monde y participait. Dans la lignée des recherches actions, il était clair pour nous que cette nouvelle manière de concevoir la formation des enseignants ne pouvait se faire que par le biais de constantes discussions entre des personnes ayant certes le même langage, mais aussi des expertises fort diversifiées, de même que par la mise en chantier d'outils constamment réajustés au fil des expérimentations. Comme l'affirment Desgagnés et al (2001), l'équipe de superviseurs se retrouve au cœur d'un mouvement axé sur leur développement professionnel, lequel implique la création d'une communauté d'apprenants par le biais de réflexions et d'analyses de pratiques de formation et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires. Cette communauté de pratiques permet effectivement d'avoir un impact sur l'exercice professionnel des futurs enseignants.

Ainsi, dans la perspective du modèle de Desgagnés et al., nous avons opté pour des activités réflexives issues de nos pratiques et ce, afin de dégager une compréhension commune du référentiel des 12 compétences professionnelles. Cette première phase que Beillerot (1991) nomme «*être en recherche*» constitue en quelque sorte le pilier des diverses expérimentations vécues tout au long de ces deux années, permettant aux intervenants de mettre leurs représentations sur la table par le biais de confrontations (Cifali, 1994). Dans une autre optique, ces diverses rencontres ont aussi permis aux chercheurs d'interpréter la réalité au fil des rencontres, par une implication à la fois *dans* et *en dehors* du groupe de travail, leur

permettant alors «*de faire de la recherche*» (Beillerot, 1991) à l'issue de ces diverses rencontres. Dit autrement, notre rôle conjoint de formateurs superviseurs et chercheurs nous a permis de non seulement diriger une équipe de travail en vue de l'amélioration de grilles de stages, mais de documenter cette réflexion par des apports à la fois théoriques et pratiques. Cette situation a permis de créer simultanément une double dimension (Desgagnés et al, 2001), soit celle de la formation et celle de la recherche.

### ***3.2 La recherche de consensus par le biais de la dynamique causale***

Afin de mieux prendre en compte les discussions et dans la perspective d'impliquer tous les acteurs à toutes les phases du processus, diverses techniques d'analyse sociale (Chevalier et Buckles, 2005) ont été proposées et mises de l'avant. Un travail de classification et de hiérarchisation des compétences a été élucidé par une dynamique de compétences. Technique issue des recherches de Léontiev, la dynamique de compétences favorise la négociation des acteurs en place autour d'un objet concret. Munis de cartons et de crayons feutres, les participants doivent indiquer une valeur nominale (1 à 7) aux diverses compétences en les mettant en relation les unes aux autres. Il s'agissait donc ici de se demander et de cerner quelles étaient les compétences les plus contributives à la formation d'un enseignant professionnel, et celles qui étaient plus en périphérie. De cet exercice, une forme de classification des 12 compétences a permis de les replacer au travers les 4 stages. Cet exercice a débuté dès les premières rencontres. Ce travail se poursuit et ce, dans l'optique de mieux comprendre l'articulation entre ces compétences après quelques moments d'expérimentations.

## **4. Des résultats**

Les résultats actuels sont de deux ordres. Les premiers, plus factuels, concernent l'amélioration des dispositifs d'évaluation des stages. Les grilles de développement et d'évaluation des compétences ont été conçues, analysées, expérimentées. L'évolution de ces outils est marquante en ce sens où le groupe de travail peut de plus en plus tenir compte à la fois du contexte dans lequel se déroule la supervision, des fondements théoriques de l'observation et de la régulation interactive en salle de classe. Les aller-retour réflexifs ont favorisé la négociation des critères d'évaluation et ont permis de cerner la pertinence de certains descripteurs.

Une échelle descriptive de niveaux de compétences permet maintenant de cibler les difficultés du stagiaire, et à la fin de stage, de statuer sur son niveau de compétences pour chacune des 12 compétences.

À la suite des résultats de l'expérimentation de la première mouture, et dans la lignée des travaux de Bélair (2005 et 2007c), Lebel et Bélair (2004) et de Tardif (2006) un ajustement des grilles d'évaluation a été apporté. Pour 2006-07, ces grilles ont été remaniées afin de respecter l'idée de profil de niveau de

développement de compétences. Dans l'exemple de la compétence 5 (voir annexe), on remarque que les éléments en caractère gras indiquent la progression et que l'enseignant associé, comme le superviseur et le stagiaire peuvent en quelque sorte repérer le niveau de compétence développé en fonction de chacune des composantes. Les éléments de cette grille veulent répondre à ce que Tardif (2006) nomme les indicateurs de développement de compétence (p.155), selon l'idée que le développement se construit dans le temps, que des étapes doivent être aménagées pour réaliser l'apprentissage et que l'évolution au cours des 4 années de formation doit être prise en compte.

L'expérimentation actuelle vise ainsi à valider ces grilles, non seulement au regard de leur faisabilité, mais surtout dans l'articulation des diverses composantes au fil des 4 stages, et par conséquent au regard de leur fiabilité.

#### ***4.1 À propos de l'implication du stagiaire***

Afin de favoriser l'autorégulation par le stagiaire et dans la lignée des réflexions de Romainville (2004), une grille d'accompagnement réflexif a été conçue et ce, afin que le stagiaire puisse s'y référer dès son premier séminaire avant chaque stage. Outre les composantes obligatoires, le stagiaire doit indiquer dans chaque case, les éléments qu'il juge nécessaires de développer dans son stage et doit faire approuver ce choix par son superviseur. Ainsi, dans l'idée de parcours de formation individualisé, un stagiaire peut se reconnaître dans le cadre d'un stage donné, des besoins particuliers de formation dans l'une ou l'autre des compétences, même si celles-ci n'ont pas été ciblées comme tel dans les grilles d'évaluation.

#### ***4.2 À propos de l'implication des superviseurs***

Les seconds résultats touchent l'apport de la démarche collaborative. Un bilan des collectes de données qui mettent en relief les choix inhérents aux diverses composantes et compétences ciblées est en cours de réalisation.

Ce qui s'illustre de manière particulière est la volonté constante des superviseurs de mieux comprendre leur travail de supervision et d'évaluation. De fait, la plupart de ces formateurs étant à temps partiel, il aurait pu être difficile de les mobiliser pour travailler de concert avec la responsable pédagogique de stages. Or, depuis que cette approche collaborative est en place, le travail de concertation a non seulement favorisé l'émergence de grilles d'évaluation fort innovantes, mais a permis à chacun des superviseurs de se sentir partie prenante de ce processus. Ainsi, pour reprendre les affirmations de Desgagnés et al (2001), les superviseurs se considèrent de plus en plus comme une équipe au sens où ils partagent leurs pratiques et leurs réflexions et qu'ils constituent en quelque sorte une communauté d'apprenants.

## 5. Conclusion

Deux constats sont à faire. En premier lieu, le dispositif d'évaluation des compétences en milieu de pratique mis en œuvre au BEPEP dans le souci de mieux répondre aux nouvelles orientations ministérielles (MELS, 2001) a permis au fil des expérimentations, de mieux cibler les difficultés des stagiaires et de les aider à se réguler pour progresser dans les stages subséquents.

Cela a également permis d'ouvrir le dialogue entre les partenaires de ces stages, particulièrement entre superviseurs et enseignants associés. Le consensus reste à établir, mais des pas sont faits et le travail en ce sens se poursuit notamment par une interrogation sur de nouvelles avenues au plan de l'organisation des stages susceptibles d'accroître l'articulation théorie-pratique.

Pour la suite, il nous restera, à la lumière des propositions de Legendre (2007) à demeurer particulièrement attentifs face à toute forme de rationalisation excessive de la démarche d'évaluation des compétences, laquelle pourrait tôt ou tard conduire à occulter l'une ou l'autre des dimensions qu'elle renferme et qui ne peuvent être appréhendées de manière individuelle puisque les compétences sont par définition complexes. Cette démarche auprès des superviseurs pourrait même alimenter le travail à poursuivre auprès des autres formateurs du département des sciences de l'éducation. Ce dispositif dans sa forme définitive n'est certes pas transposable à d'autres milieux de formation pratique puisqu'il répond à la volonté et aux attentes d'un groupe de travail trifluvien. Par contre, tout le processus mis en place de même que les conclusions qu'on en tire pourraient être bénéfiques à d'autres institutions de formation désirant mettre en place un processus collaboratif.

## Bibliographie.

- Allal, L. & Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur* (numéro spécial 04), 4-7.
- Bednarski, M. (2003). *Assessing Performance Tasks*. *The Science Teacher*, vol 70 (4). pp. 34-38.
- Beillerot, J. (1991). La «recherche». Essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31
- Bélaïr, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF.
- Bélaïr, L.M. (2005). Quels sont les obstacles épistémologiques à l'évaluation des compétences professionnelles ? un état des lieux. *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Actes du 3<sup>e</sup> colloque de l'école centrale de Lille (pp. 176-181). Lille : École centrale de Lille.
- Bélaïr, L.M. (2007a) *Les dispositifs innovants d'évaluation des stages et leur prise en compte par les superviseurs et les formateurs de terrain dans un contexte de professionnalisation : diverses perspectives*, Symposium, ADMÉE –Luxembourg.
- Bélaïr, L.M. (2007b). *La place du jugement professionnel dans l'évaluation des compétences*, Conférence donnée dans le cadre des formations continues chez les enseignants du premier cycle du secondaire, Québec : MELS.



- Bélaïr, L.M. (2007c). Défis et obstacles de l'évaluation des compétences professionnelles, dans Bélaïr, L.M., Laveault, D. et Lebel, C. (dir.) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa : PUO, 177-192.
- Bélaïr, L.M. et Lebel, C. (2007). La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage, In Jorro, A. (dir.) *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2005) Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action, Carleton University, <http://www.sas-pm.com/>
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Desgagnés, S. Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1).
- Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique, dans Bélaïr, L.M., Laveault, D. et Lebel, C. (dir.) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa : PUO, 85-102.
- Lebel, C. et Bélaïr, L.M. (2006). Évaluer les compétences des élèves à l'aune de l'imaginaire pédagogique traditionnel : un enjeu de taille, dans Loïsel, J., Lafortune, L. et Rousseau, N. (dir.) *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec : PUQ, 55-68.
- Lebel, C. et Bélaïr, L.M. (2004). Évaluer pour transformer, évaluer pour qualifier. *Évaluer pour mieux rendre compte*, actes du colloque AQPC (107-116). Montréal : AQPC.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Malglaive, G. (1993). Alternance et compétences, *Les cahiers pédagogiques*, no. 320. P. 28
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, (2001), *Orientations des programmes de formation à l'enseignement*. Québec : MELS.
- Perrenoud, Ph. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur* (pp.8-11).
- Prud'homme, L. et Lebel, C. (2006). *Rompre avec le modèle universitaire prédominant*. Texte d'une communication présentée dans le cadre du symposium Évaluation des compétences professionnelles, Lausanne, mai 2006
- Romainville (2004) Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, numéro special, 5-24
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences ; documenter le parcours de développement*. Montréal : De la Chenelière-éducation.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco : Jossey-Bass.

*Annexe. Grille d'évaluation de compétence en 2006*

**Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.**

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>COMPOSANTE 5.4</b> <b>Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.</b>	Niveau minimal non atteint	Procure aux élèves des occasions et des moyens de s'autoévaluer  Fournit aux parents une appréciation de l'évolution de leur enfant.	Procure aux élèves des occasions et des moyens de s'autoévaluer  Fournit aux parents une appréciation <b>fondée</b> de l'évolution de leur enfant.	Procure aux élèves des occasions et des moyens de s'autoévaluer <b>et de participer à l'interprétation du résultat;</b>  Fournit aux parents une appréciation fondée de l'évolution de leur enfant.	Procure des occasions et des moyens de s'autoévaluer et de participer à l'interprétation du résultat;  Fournit aux parents une appréciation fondée de l'évolution de leur enfant <b>et leur suggère des moyens pour le soutenir.</b>

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>COMPOSANTE 5.5</b> <b>Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.</b>	Niveau minimal non atteint	En collaboration avec l'équipe pédagogique, détermine le rythme et les étapes de la progression des apprentissages.	En collaboration avec l'équipe pédagogique, détermine le rythme et les étapes de la progression des apprentissages <b>et en assure quelques aspects.</b>	En collaboration avec l'équipe pédagogique, détermine le rythme et les étapes de la progression des apprentissages <b>et en assure le respect.</b>	En collaboration avec l'équipe pédagogique, détermine <b>et propose</b> le rythme et les étapes de la progression des apprentissages et en assure le respect.