

GRILLE DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES STAGIAIRES EPS

Stagiaire	Insuffisant	A développer	Satisfaisant	Remarquable	
<b>P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique</b>	<b>Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques</b>	Ne connaît pas les savoirs disciplinaires indispensables à son enseignement.	Connaît les savoirs disciplinaires indispensables à son enseignement. Identifie quelques éléments didactiques de sa discipline susceptibles de poser fréquemment problème aux élèves.	Connaît les savoirs disciplinaires indispensables à son enseignement, connaît les compétences visées et obstacles didactiques et les intègre partiellement dans la construction de ses séquences en cherchant à faire progresser son enseignement.	A une connaissance approfondie des savoirs disciplinaires, des compétences visées et obstacles didactiques. Les utilise pour organiser son enseignement de manière à assurer une progression cohérente, en s'intéressant aux apports de la recherche pour faire progresser son enseignement.
		Méconnaissance didactique. La logique de l'activité n'est pas respectée ou la leçon ne fonctionne pas, ne permettant pas de transformation chez les élèves.	Connaissances didactiques trop superficielles : les contenus proposés permettent peu de transformation (1 dimension chez quelques élèves).	Connaissances didactiques essentielles : les contenus proposés permettent des transformations sur 2 dimensions (motrice + méthode ou sociale) pour une partie des élèves.	Connaissances approfondies : les contenus proposés permettent des transformations sur 2 dimensions pour tous les élèves.
	<b>Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant</b>	Ne connaît pas les textes officiels concernant sa discipline (compétences et connaissances des élèves) et le socle commun.	Connaît les textes officiels concernant sa discipline dans les différents cycles et le socle commun.	Connaît les textes officiels concernant sa discipline dans les différents cycles et cherche à les articuler avec le socle commun.	Connaît les textes officiels concernant sa discipline dans les différents cycles les articule avec le socle commun. S'appuie sur les apprentissages des cycles précédents, prend en compte les apprentissages des cycles suivants.
		Méconnaissance des textes officiels (sécurité), des programmes et des compétences du socle. Aucune référence dans les leçons ou les projets (de séquence, de classe).	Connaissances approximatives des textes officiels (sécu), des programmes et des compétences du socle commun. Quelques références dans la leçon ou les projets mais sans articulation entre elles.	Connaissances des textes officiels (sécu), des programmes et des compétences du socle. Elles sont articulées mais de façon formelle dans la leçon et les projets. Elles ne sont pas enseignées sur le terrain.	Connaissances approfondies : les textes officiels (sécu), les programmes et les compétences du socle pilotent la planification des contenus sur la séquence. Les compétences du socle sont enseignées de façon ponctuelle.
	<b>Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement</b>	N'établit pas de liens entre sa discipline et les autres.	Connaît les grandes caractéristiques des programmes des autres disciplines et leur intérêt.	Connaît les enjeux des programmes des autres disciplines (connaissance compétences). Établit des liens entre sa discipline et les autres dans la conception de son enseignement	Connaît les enjeux des programmes des autres disciplines. Participe à la conception de projets interdisciplinaires, basés sur des compétences transversales.
		Méconnaissance des programmes des autres disciplines, n'est centré que sur son enseignement	Connaissance superficielle des programmes des autres disciplines mais n'envisage pas de lien lors de la conception de ses leçons.	Connaissance essentielle des programmes des autres disciplines : établit quelques liens dans la conception de son enseignement.	Connaissance approfondie des programmes des autres disciplines : mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire basés sur des compétences transversales
<b>P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement</b>	<b>Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves</b>	Utilise un langage peu clair ou incorrect. La communication du professeur fait obstacle à la compréhension des élèves et pose problème dans le fonctionnement de la classe.	Utilise une langue écrite et orale correcte permettant une communication courante efficace dans la classe.	Utilise un langage scientifiquement rigoureux, adapté à la compréhension des élèves mais aussi à la formation visée.	Est capable d'adapter son langage en fonction d'auditoires et de situations variés en préservant sa rigueur scientifique.
		Utilisation d'un langage peu clair ou inapproprié. Le mode de communication ne facilite pas une compréhension aisée des élèves.	Utilisation d'un langage clair facilitant la compréhension des élèves, mais pas toujours précis et rigoureux.	Utilisation d'un langage précis, adapté à la compréhension des élèves mais aussi à la formation visée	Utilisation d'un langage adapté en fonction d'auditoires et de situations variés dans l'établissement en préservant sa rigueur scientifique.

	<b>Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite</b>	N'intègre pas dans son enseignement d'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite.	Intègre dans les situations proposées en classe une prise en compte de la formation des élèves à la maîtrise de la langue, à l'oral comme à l'écrit, par une vigilance sur la correction de la langue.	A des connaissances ou une réflexion sur les processus et difficultés d'apprentissage de la langue orale et écrite pour les élèves ; en tient compte dans la conception des activités d'expression des élèves. Incite les élèves à développer leurs capacités et à corriger leurs erreurs sur la langue	A des connaissances sur les processus et difficultés d'apprentissage de la langue écrite et orale. Utilise ces repères pour construire son enseignement et l'adapter aux besoins repérés des élèves concernant la maîtrise de la langue.
		L'objectif de maîtrise de la langue n'est pas retenu par l'enseignant pour ses élèves	L'objectif de maîtrise de la langue est formalisé, mais pas enseigné ou seulement concernant la reprise du langage grossier.	L'objectif de maîtrise de la langue est formalisé dans les leçons, il est enseigné ponctuellement.	L'objectif de maîtrise de la langue est réfléchi sur la séquence, il est enseigné au sein des leçons.
	<b>Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève</b>	Est en difficulté dans sa communication professionnelle avec les parents d'élèves ou d'autres acteurs.	Est capable de se mettre à portée des parents et des autres acteurs pour décrire le fonctionnement de son enseignement.	Est capable de prendre du recul pour expliciter sa pratique et ses choix professionnels dans un registre compréhensible et éclairant pour les parents et les autres acteurs.	Est capable de prendre du recul pour expliciter et justifier ses choix d'enseignement en s'appuyant sur des références théoriques ou institutionnelles. Est capable d'adapter son niveau d'explicitation à des interlocuteurs divers
		Eprouve des difficultés à décrire son enseignement et les enjeux de formation de la discipline.	Décrit le fonctionnement de son enseignement et les attentes des programmes dans sa discipline.	Explicite ses choix et le fonctionnement de son enseignement de façon claire et précise.	Explicite et justifie ses choix d'enseignement au regard des enjeux de la discipline. Il s'adapte aux divers interlocuteurs de la communauté éducative
<b>P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</b>	<b>Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation</b>	Conduit des séquences de classe indépendamment des programmes et des caractéristiques des élèves.	Connait les textes officiels, applique les exigences de contenus sans les mettre en lien avec les caractéristiques des élèves qu'il a su identifier. Planifie un enseignement en décalage avec une réelle progression des futurs apprentissages.	Planifie son enseignement à partir de l'évaluation diagnostique pour élaborer une programmation avec des objectifs précis et des contenus variés et adaptés. Construit une progression à partir des textes-programmes et des caractéristiques des élèves.	S'appuie sur les textes programmes, les projets pédagogiques pour adapter son enseignement aux besoins spécifiés des élèves. S'appuie sur l'évaluation diagnostique pour élaborer une programmation et met en place des stratégies d'étayage (évaluation formative et formatrice) pour construire une progression des futurs apprentissages.
		Les projets de classe et/ou de séquence (cycle) sont absents.  Pas de bilans de leçon et/ou de séquence (cycle) permettant une régulation de la leçon suivante ou de de la planification.	Le projet de séquence (cycle) définit des contenus partiels et se résume à une suite cumulative de thématiques sans lien avec la singularité des élèves.  Le projet de classe est formalisé, mais ne reflète pas la singularité des élèves.  Les bilans sont superficiels et ne permettent pas de régulation sur la leçon suivante.	Le projet de séquence (cycle) planifie des contenus afférents à différents types de compétences des programmes et en lien avec une évaluation diagnostique.  Le projet de classe est formalisé mais les objectifs éducatifs restent larges.  Les bilans sont formalisés mais sans prise de recul suffisant pour permettre une régulation efficace pour tous les élèves.	Le projet de séquence (cycle) a fait l'objet d'une sélection de contenus adaptés aux élèves et aux programmes EPS. Ils sont planifiés et opérationnels.  Le projet de classe est opérationnel, les objectifs éducatifs visés sont adaptés aux élèves. Des leviers pédagogiques sont identifiés pour y contribuer.  Les bilans sont complets et réfléchis permettant d'ajuster la leçon suivante.

<p><b>Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers</b></p> <p><b>+</b></p> <p><b>Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances</b></p>	<p>N'adapte pas les objectifs et les contenus aux besoins des élèves. Le rythme de travail est imposé aux élèves. L'enseignement proposé est inadapté et les situations en décalage avec les besoins des élèves.</p> <p><b>+</b></p> <p>Ignore les représentations sociales de sa classe et les difficultés qui peuvent en découler.</p>	<p>Connait les rythmes et les processus d'apprentissage mais propose un même rythme à toute la classe. L'enseignement est identique quels que soient les besoins identifiés.</p> <p><b>+</b></p> <p>Connait les caractéristiques sociales du public mais n'en tient pas compte. Ne traite pas les difficultés vécues par les élèves dans l'accès aux connaissances.</p>	<p>Connait les rythmes et les processus d'apprentissage et identifie les besoins de ses élèves à partir d'évaluations précises et critériées.</p> <p>Différencie son enseignement par la mise en place de situations adaptées et cohérentes par rapport aux besoins spécifiés</p> <p><b>+</b></p> <p>Connait les caractéristiques sociales du public et prend en compte les différences pour traiter les difficultés rencontrées par les élèves au regard de leurs représentations sociales.</p>	<p>Connait les rythmes et les processus d'apprentissage de tous les élèves ainsi que leurs besoins. Différencie et adapte son enseignement, met en place des situations qui conviennent à tous les élèves.</p> <p>Équité pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.</p> <p><b>+</b></p> <p>Connait les caractéristiques sociales du public scolaire. Sait remédier aux difficultés dues à cette diversité et hétérogénéité. Adapte son enseignement à la diversité sociale</p>	
	<p>La différenciation n'est pas perçue : leçon inadaptée à la classe</p>	<p>La différenciation est perçue mais la leçon proposée est uniforme et donc inadaptée pour une partie des élèves.</p>	<p>La différenciation est détectée au niveau moteur et prise en compte par la mise en œuvre de variables de simplification et de complexification au sein des situations.</p>	<p>La différenciation est diagnostiquée sur la dimension motrice et traitée par la mise en œuvre de situations différenciées.</p>	
	<p><b>Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées</b></p>	<p>Ne connait pas les approches didactiques, indispensables pour traiter sa discipline.</p>	<p>Connait les approches didactiques et les textes officiels de façon superficielle et incomplète. Traite sa discipline sur des présupposés. Les choix didactiques sont inadaptés aux compétences visées.</p>	<p>Connait les approches didactiques et les textes officiels, traite sa discipline au regard de ses connaissances didactiques et institutionnelles. Fait des choix pertinents pour atteindre une compétence spécifique mais ne sait pas les adapter.</p>	<p>Connait les approches didactiques (outils permettant d'élaborer une leçon en EPS). Connait les compétences exigibles dans les textes officiels. Traite une discipline pour atteindre une compétence spécifique. Fait les bons choix didactiques pour s'adapter aux compétences visées.</p>
		<p>L'intervention pédagogique n'est pas anticipée et réfléchie. La leçon est subie par l'enseignant. Pas d'apprentissage.</p>	<p>Intervention pédagogique déséquilibrée : temps de pratique réduit par manque d'organisation et d'anticipation (Moins de 30%). Perturbation des apprentissages.</p>	<p>Intervention pédagogique en recherche d'équilibre : les temps de consignes ou de mise en activité des élèves restent encore longs mais l'organisation de l'espace et de fonctionnement de la leçon permet un temps de pratique (40%) aidant les apprentissages</p>	<p>Intervention pédagogique équilibrée : organisation des temps pédagogiques et de l'espace de travail élèves permet un temps de pratique favorables aux apprentissages (50%)</p>
	<p><b>Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées</b></p>	<p>Ignore les compétences transversales.</p>	<p>Connait les compétences transversales mais propose des séquences en décalage avec ces dernières ou non appropriées à celles choisies.</p>	<p>Connait les compétences transversales et met en place des situations d'enseignement pour favoriser l'acquisition et le réinvestissement des compétences transversales.</p>	<p>Met en place des situations d'enseignement pour permettre aux élèves de réinvestir les compétences transversales. Incite les élèves à développer des compétences transférables dans d'autres disciplines et plus tard.</p>
		<p>La démarche d'enseignement n'est pas identifiable. Les compétences transversales sont absentes.</p>	<p>La démarche d'enseignement se résume à une mise en activité des élèves. Les compétences transversales sont affichées.</p>	<p>La démarche d'enseignement est cumulative et ne fait pas sens aux élèves. Les compétences transversales sont enseignées ponctuellement.</p>	<p>La démarche d'enseignement favorise une pratique réflexive chez les élèves. Les compétences transversales sont enseignées mais pas articulées.</p>

<b>P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</b>	<b>Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance</b> <b>+</b> <b>Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités</b>	Ne considère pas ses élèves. N'établit aucune relation avec eux. + Le climat instauré ne permet pas les apprentissages.	Adopte une attitude respectueuse face à ses élèves. Construit une relation avec ses élèves mais pas d'interaction. + Construit un climat propice aux apprentissages mais le fonctionnement de la classe n'est pas pertinent au regard des activités proposées	Met en place une pédagogie bienveillante et donne des responsabilités aux élèves. Construit des interactions avec ses élèves. + Connait les théories et déterminants des conditions d'apprentissage et de motivation des élèves. Construit un climat propice aux apprentissages et adapte sa démarche d'enseignement au public scolaire accueilli.	Identifie et prend en compte les caractéristiques des élèves, établit avec eux des interactions didactiques et pédagogiques. Est à l'écoute de tous et de chacun et construit un climat de classe bienveillant permettant une relation de confiance. + S'appuie sur les théories et déterminants de l'apprentissage, de la motivation pour construire un climat propice aux apprentissages. Connait les lois concernant les droits de l'enfant. La démarche d'enseignement engendre un fonctionnement efficace de la part des élèves. Est équitable et respecte les règles (légitimité, autorité).
		Distant avec ses élèves. Climat de classe tendue faisant obstacles aux apprentissages.	Etablit peu d'interactions et privilégie les « élèves considérés sportifs » Climat de classe permettant le fonctionnement de la classe mais les choix pédagogiques ne sont pas toujours adaptés, perturbant les apprentissages	Une volonté de prendre tous les élèves en considération mais les élèves les plus discrets sont parfois délaissés. Climat de classe serein permettant l'investissement des élèves	Tous les élèves sont pris en considération Climat de classe bienveillant facilitant les interactions avec l'enseignant
	Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages	N'a pas d'objectif d'apprentissage.	Les objectifs d'apprentissage sont fixés sans prendre en compte les spécificités du public scolaire accueilli.	Connait les différentes modalités d'apprentissage des élèves. Communique clairement ses attentes. Les objectifs fixés sont explicites et adaptés aux besoins des élèves. Les élèves donnent du sens aux apprentissages.	Fixe des objectifs adaptés à la diversité des élèves. Connait les différentes modalités d'apprentissage des élèves. Identifie et prend en compte les motifs d'agir de chacun et propose un enseignement adapté. Développe une pédagogie du projet. Communique clairement ses attentes. Reste ouvert aux intérêts et au sens des apprentissages pour l'élève.
	Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs	Ne fait pas participer les élèves, le cours est exclusivement magistral et descendant.	Fait participer les élèves mais ne permet pas une implication de ces derniers en termes d'échanges collaboratifs. La communication se fait uniquement entre l'enseignant et les élèves.	Connait les formes de groupement adaptées à la participation des élèves. Incite à la participation entre pairs et fait verbaliser les élèves.	Connait les techniques d'enseignement permettant la communication et l'implication de ses élèves. Connait les formes de groupement adaptées à la participation des élèves. Fait verbaliser les élèves. Est médiateur de la participation et de collaboration entre pairs.
		Formes de groupement non réfléchis (affinitaire) sans objectif de collaboration entre pairs.	Formes de groupement inadaptés ne favorisant pas les échanges entre les élèves.	Formes de groupement envisagés par rapport aux niveaux moteurs des élèves en veillant à permettre la communication entre les élèves	Formes de groupement réfléchies et adaptés aux besoins moteurs des élèves pour favoriser la collaboration entre eux.

	Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques	Ne connaît pas les règles de sécurité.	Connait les règles de sécurité mais n'est pas toujours attentif à leur mise en œuvre.	Connait les principes de sécurité et les transmet aux élèves dans le cadre des situations d'apprentissage. Adopte une posture sécuritaire.	Connait les principes de sécurité (active/passive) dans les différentes situations d'enseignement et d'apprentissage. Établit une charte de la sécurité avec ses élèves. Adopte une posture sécuritaire.	
		Les conditions de sécurité active et passive ne sont pas connus ni mise en œuvre	Les conditions de sécurité active et passive sont parfois en défaut.	Les conditions de sécurité sont réfléchies dans la conception de chaque leçon, les mises en œuvre sont maîtrisées.	Les conditions de sécurité sont réfléchies avec les élèves et dans la conception de chaque leçon, elles sont régulées au sein de la leçon	
	Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent	N'intervient pas en cas de comportement déviant ou d'incidents critiques.	Reconnait les comportements déviant et les incidents critiques mais ne sait pas intervenir efficacement pour y remédier.	Reconnait les comportements déviant et les incidents critiques mais ne sait pas les anticiper. A des connaissances générales sur la psychologie de l'adolescent et de l'enfant. Intervient efficacement mais au détriment du temps accordé aux activités des élèves.	Reconnait les comportements déviant et leurs signes précurseurs, sait les anticiper avant qu'ils ne perturbent le groupe classe. A des connaissances générales sur la psychologie de l'adolescent et de l'enfant. Identifie les comportements à risques et prévient les incivilités. Adopte une posture d'expert.	
		La posture professionnelle n'est pas construite, l'enseignant subit sa leçon	La posture professionnelle est en construction, l'autorité est superficielle et parfois contestée.	La posture professionnelle est construite mais reste fragile par manque d'anticipation d'éventuelles déviances.	La posture professionnelle est effective, l'enseignant joue son rôle d'adulte référent au sein de l'EPL. Il est reconnu par les élèves.	
	<b>P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves</b>	<b>En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages</b>	N'identifie pas les difficultés des élèves.	Repère certaines difficultés des élèves mais construit des séquences indépendamment de celles-ci.	Construit des séquences et organise la progression des apprentissages à partir de l'analyse des difficultés des élèves.	Propose un enseignement individualisé qui s'articule autour des différentes modalités de l'évaluation.
			Les comportements des élèves ne sont pas « lus » par l'enseignant ne permettant de régulations.	Certains comportements moteurs d'élèves sont identifiés, mais les régulations apportées ne sont pas adaptées	Les comportements moteurs sont identifiés, les régulations sont proposées pour la leçon suivante et favorisent les apprentissages d'une partie des élèves.	Les comportements moteurs sont identifiés, des régulations adaptées sont proposées pendant la leçon, et favorisent l'apprentissage de la majorité des élèves.
<b>Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences</b>		N'utilise pas d'outils d'évaluation.	Utilise des outils d'évaluations des acquis.	Conçoit et utilise des outils d'évaluation des acquis et des progrès.	Conçoit et utilise des outils d'évaluation diagnostique et des évaluations par compétences, connus des élèves.	
	Evaluation envisagée seulement en fin de séquence de façon subjective sans outils d'évaluation	Evaluation utilisée seulement en fin de séquence pour valider des acquis. Référentiels interprétés ou redéfinis de façon inadaptée.	Evaluation conçue et utilisée pour identifier les progrès et valider les acquis mais non connu des élèves Outils d'évaluation partiellement adaptés, permettant de révéler une ou deux dimensions des compétences visées. Référentiels appliqués sans discernement.	Evaluation par compétence connu des élèves conçue et utilisée à différents moments de la séquence Les outils d'évaluation sont pertinents, ils permettent de révéler l'ensemble des dimensions des compétences. Référentiels appliqués avec discernement.		

	<b>Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis</b>	Ne tient pas compte des résultats des élèves.	Repère les réussites et les erreurs.	Analyse les réussites et les erreurs pour concevoir des activités de remédiation.	Organise les activités de remédiation et de consolidation à partir d'une observation fine des réussites et des erreurs des élèves.
		Les critères de réussite ne sont pas analysés par l'enseignant. Les critères de réussite ne sont pas envisagés ou explicités aux élèves avant leur mise en activité.	Les critères de réussite permettent à l'enseignant de situer les élèves mais ne servent pas à réguler l'apprentissage. Ils ne sont pas envisagés pour l'élève.	Les critères de réussite sont analysés par l'enseignant pour réguler l'activité de l'élève. Ils sont explicités aux élèves et sont essentiellement quantitatifs.	Les critères de réussite permettent à l'enseignant de réguler et aux élèves de se situer. Ils sont définis quantitativement et qualitativement et accessibles aux élèves
	<b>Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation</b>	Ne présente pas les principes de l'évaluation à ses élèves.	Présente les outils d'évaluation.	Les élèves connaissent les outils et comprennent les principes à partir desquels ils sont évalués.	Les élèves sont impliqués activement et participent à leur évaluation.
		Les outils et les principes de l'évaluation ne sont pas connus des élèves.	Les outils et principes de l'évaluation sont présentés aux élèves en fin de séquence avant l'évaluation sommative.	Les outils et les principes de l'évaluation sont présentés et explicités en début de séquence.	Les outils et les principes de l'évaluation sont explicités et manipulés par les élèves à différents moments de la séquence
	<b>Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes</b>	Ne participe pas régulièrement aux réunions et ne remplit pas les bulletins scolaires.	Participe aux réunions et complète les bulletins scolaires.	Se montre disponible pour les parents d'élèves. Explicite les résultats au regard des objectifs.	Communique systématiquement aux élèves et aux parents des éléments personnalisés permettant d'identifier les performances des élèves par rapport aux attendus des programmes.
	<b>Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation</b>	Ne tient pas compte du projet d'orientation de ses élèves.	Ne relie pas l'évaluation des progrès et des acquis des élèves à leur projet d'orientation.	Relie fréquemment les acquis des élèves et leur projet d'orientation.	Présente une analyse des performances de l'élève adaptée à son projet d'orientation.