

# Comment de futurs enseignants évaluent la maîtrise de compétences

## Analyses de pratiques

Jacqueline Beckers and Nathalie François

Volume 34, Number 3, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024797ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1024797ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

### ISSN

0823-3993 (print)  
2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Beckers, J. & François, N. (2011). Comment de futurs enseignants évaluent la maîtrise de compétences : analyses de pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 113–135. <https://doi.org/10.7202/1024797ar>

### Article abstract

The article analyzes how future teachers (FT in the continuation of the text) are able to evaluate in social sciences in higher secondary education. How FT evaluate is not directly observed in class practices. Tools which they have built to evaluate the degree of control of professional competences at their pupils who prepare to a job linked to the human and traces of the use of those are used to analyse how FT evaluate. The recurring difficulties as well as some promising approaches are raised and analyzed thanks to the context of production of these evaluative practices. The results support the interest to work these evaluative practices in teaching education. To make it possible to the reader to understand the analysis criteria retained by the authors, the first chapters of the article will specify, on the one hand, the general context of the development of competences in the French-speaking Community of Belgium, its conceptual bases and the requirements related to their evaluation, on the other hand, the didactic choices carried by the trainers to work with the FT the “evaluative know-how”.

## Comment de futurs enseignants évaluent la maîtrise de compétences : analyses de pratiques

Jacqueline Beckers

Nathalie François

Université de Liège

MOTS CLÉS: Enseignants débutants, évaluation de compétences, psycho-pédagogie

*L'article analyse le savoir-évaluer de futurs enseignants (FE dans la suite du texte) en sciences humaines dans l'enseignement secondaire supérieur. Le savoir-évaluer des FE n'est pas directement observé dans la gestion de pratiques de classe. Il est documenté au travers des outils qu'ils ont construits pour évaluer le degré de maîtrise de compétences de type professionnel chez leurs élèves qui se préparent à un métier de «service aux personnes» et des traces de l'usage de ces outils. Les difficultés les plus récurrentes de même que quelques démarches prometteuses sont relevées et analysées à la lumière du contexte de production de ces pratiques évaluatives. Les données soutiennent l'intérêt de travailler ces pratiques évaluatives en formation. Pour permettre au lecteur de comprendre les critères d'analyse retenus par les auteurs, les premiers chapitres de l'article préciseront, d'une part, le contexte général du développement des compétences en Communauté française de Belgique, ses fondements conceptuels et les exigences liées à leur évaluation, d'autre part, les choix didactiques portés par les formatrices pour travailler le «savoir évaluer» des FE.*

KEY WORDS: Novice teachers, skills assessing, educational psychology

*The article analyzes how future teachers (FT in the continuation of the text) are able to evaluate in social sciences in higher secondary education. How FT evaluate is not directly observed in class practices. Tools which they have built to evaluate the degree of control of professional competences at their pupils who prepare to a job linked to the human and traces of the use of those are used to analyse how FT evaluate. The recurring difficulties as well as some promising approaches are raised and analyzed thanks to the context of production of these evaluative practices. The results support the interest to work these evaluative practices in teaching education. To make it possible to the reader to understand the analysis criteria retained by the authors, the first chapters of the article will specify, on the one hand, the general context of the development of competences*

*in the French-speaking Community of Belgium, its conceptual bases and the requirements related to their evaluation, on the other hand, the didactic choices carried by the trainers to work with the FT the “evaluative know-how”.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Futuros professores, avaliação de competências, psicopedagogia

*Este artigo analisa o saber-avaliar de futuros professores (a partir de agora designados por FP) em ciências humanas no ensino secundário. O saber-avaliar dos FP não é diretamente observado na gestão das práticas de sala de aula. É documentado através dos instrumentos que eles construíram para avaliar o grau de domínio de competências de tipo profissional nos seus alunos que se preparam para uma profissão de “serviço às pessoas” e dos traços do uso destes instrumentos. As dificuldades mais recorrentes e as abordagens mais promissoras são reveladas e analisadas à luz do contexto de produção destas práticas avaliativas. Os dados sustentam o interesse de trabalhar estas práticas avaliativas em formação. Para permitir ao leitor compreender os critérios de análise adotados pelos autores, os primeiros capítulos do artigo especificarão, por um lado, o contexto geral do desenvolvimento de competências na Comunidade francesa da Bélgica, os seus fundamentos conceituais e as exigências ligadas à sua avaliação, por outro lado, as escolhas didáticas propostas pelas formadoras para trabalhar o “saber avaliar” dos FP.*

---

Note des auteurs –Toute correspondance peut être adressée comme suit : Jacqueline Beckers, Université de Liège, Service Professionnalisation en Éducation, Recherche et Formation (PERF), Boulevard du Rectorat, 5, Bât. B32, 4000 Liège (SART-TILMAN), téléphone : +32-4-366 22 23, télécopieur : +32-4-366 28 69, ou Nathalie François, à la même adresse, téléphone : +32-4-366 37 58, télécopieur : +32-4-366 28 69, ou par courriel aux adresses suivantes : [Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be] ou [N.Francois@ulg.ac.be].

## **Contexte général : le développement des compétences en Communauté française de Belgique et les exigences liées à leur évaluation**

C'est le Décret-missions (24 juillet 1997, MB du 23 septembre 1997) qui, en Communauté française de Belgique, fixe l'obligation de développer des compétences chez les élèves et d'en certifier la maîtrise suffisante à des points clés du parcours scolaire. Les exigences sont précisées dans des référentiels : « Les socles de compétences » à atteindre à 8 ans, 12 ans et 14 ans ; « Les compétences terminales et savoirs requis » dans les différentes matières du secondaire général ; « Les profils de formation » pour les diverses orientations professionnelles du secondaire qualifiant.

La volonté est de garantir les mêmes acquis, considérés comme essentiels pour faire face efficacement à la complexité du monde, à tous les élèves quelle que soit l'école fréquentée, et de réduire ainsi une source importante d'inégalité. La liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs des écoles est en effet très grande en Communauté française de Belgique. La rédaction des programmes d'étude toujours placée sous leur responsabilité a désormais les référentiels comme cadre légal.

L'article 5 du Décret-missions définit la compétence comme l'« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Cette définition indique que la compétence relève du savoir-agir grâce à la mobilisation de trois types de ressources : des savoirs, des savoir-faire et des attitudes. L'exigence d'intégration (« ensemble organisé ») suggère que les tâches dépassent l'application de procédures standardisées et présentent, pour les élèves concernés, une certaine complexité.

Le caractère complexe des tâches<sup>1</sup> ne tient pas à la longueur ou à la difficulté des objets à traiter (les documents à analyser par exemple), mais davantage à leur ouverture. Une tâche ouverte peut être menée à bien par plusieurs démarches, voire donner lieu à plusieurs résultats acceptables, démarches et résultats faisant l'objet d'un jugement de pertinence. Une tâche ouverte sollicite donc chez l'élève des processus cognitifs supérieurs : *l'analyse*,

*l'évaluation, la synthèse* (Bloom, 1975). Pour maintenir à la tâche son caractère complexe, l'enseignant veillera à ne pas en piloter trop étroitement la résolution et à ne pas induire par la consigne les ressources à mobiliser.

En conséquence de cette définition, les enseignants auront donc une double mission s'ils veulent effectivement développer les compétences de leurs élèves et être en droit d'en certifier la maîtrise : à la fois garantir l'appropriation de ressources de qualité qui pourraient être mises au service de tâches complexes et leur donner l'occasion d'apprendre à réussir de telles tâches.

Lorsqu'il s'agit de vérifier le degré de maîtrise individuelle d'une compétence, la tâche proposée ne peut être identique à une de celles qui ont été exploitées en apprentissage, sinon, elle ne sollicite chez l'élève que restitution : on perdrait dès lors en *validité conceptuelle*<sup>2</sup>. La tâche devra donc être « inédite » pour les élèves tout en mobilisant, sous forme de combinaisons nouvelles, des apprentissages antérieurs pour respecter la *cohérence*<sup>2</sup> entre l'évaluation et l'apprentissage. Les ressources à mobiliser dans la tâche doivent avoir fait l'objet d'un apprentissage (ou éventuellement être mises à disposition) et l'élève doit déjà avoir été mis face à des tâches similaires<sup>3</sup> qu'il aura été explicitement invité à conceptualiser pour favoriser leur décontextualisation et leur recontextualisation, condition nécessaire au transfert des acquis (*cf.* Beckers, 2002, 2011, chapitre 6)<sup>4</sup>. On voit combien une approche par compétences qui vise à réduire les inégalités d'apprentissage entre élèves est exigeante et combien il importe, au moment de l'évaluation certificative, d'articuler validité conceptuelle et cohérence avec les apprentissages antérieurs (Beckers, Simons, & Crinon, 2012, à paraître).

Or, en Communauté française de Belgique, malgré des avancées considérables autorisées par le décret du 2 juin 2006 (MB du 23 août 2006) organisant des « formes d'évaluation externe », la responsabilité de certifier est, pour l'essentiel, laissée aux enseignants qui construisent eux-mêmes leurs outils et établissent leurs critères. Le Décret-missions prévoit néanmoins la production progressive, par une commission des outils d'évaluation (COE), d'épreuves mises à la disposition des enseignants sur le site [www.enseignement.be], à titre indicatif<sup>5</sup>, pour les aider à vérifier le degré de maîtrise des compétences de leurs élèves.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire de transition, chaque outil construit est situé dans une architecture générale (le tableau des familles de tâches) et la dernière partie de sa présentation fournit les indications permettant aux enseignants d'élaborer des outils d'évaluation appartenant à la même

famille de tâches mais adaptés aux caractéristiques contextuelles de l'apprentissage de leurs élèves. Relativement aux matières psychopédagogiques qu'enseignera le public concerné par cet article, il n'existe à l'heure actuelle quasi aucun outil de référence publié sur ce site.

La difficulté de l'entreprise et ce vide institutionnel nous poussent à travailler, avec les futurs enseignants dont nous avons la responsabilité, à l'élaboration d'outils d'évaluation des compétences de leurs élèves qui présentent des qualités de validité et de cohérence avec l'apprentissage telles que définies ci-avant.

Nous nous attacherons en outre à la *qualité du feedback*<sup>2</sup> rendu à l'élève : dans la mesure où les mises en situation des élèves sont grandes consommatrices de temps, il importe dès lors d'en tirer un parti maximal en matière d'apprentissage. Nous retiendrons trois composantes de cette qualité déclinées en fonction de la spécificité d'une évaluation de compétences :

1. un *feedback* qui favorise chez l'élève la généralisation des acquis issus de la gestion d'une tâche aux autres tâches de la même famille. L'identification claire pour l'élève des critères de qualité de la production attendue et de leur importance respective est une condition de leur intériorisation ; elle permet la décontextualisation et la généralisation des apprentissages. Comme l'a bien montré Bonniol (1981), lister précisément les éléments de bonne réponse, dont on pointerait la présence ou l'absence dans le travail de l'élève, n'a pas la même puissance ;
2. un *feedback* exploitable par l'élève. Le commentaire évaluatif doit pouvoir être clairement mis en relation par l'élève avec des caractéristiques de son travail et indiquer des pistes de remédiation et d'enrichissement ;
3. un *feedback* qui soutient. La confrontation à une tâche complexe est insécurisante. Il paraît donc important que l'évaluateur relève également les aspects positifs du travail et soit bienveillant dans les annotations et remarques qui ne portent jamais sur la personne mais sur les caractéristiques de son travail.

**Contexte spécifique de l'étude : les futurs enseignants (FE)  
des matières psychopédagogiques au secondaire supérieur.  
Les choix didactiques portés par les formatrices pour  
travailler le « savoir évaluer » des FE**

Les titulaires d'une licence ou d'un master en psychologie ou en sciences de l'éducation qui souhaitent devenir enseignants dans le secondaire supérieur en Communauté française de Belgique doivent obtenir le titre requis d'Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) au terme d'une formation de 30 crédits<sup>6</sup> constituée de cours, stages et séminaires (décret du 30 janvier 2001). Nous sommes responsables, dans cette formation, du cours de « didactique spéciale » qui les prépare spécifiquement à enseigner les matières psychopédagogiques à deux types d'élèves : des élèves du secondaire de transition et des élèves du secondaire de qualification se préparant à un métier de « Service aux personnes » (puéricultrices, agents d'éducation, aides familiales ou aides soignantes, animateurs)<sup>7</sup>. Ce cours de didactique spéciale représente 15 des 30 crédits de la formation des agrégés, il inclut la préparation et la supervision des stages. L'organisation du cours est articulée sur ceux-ci.

Tous nos étudiants FE font leur premier stage dans l'enseignement de transition, où ils s'exercent à enseigner et à évaluer des compétences disciplinaires en sciences humaines, et leurs deuxième et troisième stages dans l'enseignement qualifiant, où ils contribuent au développement chez les élèves de compétences professionnelles dans lesquelles l'interaction avec des personnes fragilisées ou en développement occupe une grande place. Ce type d'enseignement constitue le débouché principal de nos agrégés ; c'est pourquoi les stages y sont plus longs. C'est aussi pour cette raison que nous analyserons plus particulièrement le savoir-évaluer de nos FE dans ce dernier contexte.

Nous décrivons rapidement ici les exercices organisés au cours de didactique spéciale pour préparer les FE aux démarches d'évaluation.

À l'occasion des cours préparant au stage 1, les étudiants ont rédigé des questions de vérification de la maîtrise des ressources qu'ils ont enseignées à leurs condisciples lors de séances de micro-enseignements sur des thématiques qu'ils sont susceptibles d'aborder en stage (le suicide, les dépendances aux drogues, les conditionnements de la publicité, etc.). Les réponses apportées par les condisciples ont alimenté une réflexion méthodologique sur la clarté des questions, les niveaux taxonomiques des démarches qu'elles sollicitent, les critères d'évaluation et le *feedback* rendu aux apprenants. Les FE ont aussi

été invités à rédiger en groupe des critères d'évaluation d'une tâche complexe en sciences humaines (présentation orale d'une revue de presse sur l'euthanasie) et à les appliquer à deux productions filmées. Sur la base de cet essai, la précision et la validité des critères ont été analysées. Ils ont ensuite été confrontés à un outil d'évaluation en sciences sociales issu du site [enseignement.be] précédemment évoqué. Les pistes de généralisation possibles de l'outil d'évaluation à d'autres tâches de la même famille ont été étudiées ainsi que les aménagements à apporter en conséquence aux indicateurs.

*Dans les cours préparant aux stages 2 et 3*, les FE ont été invités à évaluer individuellement deux productions complexes d'élèves du qualifiant. Il s'agissait de deux préparations, par de futurs agents d'éducation, d'activités récréatives destinées à un groupe d'enfants placés en institution et qui ne sont pas rentrés dans leur famille en fin de semaine. Les évaluations portées par les FE ont été confrontées et les sources de discordances recherchées. La qualité des *feedbacks* portés sur les deux préparations a également été analysée par les FE qui ont échangé leurs copies annotées. Les FE ont ainsi été invités à réfléchir sur leurs conduites d'évaluateurs et à envisager des régulations.

### **Les choix méthodologiques**

Les données analysées ne sont pas issues d'une recherche subventionnée qui aurait permis de lui dédier des moyens spécifiques. Les auteurs de l'article sont les formatrices des FE dont ils analysent le savoir-évaluer sur la base des outils d'évaluation construits à l'occasion de leurs stages et des traces de leur usage : les consignes, les supports, les critères et la photocopie d'au moins un échantillon de copies d'élèves évaluées. Nous nous focaliserons ici sur l'évaluation de compétences, c'est-à-dire de production d'élèves face à une tâche complexe, et non sur l'évaluation de la maîtrise de ressources.

Les FE n'ont pas été observés systématiquement en classe quand ils géraient cette démarche d'évaluation de compétences. Ce n'est pas cet aspect que nous souhaitons mettre sous le projecteur dans la mesure où les conditions d'une telle observation ne sont pas optimales : le statut de stagiaire, officiant dans la classe du titulaire en sa présence et pendant un temps relativement court (20 heures de cours au maximum) ne facilite pas la connaissance des élèves et l'interaction évaluative avec eux. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, les caractéristiques contextuelles de fonctionnement des évaluations en Communauté française de Belgique incitent à faire porter les efforts de



formation tout particulièrement sur l'élaboration d'outils *valides* pour apprécier le développement de compétences et *cohérents avec l'apprentissage qui a précédé*. C'est sur ces aspects que nous avons particulièrement mis nos exigences de formatrices ainsi que sur les conditions de *feedbacks* favorables au développement de compétences chez les élèves.

Pour garantir une certaine unité au corpus analysé ici, nous ne retiendrons que l'évaluation de compétences de type professionnel des élèves du qualifiant construites et gérées par nos FE à l'occasion de leurs stages 2 et 3. Pour ceux-ci, les FE ont été préparés à inscrire leurs pratiques pédagogiques et évaluatives dans un dispositif de formation professionnalisant (Beckers, 2007 ; chap. 6. Voir schéma annexé) dont ils ne gèrent pas la facette IIb (les stages). Nous développerons ici la manière dont ils ont construit des situations d'intégration quasi professionnelles<sup>8</sup>, exploitées en apprentissage (facette IIa) et en évaluation (facette IVb). Celles-ci devraient proposer aux élèves des tâches complexes telles que nous les avons définies et ainsi permettre d'apprécier le niveau de maîtrise d'une compétence (validité conceptuelle). L'adéquation de ces situations aux conditions d'exercice du métier et à ses buts prioritaires renvoie à une autre forme de validité que nous appellerons *validité écologique*. Elle est définie par la pertinence et la représentativité des situations exploitées par les FE en regard de celles que devraient rencontrer le type de professionnel formé, situations qu'il gère lui-même ou pour lesquelles il passe le relais.

Au cours de didactique, les FE ont eu l'occasion de s'exercer à la mise en œuvre et à l'évaluation de trois types de mises en situation d'intégration qu'ils sont susceptibles d'exploiter lors de leurs stages 2 et 3.

- les *jeux de rôle* visant en priorité l'exercice des rôles professionnels, la gestion de la relation à autrui et une meilleure compréhension des réactions de l'autre et des siennes propres dans cette relation, y compris avec leurs composantes émotionnelles (*par exemple pour un éducateur; gérer une manifestation d'agressivité de la part d'un jeune*);
- les *simulations* centrées sur les composantes techniques des actions professionnelles (*par exemple, pour un animateur; rédiger la préparation d'une activité récréative en maison de repos*);
- et les *études de cas* qui, à la différence des deux premiers types de situation, ne sont pas vécues par les apprenants eux-mêmes mais relatées (sous la forme d'une vignette clinique) ou présentées dans une vidéo

montrant un ou des bénéficiaires ou un professionnel en action (*par exemple une aide soignante à domicile à qui le bénéficiaire explique qu'il voudrait mourir*).

Le corpus est donc constitué des évaluations de compétences de type professionnel menées par les 10 FE de la cohorte 2009-2010 pendant leurs stages 2 et 3. Du point de vue de leur élaboration, nous en analyserons la *validité* ainsi que la *cohérence* avec l'apprentissage. Du point de vue de leur usage, nous étudierons le *pouvoir formatif du feedback rendu*. La discussion des résultats sera fondée sur l'analyse de quelques exemples.

Pour rappel, la *validité* des épreuves construites est déclinée en deux sous-catégories :

- la *validité conceptuelle* : les situations proposées aux élèves sollicitent-elles bien la mise en œuvre d'une compétence, entendue au sens de savoir agir en situation complexe ? En cohérence avec le cadre conceptuel décrit, les tâches dont ils doivent s'acquitter devraient donc être ouvertes, non orientées par la consigne et inédites ;
- la *validité écologique* : les situations exploitées sont-elles pertinentes en regard du métier auquel les FE préparent leurs élèves ?

La *cohérence* entre l'évaluation certificative et les occasions effectives d'apprentissage a aussi été analysée. En fait, le critère de cohérence a été respecté par tous, effet sans doute de notre insistance sur le sujet ; nous n'y reviendrons donc pas.

La *qualité du feedback* donné aux élèves fait l'objet d'une deuxième analyse centrée sur les trois qualités précédemment décrites : le potentiel de généralisation des apprentissages, l'orientation vers des pistes de remédiation et d'enrichissement du travail et le caractère bienveillant des remarques et annotations.

## Présentation et discussion des résultats

### *La validité des outils construits*

Nous avons choisi de discuter ensemble le respect des deux types de validité dans les outils construits. En effet, un même exemple remet en question parfois les deux catégories.

Les données recueillies donnent à voir une première difficulté rencontrée par les FE : celle d'élaborer des situations quasi professionnelles d'intégration. Ce n'est pas tant la contextualisation qui apparaît comme problématique que le degré d'ouverture des situations proposées à l'analyse des élèves futurs professionnels.

Six étudiants sur dix ont présenté parfois comme occasions d'intégration des vérifications de la maîtrise de ressources. Cette difficulté est surtout manifeste dans l'exploitation des jeux de rôles qui, pour la moitié des FE qui les ont utilisés (trois sur six), ne constituent jamais de vraies situations d'intégration.

Par exemple, Violaine, lors du stage 2 dans une section d'agent d'éducation, a pour objectif de travailler la relation éducative et en particulier l'empathie, la distance relationnelle, l'écoute active, les techniques de reformulation. Lors d'une leçon, elle met en place des jeux de rôle dont la consigne invite les élèves qui jouent le rôle de l'agent d'éducation à « *interagir avec leur interlocuteur en pratiquant l'écoute active* ».

Ces exercices constituent une bonne occasion d'entraîner à l'acquisition de ce savoir-faire pour qu'il devienne une ressource potentielle au service de la relation éducative. Mais la FE présente ces jeux de rôle comme des situations d'intégration, ce qu'ils ne sont pas. Ils pourraient le devenir s'ils laissaient les élèves libres de mobiliser spontanément et à bon escient diverses ressources dont l'écoute active au service de la situation présentée.

Les analyses de cas papier-crayon proposées par les FE sont parfois réduites à l'énoncé un peu « habillé » de symptômes, de caractéristiques ou de besoins typiques : il s'agit alors davantage de vérifier la bonne compréhension de la théorie que de susciter une analyse.

Par exemple, dans le cadre d'un cours de psychologie portant sur le « développement de l'intelligence de 0 à 16 ans » destiné à de futures puéricultrices (7<sup>e</sup> année), Viviane propose lors de son deuxième stage ce type « d'analyse de cas » :

*Une personne joue avec Thibault qui a 19 mois. Elle cache certains objets sous un drap ou derrière elle. A chaque fois, Thibault se met à pleurer puis s'en désintéresse. Il semble que pour lui, l'objet n'existe plus s'il ne le voit pas. Qu'en pensez-vous ? Le développement cognitif de Thibault s'effectue-t-il correctement (suivant les différents stades) ?*

Le diagnostic ne fait pas partie des rôles que doit endosser le type de professionnel formé. Ils ont néanmoins une mission importante de relayer à d'autres professionnels des observations menées dans l'exercice de leur métier de proximité qui pourraient laisser suspecter d'éventuels problèmes (dans l'exemple, un éventuel retard de développement). On pourrait donc considérer que la validité écologique de tels cas ne pose pas de problème et que les symptômes illustrés méritent effectivement d'avoir été travaillés dans le cadre d'un cours de psychologie. Par contre, leur mise en scène par le FE rate son objectif ! Les signes que ces travailleurs de proximité pourraient capter en situation s'y présentent sous une forme moins schématique que celle qui est adoptée dans de telles analyses de cas. C'est dans cette mesure que l'utilisation d'extraits vidéos constitue un matériau souvent plus riche, tranche de vie d'un professionnel ou d'un bénéficiaire que l'on s'exerce à observer finement, susceptible d'interprétations multiples et nuancées, et laissant davantage ouverte la distinction d'une action professionnelle pertinente. L'exemple suivant rencontre ces exigences.

Dans une classe de 5<sup>e</sup> Aide familiale, Oscar aborde la solitude chez les personnes âgées. Il propose, après avoir apporté différentes ressources théoriques, un documentaire suivi de questions portant sur les savoirs (quelle forme de solitude ? quels facteurs reliés à la solitude ont probablement entraîné une souffrance ?) mais également une question très ouverte sur l'action professionnelle : « *En tant qu'aide familiale, quelles interventions pourriez-vous avoir afin de venir en aide à Madame A ?* ». La réponse à cette question requiert un repérage, dans la situation illustrée par la vidéo, d'éléments susceptibles d'orienter les choix portés par les futures aides familiales, mais aussi une juste connaissance des limites de leur intervention et donc, *in fine*, l'intégration raisonnée de différentes ressources théoriques préalablement travaillées.

Lors de l'utilisation d'analyses de cas, ce sont les questions sollicitant l'établissement de perspectives d'action professionnelle qui s'avèrent les plus appropriées. Elles autorisent en effet une plus grande ouverture des possibles en relation cohérente avec la ou les difficultés repérées, à condition qu'il n'y ait pas seulement une réponse unique attendue et que les élèves soient effectivement invités à poser un jugement de pertinence sur la décision qu'ils prennent.

Si certains outils construits révèlent effectivement des faiblesses dans le respect de la validité conceptuelle, au total, les résultats sont plutôt encourageants : sur les dix étudiants de la cohorte, seuls deux ne mettent jamais en

place une réelle situation d'intégration. Par ailleurs, deux FE vont jusqu'à favoriser l'intégration, dans une même situation, de ressources abordées dans les différents cours qu'ils assument, ce qui révèle un niveau de maîtrise remarquable pour les débutants qu'ils sont.

Ainsi Sophie lors d'un stage en 5<sup>e</sup> animateur a travaillé, dans le cadre du cours de psychopédagogie, le «développement de l'enfant» et «l'imaginaire chez l'enfant» et, dans le cours de techniques d'animation, «l'entrée en relation» et «l'élaboration de fiches techniques de jeux». En fin de séquence d'apprentissage, elle demande aux élèves, futurs animateurs, *d'imaginer, pour une plage horaire de 60 minutes, des activités destinées à 40 enfants âgés de 6 à 12 ans sur le thème de Bob l'éponge*. La mise en situation utilisée ici par Sophie relève d'une simulation.

L'organisation de deux stages dans l'enseignement qualifiant donne à certains FE l'occasion d'un progrès réel dans l'appropriation du savoir-évaluer des compétences de type professionnel.

Viviane a effectué son troisième stage dans une section animateur (6<sup>e</sup> année technique de qualification) avec pour thématique «la délinquance juvénile». Après avoir exploré avec les élèves les ressources utiles à l'analyse et à la prévention de la délinquance juvénile (facteurs de risque et de protection), la FE leur propose une mise en situation en guise d'évaluation formative. Lors de l'évaluation certificative, elle pose quelques questions de théorie, puis propose une analyse de cas suivie de deux questions.

La situation proposée par Viviane (elle prend deux pages) présente les qualités d'une vraie situation d'intégration : elle est effectivement décrite de manière nuancée offrant des éléments négatifs mais aussi positifs qui pourraient servir de levier à une action éducative susceptible d'aider le bénéficiaire à prendre un nouveau départ. Seules sont reprises ici quelques bribes de la description ainsi que les deux questions formulées par la FE.

*Jean est un adolescent de 16 ans. [...] Son père est décédé lorsqu'il avait 9 ans. Depuis, sa mère s'occupe seule de ses enfants. Elle ressent des difficultés à leur imposer des règles et à leur donner des responsabilités. [...]*

*Depuis son entrée en secondaire, Jean a changé trois fois d'école. La plupart du temps, il a été renvoyé par suite de mauvais résultats scolaires, des comportements inacceptables, mais aussi parce que son taux d'absentéisme était grand. [...] Cependant, une matière l'intéresse, celle de l'électricité. Dans*

*son ancienne école, il s'entendait bien avec son professeur et il a reçu des compliments sur son travail. Jean est également inscrit depuis quelque temps à un club de football. [...]*

1. *Relevez les facteurs dans la vie de Jean qui ont pu augmenter la probabilité qu'il commette des actes de délinquance. Ensuite, mettez-les en rapport avec la théorie vue au cours et si cela est possible, argumentez-les (20 points).*
2. *Imaginez que Jean se soit fait arrêter et qu'il passe devant le juge. Celui-ci ne le condamne pas mais il l'oblige à être suivi par un éducateur. Si vous étiez expert, sur quels points positifs déjà présents recommanderiez-vous à l'éducateur de travailler pour permettre à Jean de prendre une meilleure trajectoire de vie ? Justifiez vos réponses (6 points).*

À la différence des analyses de cas proposées par cette même FE lors de son deuxième stage, ici le niveau taxonomique élevé de la démarche à mener est préservé : il n'y a pas d'indicateurs à peine déguisés d'éléments théoriques précédemment abordés au cours qui pourraient effectivement servir de ressources pour l'analyse, ce qui n'empêche pas de préciser les attendus de l'enseignant (demande explicite d'argumentation et de recours à la théorie). Le contrat didactique est donc clair. La situation est aussi ouverte : les pistes d'action professionnelle pertinentes sont multiples et appellent à des jugements de pertinence.

Néanmoins, le rôle d'expert attribué aux élèves, futurs animateurs, est inapproprié, voire contreproductif : jamais ils ne seront mandatés pour adopter un tel positionnement dans l'exercice du métier d'animateur. Malgré cette réserve liée à la validité écologique de la situation d'évaluation certificative, mise en place par Viviane, celle-ci démontre une démarche prometteuse pour amener les élèves à développer des compétences de type professionnel et à en mesurer le degré de maîtrise.

L'exemple suivant illustre combien les conditions contextuelles de stagiaire peuvent amplifier les difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'une approche par compétence. Lors de son stage dans une classe de futurs agents d'éducation (classe de 6<sup>e</sup> technique de qualification). Jules doit prendre en charge une séquence sur l'autisme dans un cours consacré aux handicaps. Par rapport à la contrainte d'ouverture de la situation à proposer aux élèves pour évaluer la maîtrise d'une compétence, Jules est d'emblée placé dans des

conditions limitatives : il doit traiter un seul thème, celui de l'autisme, déjà annoncé aux élèves, ce qui risque de dénaturer la démarche diagnostique. Il insiste sur la nécessité d'un repérage précoce (pour passer le relais), et inscrit donc son travail avec les agents d'éducation dans cette perspective plus que dans celle de travailler les interventions éducatives pertinentes à l'égard d'enfants déjà diagnostiqués comme autistes dont ils auraient à s'occuper.

Une première évaluation, présentée comme certificative, porte sur la distinction de symptômes de l'autisme au travers d'une analyse de différents cas relatés par écrit. À cette première évaluation, rien n'est souligné dans le cas.

Consigne : « *Pour chaque cas, relevez, en les soulignant dans le texte, les traits autistiques vus au cours. Attribuez un numéro à chaque trait autistique souligné. Ensuite, sur votre feuille de réponse, recopiez le numéro de chaque trait autistique souligné et indiquez, le plus précisément possible, à quel symptôme de l'autisme ou trouble associé correspond ce trait.* »

Lors de l'évaluation, les élèves le sollicitent expliquant qu'ils ne parviennent pas à distinguer dans les cas les indices/signes cliniques dont parle le FE. Le temps prévu n'est pas suffisant et la plupart des élèves ne réalisent qu'une analyse sur les trois prévues. Le FE décide alors que cette évaluation sera formative. Jules expliquera, lors d'une discussion en retour de stage, que ce changement de statut est dicté par la crainte de faire échouer un trop grand nombre d'élèves mais également d'être confronté à leur agressivité.

Dans la version initiale (la présentation d'un cas clinique avec une grande complexité lexicale et conceptuelle), la tâche requiert effectivement des élèves une démarche d'analyse. Par contre, lors des leçons suivantes, Jules modifie les exercices proposés : il demande aux élèves, en duo et avec l'aide de leurs notes, d'associer les traits autistiques déjà soulignés dans le cas avec les symptômes ou troubles associés vus dans le cours théorique ; ensuite les exercices sont corrigés collectivement. L'évaluation certificative qui suit présente, de la même manière, les cas à traiter individuellement à livre ouvert. Ci-après un extrait du cas présenté.

« [...] À 9 mois, Olivier ne tient pas assis (4), il commence tout juste à tenir un jouet, ne prononce pas une syllabe (5). Il est nettement hypotonique (6), apparemment peu sensible à l'entourage (7), mais pas totalement indifférent. (Jusqu'à 7 mois, la maman ne s'est pas inquiétée car sa fille aînée avait eu un développement comparable, avec hypotonie).

[...]»

*Consigne: « Seize traits autistiques ont été soulignés dans cette analyse de cas. Sur une feuille séparée, recopiez chaque numéro et indiquez, en vous aidant de votre cours, à quel signe clinique de l'autisme ou à quel trouble associé correspond le trait autistique souligné. »*

Cette deuxième consigne réduit considérablement le niveau taxonomique de la tâche proposée puisqu'elle la ramène à un appariement des mots soulignés dans le cas aux mots utilisés dans le support théorique que les élèves ont sous les yeux, sans aucune analyse ni prise en compte plus globale du contexte. Elle risque en outre d'induire une attitude contre-productive sur le plan professionnel puisqu'elle conduit à prendre en compte des signes typiques et à négliger tout ce qui n'entre pas dans cette typicité et pourrait contribuer à nuancer, voire à invalider, un diagnostic.

Le témoignage de Jules sur les raisons qui ont motivé le changement de statut de la première évaluation donne à voir la fragilité de l'enseignant débutant dans certaines classes et la difficulté que peut représenter pour lui la gestion de situations d'enseignement et d'évaluation complexes. Peut-être la transformation opérée dans les situations proposées (en exercice et en évaluation) qui en ont complètement changé la nature et en ont entaché la validité conceptuelle et la validité écologique a-t-elle aussi été dictée par une préoccupation de survie plus que par un réel choix didactique.

Le support proposé, un rapport vraisemblablement (le FE ne cite pas ses sources) rédigé par des spécialistes psycho-médicaux, présente une spécificité technique compliquée pour le public concerné (des futurs agents d'éducation) et illustre une autre difficulté : la confusion entre complexe (c'est-à-dire ouvert) et compliqué.

Il est vrai que, dans l'exercice de leur métier futur, les agents d'éducation sont parfois invités à consulter de tels rapports pour affiner la perception qu'ils ont d'un bénéficiaire, mieux comprendre ses réactions et orienter leur intervention éducative en conséquence. Néanmoins, par rapport à l'objectif annoncé par le FE, la validité écologique du support proposé pose question. C'est plutôt par l'observation de comportements dans la vie quotidienne que des éducateurs sont susceptibles d'être alertés par des indicateurs qui mériteraient un diagnostic plus précis de la part d'un spécialiste. Les cas présentés auraient gagné à prendre davantage une telle forme.



### *La qualité du feedback*

Comme expliqué précédemment, nous nous attachons ici, non plus aux caractéristiques de construction des situations d'évaluation, mais à la manière de construire et d'exploiter des critères d'évaluation maximisant des conditions de *feedbacks* susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves (potentiel de généralisation des apprentissages, précision de l'information en retour et voies de remédiation, bienveillance).

Si l'utilisation d'une *check list* d'indicateurs de bonnes réponses peut effectivement garantir la concordance des évaluations portées sur une tâche donnée et conférer au *feedback* une précision certaine, l'absence d'une structuration des indicateurs en critères nuit à la fois à la validité conceptuelle de l'évaluation et à la qualité des *feedbacks*. Ainsi, elle rendra plus difficile la décision finale de maîtrise de la compétence mesurée. Elle ne favorise pas non plus l'appréhension par l'élève des invariants structuraux de la famille de tâches, ce qui constitue une condition de généralisation des apprentissages. Enfin, elle fait moins clairement apparaître à l'élève le sens des améliorations (au-delà du détail de leur contenu). Devant la tâche qui lui est proposée en situation d'intégration, l'élève doit comprendre que celle-ci n'est qu'un exemple possible d'une famille de tâches considérées comme équivalentes dans l'appropriation de la matière concernée.

Trois FE sur dix se montrent capables de concevoir des critères d'évaluation pertinents (même s'ils sont encore perfectibles), de leur attribuer une importance relative adéquate par rapport aux objectifs de la tâche proposée, de les préciser par des indicateurs et des niveaux d'exigence et de communiquer aux élèves un *feedback* qui présente dès lors des qualités évidentes : il est valide, précis et porteur de généralisation des apprentissages.

Quatre autres FE se montrent capables d'une certaine précision dans la conception de leurs critères d'évaluation : ils précisent les réponses attendues ou des indicateurs de bonne réponse (non structurés en critères) ainsi que les niveaux d'exigence. Mais, paradoxalement, seuls deux d'entre eux font systématiquement bénéficier les élèves de ce niveau de précision dans le *feedback* rendu.

L'exemple suivant satisfait à la majorité de ces critères de qualité. Oscar a effectué un stage dans la section agent d'éducation (5<sup>e</sup> année technique de qualification), avec pour thématique « l'apprentissage ». Parallèlement à l'apport de ressources, il a demandé aux élèves, sous la forme d'une évaluation formative, d'analyser les apprentissages qu'ils avaient mis en place avec les

bénéficiaires auxquels ils s'adressaient. Lors de l'évaluation certificative, il demande notamment aux élèves d'imaginer des activités destinées à un public dont les caractéristiques sont décrites, d'en définir l'objectif et de les articuler dans un *planning* pertinent. Oscar construit une grille d'évaluation en précisant ses critères : le premier critère porte sur l'adéquation de l'objectif retenu pour l'activité à la période de la journée où cette activité doit prendre place, le deuxième sur la précision de la formulation de l'objectif et le troisième sur la précision de la description de l'activité. Cette grille sera remise à chaque élève afin qu'il puisse prendre connaissance de la qualité de sa production. À titre d'exemple, l'extrait de la grille correspondant au deuxième critère.

*Objectif reprenant les apprentissages attendus lors de l'activité*

- *l'objectif est précis (il reprend les différents apprentissages essentiels) : 3*
- *l'objectif est imprécis (certains apprentissages essentiels sont absents) : 1,5*
- *il ne s'agit pas d'un objectif ou laisse une place trop importante à l'interprétation : 0*
- *non prise en compte de l'âge et/ou du nombre d'enfants : -0,75*

L'exemple montre qu'en procédant de la sorte, Oscar amène les élèves à un travail de généralisation. On regrettera cependant qu'un indicateur proposé (le dernier) relève d'une autre dimension conceptuelle qui justifierait un autre critère : l'adéquation de l'objectif au public visé.

Dans l'exemple illustré ci-dessus, l'articulation de critères, d'indicateurs et de niveaux d'exigences existe et est porteuse d'apprentissages pour l'élève. Par ailleurs, outre l'information correctrice et structurante apportée par la grille, on notera que le FE ajoute sur la copie de chaque élève des annotations qui précisent l'information, invitent à réfléchir, félicitent ou encouragent.

En ce qui concerne les pistes de remédiation, trois FE sur dix en proposent aux élèves, ce qui favorise leur engagement dans une démarche de régulation de leurs apprentissages.

À part deux FE qui parfois se contentent de rayer sans commentaire des réponses qu'ils jugent inappropriées, la tonalité des annotations sur les copies est bienveillante. Psychologues ou pédagogues de formation initiale, ils sont spontanément attentifs à cette qualité de leur *feedback*, respectueux de la personne à qui ils s'adressent et de nature à engager celle-ci dans un effort complémentaire. Les difficultés pointées le sont par rapport à des réponses ou des comportements décrits et jamais par rapport à la personne de l'élève. Ceci permet sans doute d'éviter un sentiment de dévalorisation ou de jugement.

Si, par l'intermédiaire de ses commentaires, l'enseignant questionne, encourage, montre qu'il croit en les capacités de l'élève, il stimule davantage celui-ci à s'investir, à réguler ses apprentissages et c'est très important relativement aux objectifs ambitieux de développement des compétences. Les caractéristiques très positives observées pour ce troisième critère dans l'usage fait par les FE des outils d'évaluation sont donc particulièrement encourageants même si les aspects techniques d'élaboration de critères méritent encore d'être améliorés.

### **Synthèse et conclusions**

Les objectifs que nous poursuivons comme formatrices et dont cet article s'est fait l'écho sont ambitieux, particulièrement en regard de la brièveté du temps de formation alloué.

Avec les FE des matières psychopédagogiques, nous nous engageons sur la voie d'une approche par compétences, non pas seulement parce qu'elle fait partie du prescrit décretaal, mais aussi parce que nous pensons qu'elle contribue à faire de l'enseignement de ces matières une occasion de développement des adolescents auxquels elle s'adresse, qu'ils soient inscrits dans des filières sciences humaines de l'enseignement de transition vers des études supérieures ou dans des filières de l'enseignement qualifiant les préparant à exercer des métiers de l'interaction humaine.

En synthèse des analyses menées, on reviendra d'abord sur les difficultés éprouvées avec les situations complexes d'intégration qui indiquent aux formatrices des zones sensibles à approfondir à la lumière des exemples analysés.

Certains exemples d'outils construits invitent les formatrices à être attentives à une acception limitative que certains FE, au total peu nombreux, ont de la mise en situation quasi professionnelle d'intégration : l'essentiel pour eux étant de contextualiser les exercices et les évaluations. Cette confusion entre intégration en lien avec des situations représentatives de la pratique réelle et contextualisation parfois un peu artificielle, qui ressemble à de l'enrobage, n'est pas rare dans les approches par compétences et mérite qu'on y insiste.

Certaines exploitations de mises en situation, valides sur le plan écologique, constituent en fait des manières de vérifier, autrement que par une simple restitution d'énoncés théoriques, la maîtrise de ressources : des connaissances, la compréhension de concepts, l'application correcte d'un savoir-faire

et, comme telles, elles méritent d'être valorisées. Elles ont effectivement leur place dans un dispositif de formation. Cependant, ces mises en situation ne proposent pas une tâche complexe : une seule réponse est considérée comme correcte, celle que la théorie indique ; l'éventail des actions acceptables est réduit, elles ne constituent pas des situations d'intégration.

Le repérage de cette source de confusion indique aux formatrices la nécessité d'affiner les concepts avec les FE. Toute mise en situation, entrant dans les catégories étudiées au cours de didactique et contextuellement appropriée, ne propose pas pour autant une tâche complexe (ouverte et appelant, pour être résolue de manière satisfaisante, l'intégration de plusieurs ressources). La désignation de ces deux niveaux de complexité de situations formellement semblables par deux termes distincts (par exemple, situation d'application/situation d'intégration) pourrait être clarificateur.

Si le sens de « situation ouverte », c'est-à-dire susceptible d'être gérée de diverses manières et de faire l'objet d'un jugement de pertinence, mérite sans doute d'être travaillé davantage avec les FE, il ne faut pas sous-estimer non plus leur crainte, exprimée au cours, que les élèves n'imaginent même pas que plusieurs réponses à une situation puissent être possibles, n'adoptent pas la posture attendue, ne s'engagent pas dans la complexité.

Sans tomber dans un schématisme réducteur, il est vrai qu'un tel positionnement n'est pas nécessairement familier aux élèves de ces sections qui ne s'y trouvent pas par choix, mais parce qu'ils y ont été relégués en raison de difficultés scolaires éprouvées auparavant. En outre, la proximité des situations professionnelles rencontrées dans les métiers de service aux personnes avec celles du quotidien (s'occuper d'un enfant, d'une personne âgée, etc.) n'aide pas à adopter la distance professionnelle requise (Mayen, 2007). Il y a cependant un enjeu essentiel à ce que des élèves, futurs professionnels des métiers de l'interaction humaine où les réponses professionnelles adaptées ne sont pas uniques, s'engagent dans de telles démarches complexes qui, par ailleurs, peuvent aussi constituer pour eux une voie de valorisation.

C'est plus particulièrement au moment des évaluations que des problèmes peuvent surgir. Les élèves rencontrés par nos FE lors de leurs stages ne sont pas habitués à être placés pour l'évaluation dans des situations complexes qu'ils doivent analyser en mobilisant à bon escient des concepts et théories qu'ils ont pu découvrir aux cours et auxquelles ils sont invités à réagir en posant des jugements de pertinence sur les actions envisagées. Même s'ils ont été préparés, par l'enseignement du FE qui a précédé l'évaluation, à traiter

des situations semblables, ils ne peuvent s'acquitter de la tâche proposée en restituant des « bonnes réponses » étudiées comme telles. Le contrat didactique, exigeant et peu familier, peut susciter chez les élèves des réactions de stress, voire d'agressivité vis-à-vis du FE stagiaire. De telles craintes ont été évoquées par certains FE.

C'est pourquoi nous insistons auprès des FE, lors des cours préparatoires, sur la nécessité de clarifier le contrat didactique avec les élèves qu'ils vont rencontrer en stage et de le justifier par les caractéristiques du métier de service aux personnes qu'ils se préparent à exercer. En effet, ce métier implique des responsabilités importantes et les situations vécues comportent une part d'imprévu et sont susceptibles de réponses multiples dont la pertinence mérite d'être analysée.

Afin d'assurer la validité écologique des situations qu'ils proposent aux élèves, les FE doivent bien connaître les métiers auxquels ils forment. Pour offrir aux élèves des occasions de s'exercer à des démarches relevant de leur fonction et de réfléchir à leur pertinence, ils doivent retenir des situations susceptibles d'être vécues dans leur futur métier.

On voit bien toute la complexité de la tâche pour ces FE : même s'ils sont détenteurs d'un savoir psycho-pédagogique de qualité sur le plan scientifique, ils doivent également se montrer capables d'une transposition didactique pertinente de ces savoirs, alimentée par une connaissance correcte et la plus large possible des terrains professionnels. Ces deux conditions ne sont pas toujours remplies : les spécialisations de leurs études de *master* les préparent inégalement à aborder les différentes thématiques imposées par leurs maîtres de stage et la brièveté de la formation d'agrégé n'autorise pas une approche en profondeur des métiers. Comme formatrices, notre ambition est de les introduire à une méthodologie d'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage et d'évaluation articulée à une approche réfléchie des métiers auxquels ils sont susceptibles de former. Il leur reviendra d'approfondir l'un ou l'autre de ceux-ci s'ils sont effectivement engagés comme enseignant dans l'une ou l'autre de ces filières.

## NOTES

1. Voir Beckers (2002, réédité en 2011, chapitre 7; 2005).
2. L'adaptation de ces concepts, classiques en docimologie, à l'APC, est inspirée de De Bal, De Landsheere et Paquay-Beckers (1976), Scallon (2004) et Tardif (2006).
3. D'où la nécessité de définir *pragmatiquement* des familles de tâches combinant des critères épistémologiques et des critères liés au développement cognitif des élèves d'un niveau pédagogique donné (voir Beckers, 2011, p. 69 à 72).
4. La complexité n'est donc pas inédite comme le laisse entendre Crahay (2006).
5. Aucune obligation ne pèse donc sur leur utilisation. Cependant, le Décret-missions précise, en son article 31, que le contrôle du niveau des études par l'inspection vérifie « l'équivalence du niveau des épreuves d'évaluation administrées aux élèves à celui des épreuves produites par la Commission des outils d'évaluation ».
6. Un crédit est estimé à 30 heures de travail étudiant, quelles que soient ses modalités.
7. L'orientation des élèves de l'enseignement secondaire vers la section de transition ou vers la section de qualification se fait au terme d'un premier degré commun de deux ans; les élèves ont 14 ans s'ils n'ont pas accumulé de retard scolaire. Ces deux sections comportent deux degrés de deux ans chacun; le deuxième peut être complété par une année supplémentaire. C'est plus particulièrement pendant les deux ou les trois dernières années de la section de qualification (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et éventuellement 7<sup>e</sup> année) que les élèves s'engagent dans une formation professionnelle assortie de stages sur le terrain; ils ont au minimum de 16 à 18 ou 19 ans.
8. Dans notre approche didactique, nous utilisons le terme « Tâche d'intégration » pour désigner des tâches complexes finalisées (au sens de Le Boterf, 1994) qui, pour être réussies, nécessitent en effet l'intégration adéquate de ressources pertinentes et nous les distinguons des tâches d'enseignement-apprentissage ciblées sur des acquisitions spécifiques, sans pour autant prendre comme modèle pédagogique de référence la « pédagogie de l'intégration » développée par Roegiers (2000, p. 176-223).

## RÉFÉRENCES

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité* (2<sup>e</sup> édition: 2011). Bruxelles: Labor.
- Beckers, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école? *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 21-22, 41-63.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Beckers, J., Simons, G., & Crinon, J. (à paraître). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Bloom, B., (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques Vol. 1: Le domaine cognitif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bonniol, J.-J. (1981). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie*, 35(353), 173-186.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154(1), 97-110.
- De Bal, R., De Landsheere, G., & Paquay-Beckers, J. (1976). *Construire des échelles d'évaluation descriptives*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Direction générale de l'organisation des études.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisations.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Cahiers du CREN*, 4.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Date de réception: 3 juin 2011

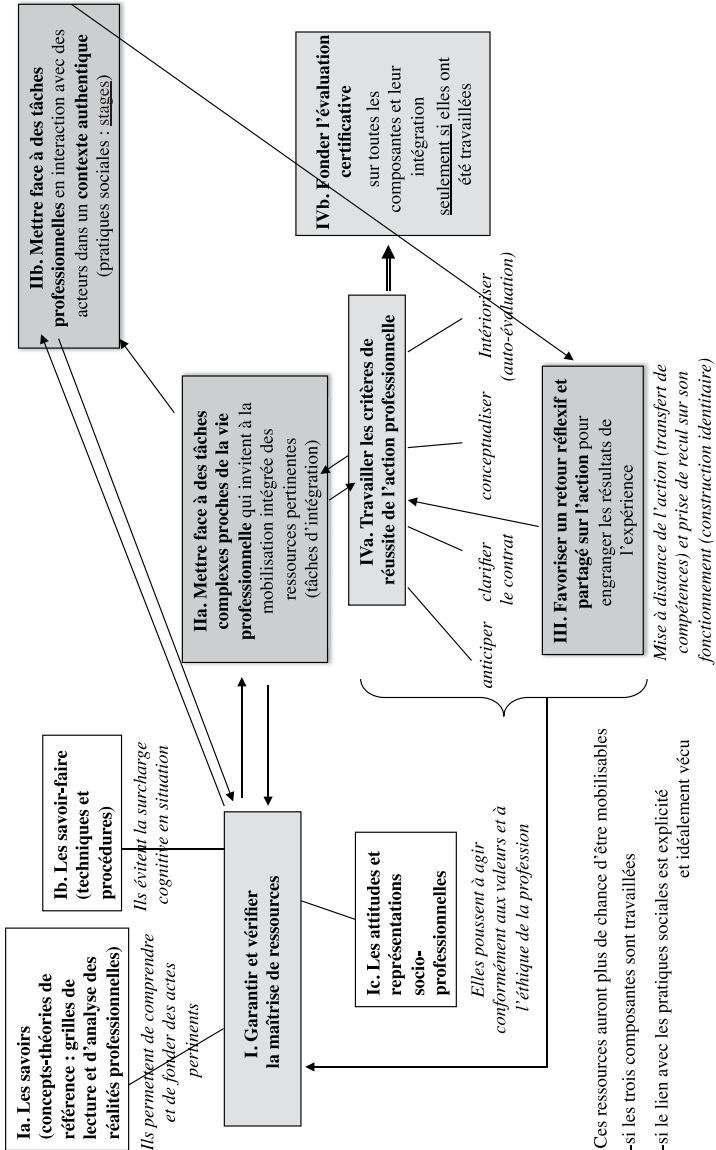
Date de réception de la version finale: 27 octobre 2011

Date d'acceptation: 10 novembre 2011

Annexe

**Pour permettre aux futurs professionnels de développer compétences et identité professionnelles**

Avec en point de mire les finalités de l'action professionnelle et les tâches récurrentes qui en constituent le noyau critique...



Ces ressources auront plus de chance d'être mobilisables -si les trois composantes sont travaillées -si le lien avec les pratiques sociales est explicite et idéalement vécu