

Évaluation de la professionnalisation en contexte universitaire : une pratique au service de plusieurs maîtres ?

Emmanuelle Huver,
Université François Rabelais,
EA 4246 DYNADIV
(Tours / Limoges)

La visée de professionnalisation, qui se diffuse actuellement de plus en plus à l'université, invite nécessairement à reconsidérer les modalités de la validation des formations, ce qui n'est pas sans générer tensions et ambivalences.

Je me centrerai donc dans cette contribution sur la question de l'articulation entre professionnalisation et évaluation des apprentissages, en m'appuyant plus particulièrement sur un dispositif d'accompagnement et d'évaluation élaboré et mis en œuvre dans le cadre du Master *FLE/S : appropriation, diversité, insertion* de l'université F. Rabelais (Tours).

1. Présentation du dispositif

Les filières nationales de didactique du français langue étrangère / seconde (désormais FLE/S) ont été créées au début des années 80, suite à la mise en place de la commission Savary visant à clarifier les rôles respectifs du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère des affaires étrangères dans le champ du FLE, dont, entre autres, dans la formation de ses acteurs (enseignants, conseillers pédagogiques, animateurs culturels, etc.). Elles ont pour mission de former des enseignants de langues, et notamment de FLE/S, intervenant dans différents contextes en France (publics migrants, public universitaire allophone, instituts d'enseignement du français) et/ou à l'étranger (alliances françaises, centres culturels français, services de coopération et d'action culturelle des ambassades de France, établissements scolaires ou universitaires étrangers, instituts locaux privés d'enseignement du français, etc.). Dès leur généralisation en 1984, ces formations ont affirmé leur finalité professionnalisante, ce qui constituait alors une originalité dans le champ universitaire français des sciences humaines et sociales.

Actuellement, cette visée professionnalisante reste affirmée et a donc un impact sur les contenus des formations, qui conjuguent, de manière différenciée selon les universités, des apports disciplinaires et des apports plus orientés vers l'enseignement et le métier d'enseignant¹. Ces deux types de contenus (disciplinaires / professionnels) sont distingués ici de manière artificielle, mais sont dans les faits constamment liés. Or, les « (apprentis)enseignants » (Huver et Girardeau 2008, Cadet et Huver à paraître) font difficilement ce lien de manière autonome. Par conséquent, l'une des finalités du Master *FLE/S : appropriation, diversité, insertion* est d'accompagner les étudiants dans la construction de ces articulations.

Par ailleurs, et de manière plus transversale, ce Master vise à former des enseignants dont la professionnalité s'appuie sur la réflexivité (Huver 2009) : il s'agit donc également

¹

d'accompagner les (apprentis)enseignants dans la construction de cette posture de « praticien réflexif » (Schön 1994, Paquay et Sirota 2001).

Cette double visée, professionnalisante et réflexive, suppose que soient mises en œuvre des modalités d'évaluation renouvelées :

- dépassant le seul contrôle des connaissances ;
- en lien avec les compétences professionnelles attendues et / ou nécessaires sur le terrain
- contribuant, en articulation aux contenus formatifs, à la construction de la professionnalité.

Pour ce faire, nous demandons, entre autres, aux (apprentis)enseignants d'élaborer un « carnet de routes professionnelles », dont la rédaction est soutenue par un dispositif pluriel d'accompagnement constitué d'un journal de bord individuel et personnel, de séances de discussion collectives et d'écrits intermédiaires individuels (cf. annexe 1 et Huver et Girardeau 2008).

L'évaluation est transversale à l'ensemble du dispositif et assume deux fonctions : *formative*, puisque l'ensemble du dispositif fonctionne sur des boucles de régulation destinées à accompagner les (apprentis)enseignants d'une part dans leur développement professionnel, et d'autre part dans l'appropriation des attentes et des critères liés à la réalisation du genre discursif « carnet de routes professionnelles » ; *sommative*, dans la mesure où l'ensemble du dispositif donne lieu à deux validations notées individuellement : validation des séances de confrontation et des écrits intermédiaires d'une part, et validation de la synthèse finale du « carnet de routes professionnelles » d'autre part.

En outre, ces fonctions sont étroitement articulées à des formes diversifiées d'évaluation : *auto-évaluation* par les (apprentis)enseignants de leurs pratiques, de leurs compétences et des modalités de leur construction, du produit fini attendu par les formateurs, dans les séances de réflexion, mais aussi dans le carnet de routes, les écrits intermédiaires et l'écrit final ; *co-évaluation*, lors des séances de réflexion, où les échanges entre pairs (portant tant sur la construction de compétences et d'une identité professionnelles que sur les attentes liées au produit fini) instaurent une forme de parité avec les formateurs (professionnels et enseignants / chercheurs), qui ne constituent dès lors qu'une instance de régulation parmi d'autres ; *hétéro-évaluation*, puisqu'outre l'évaluation – formative – des écrits intermédiaires par les formateurs, ces derniers notent le carnet de routes professionnelles et la qualité de la participation aux séances de réflexion collective.

Au sein de ce dispositif, l'évaluation constitue donc une activité transversale, aux formes et aux fonctions plurielles. La question qui se pose alors est celle de son rôle effectif dans la professionnalisation des (apprentis)enseignants, et plus particulièrement dans la construction d'une posture de praticien réflexif. De manière plus générale, il s'agit d'analyser ici la manière dont des formes d'évaluation « alternatives » peuvent être mises en œuvre dans le contexte universitaire français.

2. L'évaluation : obstacle ou moteur de la professionnalisation ?

2.1. Des décalages perceptifs

Le dispositif pluriel d'accompagnement semble effectivement favoriser la construction d'une professionnalité réflexive, même si celle-ci se manifeste de manière diverse et inégale selon les moments, les formes d'accompagnement, et les individus – en fonction par exemple

de leurs parcours, leurs attentes et leurs interprétations des attentes des formateurs (Huver et Girardeau 2008). Dans ce cadre, on peut s'interroger sur la place plus particulière que sont susceptibles de jouer les procédures et les processus évaluatifs.

On pourrait en effet penser que l'évaluation constitue un levier puissant de la professionnalisation des (apprenants)enseignants et plus particulièrement de la construction d'une compétence et d'une identité réflexives. On trouve en effet des traces d'auto et d'hétéro-évaluation dans les différents moments du dispositif, comme l'atteste par exemple l'extrait d'écrit intermédiaire suivant :

« J'ai insisté, surtout dans les premières séance (sic), sur la grammaire. Il est clair que ma vision normative du français en était responsable. Les apprenants semblaient habitués à ce genre d'apprentissage déductif et parfois même en demande (oui, habitude scolaire, quoique ce soit un peu différent dans les modèles anglo-saxons, bcp plus implicites. Mais en Irlande ? en même temps, analysez là-dedans également le poids de la méthode qui vous a été imposée. Votre attitude aurait-elle été la même avec des manuels qui laissent une plus grande part à la variation ?). Suite à la formation de Master, à mes observations et à mes expériences plus récentes en Allemagne, j'ai l'impression d'avoir été trop frileux voire paresseux. En m'intéressant de plus près à leur besoin, il était clair que l'accent était à mettre sur les interactions (pourquoi ? Soyez plus précis sur les apports du master et de vos expériences ultérieures ? qu'est-ce qui vous a permis d'évoluer ?). De même, bien qu'habitué au métalangage et à la méthode déductive, les apprenants auraient sans doute bien mieux assimilés par un enseignement inductif. A ce propos, j'éprouve encore parfois des difficultés à mettre en place un enseignement inductif. Il nécessite une certaine implication des apprenants qui n'est pas toujours évidente avec un public d'adolescent (...) Je suis toutefois de plus en plus à l'aise, avec l'expérience (quelle(s) expérience(s) depuis ? ou vous voulez dire au fur et à mesure de votre expérience en Irlande ?). Je travaille notamment sur la gestion du tableau, en m'entraînant avant les cours. »²

On peut en effet repérer dans ce texte une activité d'auto-évaluation (« J'ai insisté, surtout dans les premières séance, sur la grammaire », « j'éprouve encore parfois des difficultés à mettre en place un enseignement inductif ») en lien avec une tentative de mise à distance / déconstruction des pratiques d'enseignement (« Il est clair que ma vision normative du français en était responsable. »). Elle est complétée par les hétéro-évaluations du formateur référent, qui portent à la fois sur la forme du discours produit (« vous voulez dire au fur et à mesure de votre expérience en Irlande ? »), et sur le processus de développement professionnel (« qu'est-ce qui vous a permis d'évoluer ? », « Votre attitude aurait-elle été la même ? », etc.).

Cependant, les entretiens menés avec d'anciens étudiants et des formateurs - praticiens intervenant dans le dispositifs, ainsi que des retours et remarques plus informels, montrent qu'il existe des décalages perceptifs quant à l'identification des moments, des fonctions et des formes que peut prendre l'évaluation, ces décalages renvoyant à des représentations contrastées de l'évaluation.

Ainsi, en tant que conceptrice et actrice du dispositif, mais aussi chercheuse sur l'évaluation, j'ai tendance à valoriser la fonction formative de l'évaluation et à la considérer avant tout comme un levier pour la construction et la régulation de l'agir enseignant. Toutefois, lors de l'entretien avec les formateurs-praticiens, ceux-ci ont plutôt mis en avant la dimension sommative de l'évaluation, en focalisant essentiellement sur les critères plus académiques de correction linguistique (a) et sur les difficultés liées aux modalités d'attribution d'une note (b).

(a) « Fo : Moi, le petit souci que j'ai eu, c'était la dernière évaluation sur le produit fini. Tout d'abord je voulais voir comment ils avaient intégré les remarques qu'on leur avait faites tout au long des réunions et ça, ça a été en partie sanctionné, toute leur partie réflexive mais mon souci moi ça a été plutôt sur la langue. »

² Les parties soulignées correspondent aux remarques du formateur.

(b) « Fo : je me souviens que dans la partie groupe de travail j'avais eu du mal à évaluer les différentes productions parce qu'il y avait des écrits intermédiaires très différents d'une personne à l'autre certains avaient déjà commencé à rédiger, à classer et à ordonner d'autres jetaient leurs idées en vrac sur le papier euh donc y avait déjà ces écarts-là qui étaient difficiles à comparer euh et je me souviens que j'avais des difficultés et je me demandais comment j'allais évaluer ça. »

De même, des entretiens menés avec d'anciens (apprentis)enseignants ont révélé des positionnements en « clair obscur » (Cambra Giné 2003 : 15). En effet, si certains d'entre eux accordent à l'évaluation un rôle central dans le processus de formation, d'autres n'identifient pas les activités menées comme des activités d'évaluation, ramenant l'évaluation à sa dimension sommative et à la notation.

« AE1 : Nous, le mot *évaluation*, quoi qu'on en dise, on l'apparente toujours à la note, on a toujours été notés dans notre cursus scolaire, donc forcément c'est ça. Moi, si ça avait pas été le rendu du dossier, moi dans les petits groupes, j'ai pas eu le sentiment d'être évaluée, j'ai pas le sentiment qu'on m'écoutait avec une oreille attentive pour dire attention là c'est pas ça. justement on était plus dans une écoute les unes avec les autres, et non, je me suis pas sentie (...)

AE2 : c'est pas évaluation comme sanction, c'est évaluation comme APPRECIATION, peut-être plus, pas évaluation comme c'est bien ou c'est mal, mais peut-être comme « va plus loin »,

AE1 : je sais pas si ça c'est vraiment une évaluation, c'est peut-être un accompagnement à l'évaluation finale qu'on nous demande d'écrire sur le papier »

On voit donc que même si ce dispositif se fonde sur une conception complexe de l'évaluation, qui tente d'articuler évaluation formative et évaluation sommative, auto-, co- et hétéro-évaluation, critères professionnels et critères académiques, sa réception par les différents acteurs en présence, tant formateurs qu'étudiants, est en partie autre, et révèle des tensions entre deux représentations de l'évaluation : d'une part, une réduction de l'évaluation à la notation, l'évaluation étant alors essentiellement envisagée dans son rôle sommatif, voire comme une sanction ; d'autre part une conception plus élargie, où les dimensions de formation, de co-construction et de négociation sont pleinement reconnues.

Si on retrouve ces représentations divergentes dans différents contextes de formation et d'intervention, il me semble cependant que le contexte universitaire tend à les cristalliser.

2.2. Évaluation et professionnalisation en contexte universitaire

Dans le cadre du dispositif présenté ici, les évaluations – formatives et sommatives – portent sur deux niveaux d'analyse interdépendants :

- le processus de professionnalisation : l'évaluation – et les critères – portent alors sur le développement professionnel des (apprentis)enseignants, la construction de leur posture de praticien réflexif, et la manière dont l'écriture participe à ce dispositif ;
- la réalisation du carnet de routes professionnelles : du fait notamment du contexte académique dans lequel s'insère ce travail, l'évaluation inclut également des critères formels de présentation, de correction linguistique, de cohérence discursive, qui font par ailleurs l'enjeu de négociation et de co-construction entre les différents acteurs du dispositif (formateurs [enseignants-chercheurs et professionnels] et (apprentis)enseignants).

Cette double dimension (professionnelle et académique) est extrêmement présente, tant chez les formateurs (a) que chez les (apprentis)enseignants (b) :

(a) « Fo : le côté réflexif était pertinent, tout était intégré mais la langue parasitait énormément. [...] Au final, je n'ai pas accepté, j'ai mis le minimum de points sur la langue. »

(b) « AE : et le fait qu'on soit en groupe d'étudiants, ça permettait aussi par l'échange de pratiques de voir quelle entrée avaient choisi les autres, quelle problématique, comment ils abordaient les choses et puis aussi simplement d'un point de vue méthodologique, que ça permettait de nous guider sur la réponse aux normes universitaires (...) au fur et à mesure qu'on évalue nous, où est-ce qu'on en était, est-ce qu'on répond bien aux attentes, je pense que c'était utile aussi pour ça »

Elle tient en partie au fait que l'évaluation est contrainte par l'inscription du dispositif dans un contexte institutionnel particulier, le contexte universitaire français, qui de fait suppose que soient pris en compte des critères d'ordre académique. De surcroît, celui-ci contraint à des évaluations sommatives notées, qui ne sont pas nécessairement en adéquation avec les orientations du dispositif, dans lequel l'évaluation est envisagée, par les concepteurs en tout cas, dans une perspective essentiellement formative. Cette injonction à la notation génère donc des ambivalences dans les pratiques des formateurs. Ceux-ci thématisent en effet explicitement la tension entre la diversité des stratégies et des processus mis en œuvre, inhérente au processus de formation, et l'exigence d'une note, qui impose le recours à une norme commune (a). Ils évoquent à ce propos un sentiment d'inconfort et d'insatisfaction (b)

(a) « Fo : je me souviens que dans la partie groupe de travail j'avais eu du mal à évaluer les différentes productions parce qu'il y avait des écrits intermédiaires très différents d'une personne à l'autre certains avaient déjà commencé à rédiger, à classer et à ordonner d'autres jetaient leurs idées en vrac sur le papier euh donc y avait déjà ces écarts-là qui étaient difficiles à comparer euh et je me souviens que j'avais des difficultés et je me demandais comment j'allais évaluer ça. »

(b) « Fo1 : On a beau avoir fixé des critères, il va falloir euh
Fo2 : bidouiller. »

On retrouve par ailleurs l'explicitation de tensions similaires chez les (apprentis)enseignants :

« AE : Voilà alors que là on avait réfléchi à des notions chacune avait cherché dans des dictionnaires, sur internet, des livres, etc. on a échangé chacune a pu dire ce qu'elle en pensait la prof a pu faire un retour sur son expérience et tout ça. MAIS va quand même falloir le rendre et être notée dessus, et moi, c'est ça qui me pose le plus de problèmes »

« AE : Pour moi, la difficulté, ça a été par rapport à l'évaluation, en fait, de se dire qu'on fait un travail, pas seulement dans le cadre d'une professionnalisation pour nous, d'une réflexion, mais parce qu'il faut avoir une note à la fin qui comptera pour notre master. Et du coup, je pense que notre démarche, notre réflexion, elles sont différentes de si y'avait pas eu ça. Et du coup, je trouve ça moins professionnalisant, parce qu'il y a la note au bout, et qu'on a besoin de répondre à des normes, un cadre... »

Ces exemples illustrent bien la problématique de fond qui est celle de la compatibilité entre approches professionnalisantes (et réflexives) et contexte universitaire, les formations professionnelles universitaires ne pouvant faire abstraction de leur inscription institutionnelle, et partant, de l'exigence de notation, qui génère en retour des difficultés de conciliation avec ces démarches. Finalement, l'inscription de formations professionnelles dans un cadre universitaire génère de l'ambiguïté au niveau de l'évaluation. En effet, celle-ci est certes susceptible de constituer un levier pour la professionnalisation des étudiants lorsqu'elle est adossée à des dispositifs ad hoc, mais le contexte universitaire de la formation semble instaurer des tensions dialectiques entre objectifs / critères académiques et objectifs / critères professionnels, si bien qu'on peut se demander :

1. si les compétences attendues, ainsi que les critères et les descripteurs s'y rapportant, sont nécessairement les mêmes en contexte universitaire et en contexte professionnel, voire, s'ils ne s'opposent pas parfois. Dans ce cadre, il s'agirait par exemple d'explorer les liens entre contenus académiques, réflexivité et opérationnalité.

2. si et en quoi l'université constitue une instance pertinente de validation / certification de compétences professionnelles qui sont/seront mobilisées dans des contextes d'intervention auxquels le formateur universitaire n'a, la plupart du temps, pas accès.
« Quelle est la légitimité d'espaces de formation pour juger de ce qui, en principe et par définition, est mobilisé dans l'action, c'est-à-dire en situation de travail ? » (Ollagnier 2002 : 183).

L'évaluation dans des formations professionnelles et universitaires, et, plus largement, l'introduction à l'université de modalités d'évaluation plus qualitatives, laissant une part à l'auto-évaluation et/ou centrées sur des compétences articulant attentes universitaires et attentes socio-professionnelles, n'est donc pas sans poser question.

3. Évaluer la professionnalisation à l'université : perspectives et limites

Ouvrir l'université à la professionnalisation, entendue non comme un ajustement à la demande socio-économique mais comme la construction d'une culture et d'une identité professionnelle qui interroge de différents points de vue la situation de travail, les phénomènes de groupe, la place prise/construite dans l'institution et l'intervention, suppose donc de valider « autrement » la formation. Il s'agit entre autres de tenir compte dans l'évaluation des compétences identifiées comme telles dans les mondes extra-universitaires, d'introduire une dimension auto-évaluative et réflexive visant à responsabiliser l'(apprenti)professionnel, de décaler les modalités de l'évaluation d'une centration excessive sur la notation vers une évaluation plus qualitative et formative.

Cependant, la centration sur la note ainsi que l'enjeu de validation diplômante brouillent quelque peu les fonctions de l'évaluation, ainsi que la place et le rôle des acteurs de cette évaluation. En effet, même si les formateurs souhaitent s'inscrire, autant que possible, dans un mode évaluatif paritaire et négocié, il n'en demeure pas moins que c'est à eux qu'incombe la décision de valider les compétences et d'attribuer (ou non) un diplôme. Par ailleurs, le contexte universitaire contribue certainement à cristalliser les représentations de l'évaluation assimilée à la conformation et au contrôle – au sens que donnent Ardoino et Berger (1986) à cette notion.

L'auto-évaluation peut, dans ce paradigme, être interprétée par les (apprentis)professionnels en situation de s'auto-évaluer comme une injonction à se conformer à l'hétéro-évaluation des formateurs, perçus à travers le prisme de leur autorité et de leur statut. Ainsi, dans d'autres formations universitaires professionnalisantes, le portfolio peut être ressenti comme un contrôle de la conformité des pratiques professionnelles, que les formés qualifient d'ailleurs parfois eux-mêmes de « flicage » (Cadet et Huver à paraître). Campos et Paquay (à paraître) ou encore J.-M. Carré dans son film *J'ai (très) mal au travail* ont également relevé les effets pervers engendrés par l'association de l'auto-évaluation et de la réflexivité aux rapports asymétriques de pouvoir.

On retrouve des phénomènes similaires dans notre formation, où l'interprétation des relations formateur / formé comme essentiellement dissymétriques couplée à la visée transversale de réflexivité de la formation conduit les (apprentis)enseignants à se conformer à cette injonction – paradoxale – à la réflexivité, opposée, dans les discours de certains, à l'opérationnalité des professionnels sur le terrain :

« AE1 : des fois on avait un peu le sentiment que si on disait oui, j'ai fait telle erreur, enfin, NON je comprends pas pourquoi, si on se remettait beaucoup en question, c'était bien perçu et qu'on pouvait jouer avec ça

Fo : d'accord

AE2 : comme si y avait derrière

Fo : d'accord évidemment un autre conformisme

AE2 : ben ouais, c'est une autre façon de donner ce qu'on attend de nous

Fo : alors que ça peut être complètement creux

AE2 : bien sûr

AE3 : ben c'est ça, y'a des gens qui sont vraiment très doués pour réfléchir sur eux, mais à côté de ça, y'a rien quoi »)

« AE : moi je me suis posé la question de savoir c'était quoi l'objectif de ça et notamment de cette évaluation [finale] c'est-à-dire euh on évalue notre réflexivité notre capacité à le faire ou à ne pas le faire et est-ce que c'est en lien avec notre pratique derrière euh est-ce qu'il y a une corrélation entre le fait d'avoir une bonne réflexivité sur soi et d'être capable de le mettre sur papier et d'exprimer pour que quelqu'un puisse le comprendre et c'est très bien et derrière la façon dont on a AGI en tant qu'enseignant sur ce qu'on fera etc. je me pose la question en fait »

L'évaluation, dès lors qu'elle est saisie essentiellement dans ses dimensions sommative et certificative, pousse les (apprentis)professionnels à répondre aux attentes des formateurs, et, en l'espèce, à mettre en scène leur posture réflexive. Dès lors, la réflexivité, en tant que compétence perçue comme attendue par les évaluateurs, est interprétée comme une injonction à laquelle les (apprentis)professionnels répondent par des stratégies de façade : il ne s'agirait alors pas tant d'être réflexif que de montrer des signes – des indicateurs – de sa réflexivité, en réponse aux attentes – supposées ou réelles – des formateurs, ces attentes étant perçues comme en partie contradictoires avec celles du jeu institutionnel.

« AE : ce matin, c'est bien on a réfléchi sur les notions, ça m'a aidée à avancer par rapport à mon projet de stage, j'ai trouvé ça très intéressant. après voilà, va falloir rendre un truc format papier, bien fait, interligne 1,5, nin-nin-nin. »

Conclusion

Cette contribution visait à évoquer les perspectives en termes d'évaluation des apprentissages dans les filières universitaires professionnalisantes, pour montrer que les modalités d'évaluation mises en œuvre jouent un rôle important, quoi que trop peu étudié, dans le processus de professionnalisation. Ce rôle est en fait à double tranchant : vecteur de développement professionnel dès lors que l'ensemble des acteurs perçoit la visée qualitative et formative de l'évaluation, mais aussi vecteur d'inhibition et de stratégies de façade du fait notamment de l'enjeu institutionnel des notes et des diplômes. Selon les représentations de chacun et les orientations retenues et/ou interprétées, l'évaluation – notamment dans les approches biographiques de type portfolio – peut être considérée comme étant « au service de plusieurs maîtres » (Scallon, 2007 : 289). Cette ambivalence génère des tensions non seulement dans les formations, mais également, et de manière plus générale, au sein de l'université, où les approches par compétences et les formes d'évaluation « alternative » sont perçues en même temps comme une approche novatrice et prometteuse (cf. les modalités d'évaluation expérimentées dans le Centre universitaire expérimental de Vincennes) et/ou comme s'inscrivant dans une rhétorique jargonnante et une logique de subversion de l'université par la pensée néo-libérale (Commission DLA37, 2009).

Références bibliographiques

Ardoino, J. et Berger, G. (1986). « L'évaluation comme interprétation ». *POUR*, 107, 120-127.

Huver E. et Cadet L., à paraître 2009, « Enseigner : un métier qui s'apprend en se réfléchissant ? - La formation professionnelle entre réflexivité et évaluation », in Paquay

- L., Van Nieuwenhoven C. et Wouters P., *Evaluation et développement professionnel*, Bruxelles : De Boeck.
- Cambra Giné, M. (2003). *Approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Campos, F. et Paquay L., à paraître : « Quelles stratégies les enseignants en exercice adoptent-ils dans la construction d'un portfolio à gros enjeux de carrière ? », Actes du colloque international de l'ADMEE *Évaluation et développement professionnel*, Louvain la Neuve 21-23 janvier 2009
- Commission DLA37 (2009), « L'évaluation des compétences ou comment s'exerce le pouvoir néo-libéral », http://pagesperso-orange.fr/commissionDLA37/Education/Evaluation_des_competences.pdf.
- Huver E., à paraître 2009, « Former à (s')insérer ? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée. », *Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage*, Bern : Peter Lang.
- Huver E. et Girardeau B., 2008, « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? », in E. Huver et M. Molinié (Coord.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, « Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/B._Girardeau_et_E._Huver_-_Le_biographique_et_la_formation_des_enseignants_de_langues.pdf.
- Ollagnier, E. (2002) « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », in : Dolz J. et Ollagnier E. Ed., 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 183-201.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. In *Recherche et Formation*, n° 36, pp. 5-16.
- Scallon, G. (2007, 1^{ère} édition : 2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Annexe 1 : Dispositif d'accompagnement pluriel

Écrit intermédiaire 1 : les contextes de stage / d'intervention professionnelle, difficultés / questionnements

Séance de réflexion 1 [collective] : les contextes de stage / d'intervention professionnelle, amorce d'une problématisation

Écrit intermédiaire 2 : les contextes de stage / d'intervention professionnelle, difficultés / questionnements, problématisation, articulation expériences professionnelles - expériences individuelles – formation universitaire

Séance de réflexion 2 [en petits groupes] : articulation expériences professionnelles - expériences individuelles – formation universitaire

Écrit intermédiaire 3 : contextes d'intervention professionnelle, problématisation, articulation expériences professionnelles - expériences individuelles – formation, vers la professionnalisation

Séance de réflexion 3 [en petits groupes] : vers la professionnalisation

Écrit final – synthèse

Avant pendant et après, la mise à jour du carnet de routes (portfolio individuelle) continue...