



HAL
open science

Pratiques académiques et professionnalisantes : évaluer par compétences en contexte de formation

Sandrine Courchinoux, Catherine Carras, Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette

► To cite this version:

Sandrine Courchinoux, Catherine Carras, Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette. Pratiques académiques et professionnalisantes : évaluer par compétences en contexte de formation. Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique., Peter Lang, 2022, 978-2-8076-1784-1. hal-04626430

HAL Id: hal-04626430

<https://hal.science/hal-04626430v1>

Submitted on 1 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 3.5. Pratiques académiques et professionnalisantes : évaluer par compétences en contexte de formation

Sandrine Courchinoux

Ecole des Ponts ParisTech

Catherine Carras

Université Grenoble Alpes / LIDILEM

Introduction

À l'intérieur des processus de mise en place des programmes d'enseignement d'une langue sur objectif spécifique, à savoir l'ingénierie de formation pédagogique, la question de l'évaluation se pose de façon centrale. En effet, comme l'ont souligné Mangiante et Parpette (2004), Carras et al. (2007), l'évaluation d'un programme sur objectif spécifique a essentiellement lieu sur le terrain d'exercice. C'est la capacité des apprenants à réaliser les tâches, professionnelles ou autres, nécessaires à leur activité, et qui ont été à l'origine de la demande de formation, qui constitue la véritable évaluation de la formation. On parle donc ici d'une évaluation des compétences professionnelles, plus exactement, de la capacité à mettre en œuvre ces compétences en usant de ses compétences de communication. Surgit ici inmanquablement l'interrogation de la part à accorder à chaque type de compétence, professionnelle et langagière, dans la réalisation des tâches. Et de la façon dont on peut mener une telle évaluation : dans quelle mesure un enseignant de langue seul peut-il juger de la réalisation correcte ou non d'une tâche professionnelle, quand bien même cette tâche implique l'usage d'outils langagiers ? Jusqu'à quel point un professionnel peut-il évaluer un niveau de langue dans l'accomplissement d'une tâche professionnelle, et en quoi cette évaluation en langue fait-elle partie de ses missions ? Cela interroge aussi la capacité d'un professionnel à identifier un niveau de langue ou des compétences langagières nécessaires à la réalisation d'une tâche. Certains organismes français spécialisés dans l'évaluation en langue tentent de répondre à ces interrogations, par exemple avec les actuelles certifications en français professionnel (diplômes de la Chambre de Commerce Paris Ile de France, Diplôme de Compétences en Langue des GRETA) qui visent à combiner évaluation des compétences de communication et des compétences professionnelles, avec plus ou moins de succès.

Le présent article s'éloigne un peu de cette problématique directement liée à la mise en place de programmes de formation en langue sur objectif spécifique, mais pour mieux y revenir. Nous

faisons en effet l'hypothèse qu'une ouverture à d'autres publics et à d'autres pratiques évaluatives, qui dépassent l'évaluation linguistique et l'évaluation des savoirs pour aller vers une évaluation par compétences, permettra des réflexions pouvant aider à reconsidérer les modalités d'évaluation dans les programmes de langue sur objectif spécifique.

Nous allons nous intéresser ici à deux contextes d'enseignement professionnalisant dans l'enseignement supérieur. La rencontre du monde de l'université et de celui des professions fait pleinement sens, comme le souligne Le Boterf (2016 : 51) : « Avec l'essor des universités au XII^e siècle, apparaît le terme de profession, qui concerne les métiers qui « se professent » à l'université et qui ne peuvent se satisfaire d'une formation sur le tas ». On apprend à l'université des professions qui nécessitent l'acquisition de savoirs, qui vont ensuite être mobilisés à bon escient dans l'exécution d'une tâche professionnelle, et donc servir de base à la construction de la compétence.

Le premier contexte auquel nous nous intéresserons est celui du Master de Didactique des Langues parcours Français Langue Étrangère et Seconde (désormais Master FLES) de l'Université Grenoble Alpes¹ ; nous étudierons spécifiquement les modalités d'évaluation du stage de deuxième année, moment de la formation où les étudiants se retrouvent sur le terrain et doivent véritablement faire preuve de compétence professionnelle.

Le second contexte est celui de l'IFP-School, une école d'ingénieurs. Un dispositif y a été pensé depuis plusieurs années autour du projet de fin d'études du département Énergie et motorisations², conçu pour permettre aux étudiants de mobiliser et développer leurs compétences, au travers d'une tâche et de modalités de réalisation et d'évaluation professionnelles.

En apparence éloignés, ces deux contextes se rejoignent sur plusieurs aspects :

- un public en voie de professionnalisation, et qui doit attester de compétences professionnelles pour accéder au monde du travail, et par conséquent,
- une évaluation qui porte à la fois sur les compétences professionnelles et les compétences de communication,
- des modalités d'évaluation qui font intervenir conjointement des acteurs du monde académique et du monde professionnel pour réaliser une évaluation critériée ayant fait l'objet d'une co-construction.

¹ [Master Didactique des Langues parcours FLES de l'UGA.](#)

² [Département Énergie et motorisations, IFP-School.](#)

Le rapprochement entre ces deux contextes est possible grâce à notre questionnaire commun, construit sur la base de notre posture d'enseignantes et chercheuses en FOS et FOU, inscrite dans une perspective d'alignement didactique (Biggs, 1996), c'est-à-dire une démarche d'amélioration continue, relevant de l'ingénierie de formation. L'objectif de la présente réflexion est ainsi de concevoir et faire évoluer des dispositifs d'évaluation au sein d'un dispositif de formation existant en questionnant le lien entre compétences professionnelles et compétences de communication professionnelle. Nous argumenterons ainsi sur la nécessité de se constituer en réseau, incluant des acteurs académiques et professionnels.

Dans le cadre d'une formation professionnalisante, le dispositif d'évaluation doit porter sur trois types de résultats (Le Boterf, 2016 : 112) :

- « les ressources (connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, compétences comportementales...) nécessaires pour agir avec pertinence et compétence dans des situations professionnelles,
- les savoir agir en situation, c'est-à-dire les pratiques professionnelles mises en œuvre avec la mobilisation des ressources nécessaires,
- la capacité de réflexivité, c'est-à-dire la capacité à prendre un recul critique sur ses pratiques professionnelles et à en tirer des leçons d'amélioration et de choix pertinents ».

En situation académique, ces trois niveaux d'évaluation sont pratiqués. L'évaluation des ressources est celle qui se pratique au niveau purement académique (contrôle des connaissances), celle du savoir agir en situation a lieu lors du stage ou de simulations professionnelles, quant à l'évaluation de la posture réflexive sur sa pratique, c'est ce que l'on attend d'un mémoire de Master à visée professionnelle ou d'un rapport de projet de fin d'études. La question que nous nous posons porte sur l'articulation entre ces différents niveaux et la co-évaluation qu'ils impliquent, notamment lorsque l'évaluation de la pratique professionnelle ne se fait pas en milieu académique mais sur le terrain d'exercice (cas du stage de master) ou qu'elle est menée par des professionnels et non par des enseignants (cas du projet de fin d'études).

Après un court positionnement terminologique à propos des notions de « tâche » et « compétence », nous argumenterons en faveur d'une co-construction de l'évaluation en contexte académique professionnalisant. Les données sont issues des deux terrains, il s'agit de documents de travail à la fois pour l'UGA et l'IFP-School. Cette dernière partie sera volontairement plus longue car plus étayée, le processus de co-construction de l'évaluation, que nous considérons comme un horizon à atteindre, étant nettement plus avancé.

3.5.1. Positionnement terminologique

Ce travail étant ancré dans une vision socio-constructiviste, et donc une conception de la langue comme répertoire qui se développe au sein de pratiques sociales, les deux grandes notions mobilisées pour cet article sont celles de tâches, inscrites dans un contexte social, et de compétences. Les éléments présentés ci-après permettent de préciser notre positionnement terminologique.

3.5.1.1. Des tâches à fonction sociale

Dans la littérature en didactique des langues, on retrouve deux grands groupes de définitions du terme de « tâche ». D'une part, la tâche peut renvoyer à une activité de classe, qui en structure d'autres. Cette acception est extrêmement fréquente, à la fois dans la recherche, les pratiques de classes, les manuels de langue et les référentiels pour l'évaluation :

Nous proposons de distinguer les « micro-tâches » qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et les « macro-tâches » qui correspondent à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral (Guichon, 2006 : 54).

D'autre part, il existe des définitions plus ou moins proches d'une approche sociologique de la communication, plaçant les inter-relations entre contexte (environnement), tâche et langue à différents niveaux :

Mettre en œuvre une approche actionnelle, c'est proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle, des tâches construites autour d'un objectif clairement défini et demandant une action ou une co-action au sein d'interactions sociales qui déterminent largement l'action ou la co-action. [...] C'est dépasser la simulation quelle qu'elle soit, c'est permettre à l'apprenant de développer de réelles compétences actionnelles et communicatives en prenant en compte l'aspect essentiel : le contexte social qui détermine toute action de communication (Lions-Oliveri et Liria, 2009 : 283).

Cette hétérogénéité de vision peut s'expliquer par des ancrages disciplinaires différents, se focalisant sur les activités de classe, les contenus linguistiques ou langagiers, ou sur l'ancrage social de la communication, et les plaçant alors en première unité d'analyse.

Par ailleurs, la notion de tâche associée à la perspective actionnelle suscite (encore) des appréhensions, récurrentes en didactique des langues et souvent entendues également au sujet de la démarche FOS/FOU, l'appréhension la plus fréquente étant la déconstruction de la progression : « Il est à craindre en outre que la focalisation sur les tâches conduise à une introduction aléatoire des contenus linguistiques, en fonction des nécessités du moment, et non selon une logique réfléchie » (Chini, 2008 : 10).

Appréhender une logique d'action, ne relevant jusqu'alors pas de son domaine de spécialité et en optant pour une entrée d'analyse par ailleurs extrêmement polysémique, est nécessairement complexe, d'autant plus en l'absence de consensus sur les outils à utiliser. Cela impacte également les dénominations de ces tâches, qui ne sont pas harmonisées. Or la recherche en didactique des langues et cultures pour des publics allophones aux besoins dits « spécifiques » conduit toujours plus à remettre en question la représentation de l'objet d'enseignement qui existait précédemment :

En évoquant implicitement un environnement technique particulier, des situations non entièrement prédéterminées, et des tâches collaboratives, le « français compétence professionnelle » semble ouvrir la porte à une vision non *linguistico-centrée* de la compétence langagière, c'est-à-dire non basée sur la constitution d'un *répertoire* censé être nécessaire pour effectuer telle ou telle tâche professionnelle (Matthey, 2008).

Le fait de travailler avec des publics (allophones) de professionnels, de spécialistes d'autres domaines scientifiques, d'élèves-ingénieurs ou d'étudiants induit nécessairement de comprendre l'objet d'enseignement comme étant fortement contextualisé. Avec ces publics, plus spécifiquement peut-être qu'avec des publics aux besoins plus généralistes, pour cerner l'objet-langue, il est inévitable de se confronter/de s'initier aux catégories/angles de compréhension de ses utilisateurs pour proposer une analyse qui dépasse les catégories d'analyse habituelles d'un enseignant de langue. Cette expérience de l'« altérité » sur un objet central en didactique des langues est proche de l'expérience interculturelle, et suscite une « décentration » (au sens ethnographique du terme) :

Il sera nécessaire, pour l'[individu], de se décentrer, de se mettre à la place de l'autre, de coopérer et de comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre se perçoit lui-même. En somme, relativiser ses propres certitudes semble souvent aider à accepter l'ambiguïté de certaines situations et

de certains concepts relevant d'une culture différente (Salengros-Iguenane, 2010 : 110, d'après De Carlo, 1998).

En ethnologie comme en sociologie du travail et dans les référentiels professionnels, les tâches sont en tension avec les pratiques. Elles sont langagières, certes, mais dans le sens où elles ont des fonctions sociales. Pour les professions, des référentiels sont élaborés (et en construction), et permettent l'étude de l'activité professionnelle pour « accéder au faisceau de tâches qui définit le poste de travail [...] étant donné les missions qui [...] sont confiées » et saisir « le faisceau de contraintes » de ces tâches (Avril, Cartier, Serre, 2010 : 23). Les *missions* professionnelles comme les contraintes associées sont aussi très essentiellement institutionnelles et contextuelles, elles déterminent les tâches à effectuer et les modes de réalisation « attendus » et « acceptables »³ au sein du groupe professionnel considéré. Les travaux en sociologie du travail notamment alimentent depuis quelques années les recherches en didactique des langues sur les publics professionnels (FLP et plus récemment FOS), en ce qu'ils proposent des outils complémentaires et structurants pour appréhender cette altérité que les pratiques professionnelles constituent (approche ethnographique, analyse praxéologique, notamment).

Dans les contextes académiques et professionnalisants qui nous intéressent ici, l'observation et l'analyse des pratiques, ainsi que des modalités de réalisation et d'évaluation associées (en l'occurrence une tâche permettant la mobilisation de compétences professionnelles et académiques évaluées) se sont appuyées sur ces apports disciplinaires, notamment pour la démarche décentrée adoptée, mais également en termes de définition des notions de tâche et de compétence retenues.

3.5.1.2. Des compétences plurielles

En didactique des langues, on constate une diversité d'utilisations de la notion de « compétence », de la plus langagière (compétence de réception de l'oral, par exemple) à la plus pragmatique (comme sélectionner des ressources bibliographiques).

Dans une appréhension plus large du terme, avant d'être langagières, les compétences sont plurielles. En s'appuyant sur les termes de la *National Post-secondary Education cooperative*⁴,

³ Donc également la marge tolérée ou souhaitée d'individualisation de la réalisation d'une tâche.

⁴ Programmes d'éducation post-secondaire américains, 2001, cité par Bouclet (2010 : 4).

nous pourrions dire qu'elles sont une combinaison de « *skills, abilities and knowledges needed to perform a specific task* ».

Les compétences se construisent « dans, par et pour l'action. L'émergence de la compétence, son existence même, et sa mise en œuvre, ne sont pas dissociables de l'action » (Bouclet, 2010 : 3).

Par ailleurs, elles sont *mobilisables* pour une tâche, associées à une actualisation stratégique individuelle qui s'illustre dans une pratique personnelle : elles sont donc mobilisées ou non, en fonction d'un choix individuel et de conditions contextuelles.

Enfin, les compétences sont non figées : il n'y a pas de mode unique de combinaison, ou de mobilisation de celles-ci, et leur maîtrise est évolutive. On peut être plus ou moins compétent pour une tâche donnée sans être pour autant incompetent. Cela fait écho à la notion de « compétences partielles » (Matthey, 2008), dans son sens le plus valorisant : nous ne sommes pas résumables à un ensemble de compétences fixes, que ce soit professionnellement, académiquement, culturellement ou personnellement parlant⁵. Les compétences partielles en tant qu'ensembles de compétences mobilisables et en (co-)construction intègrent la (les) compétence(s) langagière(s).

Il est ainsi possible d'interagir dans un contexte exolingue sans maîtriser la langue associée, justement *parce que* la tâche est située dans un contexte social, et grâce à des compétences multiples (non exclusivement langagières), bien que cela puisse parfois être frustrant ou imparfait par rapport au but recherché. Il est tout aussi possible pour un non spécialiste de participer à une conférence scientifique, par exemple, donnée dans sa langue, en mobilisant ses compétences sociales, langagières et stratégiques, et certaines de ses éventuelles compétences partielles en sciences (avec les mêmes éventuels sentiments de frustration).

Le rôle de l'enseignant de français, dans ce positionnement terminologique, pourrait alors être de contribuer à la construction par des allophones de compétences langagières mobilisées pour des tâches sociales effectuées en français, en fonction de leur projet personnel, et d'accompagner ce processus. Contrairement aux appréhensions soulevées notamment par Chini (2008), celui-ci est nécessairement « réfléchi » et la sélection de contenus non « aléatoire », si l'on prend en considération la fonction sociale des tâches et que l'on intègre la relativisation de la prédominance des compétences langagières apportée par la notion de compétences partielles complémentaires.

⁵ Y compris les compétences stratégiques, d'évitement, d'interprétation, de construction de sens en interaction avec le contexte (environnement et interlocuteurs), etc.

3.5.2. Vers une évaluation croisée

L'ancrage social des tâches professionnalisantes évaluées et la pluralité des compétences mobilisées par les apprenants nous ont conduites à penser des dispositifs qui permettent une co-évaluation. Cette évaluation croisée caractérise les processus évaluatifs dans lesquels interviennent des acteurs aux profils hétérogènes qui s'intéressent aux compétences langagières et professionnelles en co-mobilisation.

Dans cet article, nous viserons à mettre en évidence ce type d'évaluation à travers l'analyse de dispositifs et de discours évaluatifs. Les deux contextes sur lesquels portera notre analyse, le Master DDL parcours FLES de l'UGA et le département Energie et motorisations de l'IFP-School, ne sont pas a priori comparables. Néanmoins, notre démarche part du postulat qu'il y a un intérêt certain à s'inspirer des formations professionnalisantes pour repenser l'évaluation académique. Chaque dispositif a ses spécificités, et se situe à un moment différent de la co-construction de l'évaluation en faveur de laquelle nous argumentons, mais les questionnements qui les traversent, notamment le poids de la langue et des compétences de communication, se rejoignent.

3.5.2.1. Une double articulation

Si nous mettons en regard les deux contextes qui nous intéressent, nous constatons une double articulation, ou plus précisément une démarche à double sens. Dans le cas des formations professionnalisantes (et pas seulement, toutes les filières sont concernées par l'approche par compétences depuis les années 2010), on remarque deux tendances, allant :

- des diplômes vers les compétences : rédaction de suppléments aux diplômes listant les compétences acquises et insertion de compétences dans la structuration d'une formation et comme critères d'évaluation permettant l'obtention du diplôme (démarche nommée « écriture des diplômes en compétences ») ;

- des compétences vers le diplôme : analyse des métiers comme préalable à la conception d'une formation et à l'admission dans cette formation (VAPP⁶, VAE⁷).

De la même façon, les acteurs de l'évaluation des compétences professionnelles à l'issue d'une formation professionnalisante vont, selon leur profil professionnel, tendre à concevoir les compétences à acquérir en fonction de leur logique-métier :

- de la compétence langagière vers la professionnalisation,
- de la pratique professionnelle vers la prise en compte de la compétence langagière.

Pour les deux articulations identifiées, aucun paramètre n'est considéré comme « premier », ni la compétence, ni le niveau en langue, ni les connaissances liées au diplôme, ni les compétences-métiers, mais il s'agit de pôles vers lesquels tendent plus ou moins les formations et les dispositifs de validation associés pour des étudiants en cours de professionnalisation.

Dans le contexte universitaire, force est de constater que la « démarche compétence », et tout ce qu'elle implique, est actuellement mise en place dans de nombreux établissements français d'enseignement supérieur (Carras et Cavalla, 2020). Elle revêt d'ailleurs parfois un caractère obligatoire. Dans ce cas, dans certaines universités (c'est le cas de l'université Grenoble Alpes), la mise en place de cette démarche fait l'objet d'un accompagnement par les services dédiés (une équipe d'ingénieurs-conseil de la Direction de l'orientation et de l'insertion professionnelle). Pour citer un exemple, la phase d'écriture des diplômes en compétences est structurée en deux étapes. La totalité du processus s'étend sur près de six mois, preuve s'il en est de la réflexion demandée par la démarche, et de la nécessité, pour les enseignants qui n'en sont pas familiers, d'être accompagnés. Ce processus d'écriture des diplômes en compétences est jalonné de divers entretiens et moments d'échanges entre les équipes pédagogiques concernées et l'équipe d'ingénieurs-conseil, au cours desquels les enseignants sont amenés à identifier, au sein des cours de la formation, des situations clés pendant lesquelles les étudiants doivent faire preuve de compétences ; ils doivent ensuite décrire les activités liées à ces situations, et formaliser l'articulation entre ces activités et les ressources nécessaires à leurs réalisations. L'équipe accompagnatrice rédige ensuite une synthèse des échanges, les entretiens se poursuivent, jusqu'à la finalisation de l'écriture du diplôme en compétences, document qui est par la suite, après concertation et amendement de l'ensemble de l'équipe pédagogique, rendu

⁶ Validation des acquis professionnels et personnels.

⁷ Validation des acquis de l'expérience.

public. Ce qui est attendu, à l'issue de ce processus, n'est pas une liste de compétences mises en regard des différents modules de formation constituant le diplôme, mais quelques grands blocs de compétences dont les titulaires du diplôme peuvent se prévaloir. L'accompagnement des équipes d'ingénieurs-conseil, dans notre propre expérience, est essentielle, car cette démarche ne va pas de soi pour les enseignants. Malgré le souhait des équipes de s'engager dans cette voie, en particulier dans les filières professionnalisantes, cela implique une réflexion et une modification des pratiques, notamment d'évaluation, importantes.

Sur l'autre pôle, la VAE permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme. C'est un droit individuel à faire reconnaître officiellement des compétences et des savoirs issus de l'expérience professionnelle et personnelle, à la condition que l'activité mentionnée soit en rapport avec le diplôme visé, et qu'elle soit d'une durée minimale de trois ans. La démarche de VAE suppose la rédaction d'un dossier dans lequel le candidat présente une analyse approfondie de son parcours professionnel et met en évidence les compétences et connaissances acquises. Les filières de didactique du FLE reçoivent de nombreuses demandes de VAE ; en effet, c'est une spécificité du domaine que de nombreuses personnes aient accumulé des années d'expérience professionnelle sans avoir au préalable validé le diplôme universitaire correspondant. Les candidats peuvent, s'ils le souhaitent, bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant-chercheur du domaine.

La démarche est ici inverse de celle évoquée précédemment, même si elle en est en partie tributaire : les candidats à la VAE doivent s'appuyer sur le descriptif du diplôme visé, où sont listées les connaissances et compétences correspondant à chaque unité de formation, afin d'argumenter de leurs acquis. Les candidats possèdent des compétences, issues de leur pratique, qu'ils ont parfois des difficultés à formaliser et à mettre en valeur dans un écrit de type universitaire, tout en démontrant des capacités d'analyse et de synthèse (ce qui rejoint la capacité de réflexivité évoquée par Le Boterf, citée en introduction). Certains « premiers jets » de dossiers de VAE ressemblent parfois à des catalogues de tâches effectuées ou à des présentations narratives de l'expérience professionnelle, et c'est alors le travail de l'accompagnateur de faire émerger les compétences et connaissances de ces écrits. Landy (2006 : 113) considère que ce travail d'accompagnement est « un véritable acte de formation, puisqu'il s'agit d'opérer une distanciation pour identifier, formuler et formaliser les savoirs élaborés dans le cadre d'une pratique. La difficulté du passage du récit à l'écrit est notablement évoquée ». On voit ici aussi que la tâche n'est pas aisée, et que faire se rencontrer les mondes professionnel et universitaire demande une acculturation de part et d'autre.

3.5.2.2. La co-construction de l'évaluation, un horizon à atteindre ?

L'évaluation conjointe de compétences académiques, de compétences professionnelles et de compétences langagières en appui sur le CECRL, implique la définition de conditions de complémentarité et d'articulation entre deux cultures professionnelles, celle de l'université, et celle du terrain d'exercice, potentiellement éloignées. La question de l'acculturation, ou de la décentration se pose à nouveau ici.

Selon Le Boterf (2016 : 113), « évaluer une pratique professionnelle, c'est-à-dire un savoir agir en situation, suppose la mise en œuvre d'une observation guidée à l'aide de protocoles d'observation s'appuyant sur les exigences professionnelles liées à la tâche à accomplir ou à la situation à gérer ». La co-construction de l'évaluation, dans ses modalités mais aussi dans la conception de grilles critériées élaborées en commun, nous paraît une solution et un horizon à atteindre, compte tenu de la pluralité des compétences mobilisées pour la réalisation des tâches professionnalisantes.

Dans le cas du master de didactique du FLES de l'UGA, cette co-construction de l'évaluation n'est pas, à ce jour, une réalité. Cette co-construction est plus difficile à mettre en œuvre qu'à l'IFP-School pour des raisons que nous qualifierons de structurelles.

Les étudiants de 2^e année de Master FLES de l'UGA effectuent un stage de 4 mois et 600 heures minimum, qui conclut les deux années de formation, et est considéré, tant par les étudiants que par leurs enseignants, comme la mise en pratique effective des connaissances et compétences acquises. C'est lors de ce stage que les étudiants se sentent « en compétence », en action. Il fait l'objet d'une évaluation par le tuteur sur le terrain, qui entre pour 20% dans la note finale de l'unité d'enseignement « mémoire et stage ». Ensuite, sur le plan académique, le mémoire, dont la problématique doit être issue du travail effectué pendant le stage, compte pour 50% de la note finale, et la soutenance orale de ce mémoire, pour 30%. On remarque déjà ici un déséquilibre entre le poids de chacun de ces éléments dans l'évaluation finale. Toutefois, le master étant un diplôme permettant l'accès au doctorat, le poids du mémoire, écrit académique codifié et témoignant de la capacité de l'étudiant à se positionner en tant que chercheur, se justifie. Dans une optique professionnalisante, le mémoire témoigne également de la faculté de décentration et de positionnement réflexif de l'étudiant. Il en va de même pour la soutenance, exercice académique de présentation d'un travail de recherche à l'oral, qui témoigne également de la compétence de l'étudiant à s'exprimer face à un public, ce qui relève d'une compétence professionnelle pour un futur enseignant, bien qu'il s'agisse de genres discursifs distincts.

Néanmoins, le stage étant considéré comme le moment où les étudiants, qui préparent un diplôme professionnalisant, se retrouvent effectivement dans un cadre où ils doivent faire preuve de compétence(s), on peut s'interroger sur la place accordée à la performance des étudiants sur le terrain professionnel pour la validation de leur diplôme. Alors que dans le cas du stage de Master FLES, encore plus qu'à l'IFP-School, les étudiants réalisent une vraie production professionnelle, et non pas une simulation (dans le cadre du stage de master, ils sont non seulement amenés à enseigner, mais essentiellement à concevoir des dispositifs d'enseignement), l'évaluation est surtout académique, en tout cas produite par les acteurs du monde académique.

La grille d'évaluation de la performance de l'étudiant sur son lieu de stage, sur laquelle nous reviendrons, est relativement sommaire et n'a pas véritablement fait l'objet d'une concertation entre les acteurs académiques et les acteurs de terrain. Mais la co-construction, entre ces différents acteurs, est-elle envisageable dans ce cas ? En effet, les terrains de stage changent chaque année, les interlocuteurs de terrain aussi. Il existe également un décalage temporel entre le stage et son évaluation, et la rédaction/évaluation du mémoire, ainsi qu'un décalage géographique. En effet, les stages de master FLES se déroulant en grande majorité à l'étranger, le contact entre le directeur de mémoire et le tuteur de stage est rare et ne se fait qu'à distance, et la participation du tuteur à la soutenance du mémoire est souvent difficile à mettre en place, même si les outils de visio-conférence changent la donne. La co-construction dans ce contexte est-elle donc « mission impossible » ? Nous ne sommes pas ici face à un clivage monde professionnel / monde académique (dans le cas du FLE, les interactions sont nombreuses et les acteurs circulent entre les deux sphères), mais à une phase intermédiaire de la co-construction de l'évaluation.

3.5.2.3. *Les discours de / sur l'évaluation*

L'évaluation ayant lieu en milieu universitaire, et non directement sur le terrain, elle va se concrétiser par des discours académiques. Ces discours sont à la fois ceux des évalués (discours écrits : rapport de stage, mémoire, diaporama de soutenance ; discours oraux : soutenance de mémoire, interaction avec le jury), et ceux des évaluateurs (commentaires écrits dans les grilles d'évaluation, interactions lors des soutenances). On remarque ainsi que, en raison du contexte où se déroule l'acte d'évaluation, ce sont plus les *discours*, d'auto-évaluation sur les tâches et missions dans le cas des étudiants, et de la manière dont la tâche a été exécutée selon les évaluateurs, qui sont observables, beaucoup plus que la tâche en elle-même. Nous présentons

ici l'analyse des discours produits par les évaluateurs de terrain, en réponse à des grilles critériées conçues par des universitaires. Le but de cette analyse est de plaider en faveur d'une co-construction de l'évaluation.

Dans le cas du stage de la 2^e année du Master FLES de l'UGA, la grille critériée qui doit être renseignée par le tuteur de terrain comporte 20 points répartis entre les critères suivants (5 points pour chaque)⁸ :

- l'intégration dans l'organisme d'accueil, les qualités relationnelles du stagiaire,
- l'autonomie, l'esprit d'initiative,
- le dynamisme, l'implication dans les activités demandées,
- la qualité du travail fourni par le stagiaire.

On remarque ici que l'accent est mis sur les capacités du stagiaire à agir en situation, sur ses compétences et son savoir-agir, et que l'évaluation va au-delà du livrable (le produit conçu au cours du stage), pour s'intéresser également aux ressources mobilisées par le stagiaire tout au long du processus de stage. Reste à voir comment l'organisme de stage évalue « l'autonomie », et jusqu'où celui-ci accepte « l'esprit d'initiative » et dans quel sens. Ceci serait à corrélérer à la notion « d'implication » qui peut être interprétée différemment selon qu'on attend une implication dans l'existant ou dans la modification de ce dernier.

Nous nous sommes livrées à une étude d'un échantillon d'évaluations de ce stage (Carras & Cavalla, 2020). Une étude plus fine, sur un nombre plus important d'évaluations, mériterait d'être menée. Mais cette première analyse fait apparaître des éléments intéressants. Nous avons vu plus haut quels sont les quatre critères d'évaluation, et remarqué qu'ils relèvent surtout du savoir-agir et du savoir-être. Un relevé des qualificatifs employés met effectivement en évidence cet aspect.

Les stagiaires sont appréciés pour leurs capacités de relations avec les autres :

- « qualités humaines » (cité plusieurs fois), « qualités d'écoute » (cité plusieurs fois), « sensibilité relationnelle », « relations professionnelles amicales », « bienveillant », « disponible », « conciliant », « flexible ».

Pour de futurs enseignants, ce type de savoir-être peut être considéré comme étant important dans le cadre professionnel.

On trouve également dans ces évaluations des qualificatifs qui se rapportent directement à la personnalité de l'étudiant :

⁸ Cette grille critériée porte uniquement sur le stage. Le mémoire et la soutenance sont évalués à travers une autre grille.

« discret.e » (cité plusieurs fois), « agréable », (cité plusieurs fois), « patient.e », « calme », « perfectionniste », « méticuleux », « respectueux.se », « sérieux.se », « souriant.e », « consciencieux.se », « chaleureux.se ».

Si certains de ces traits de caractère sont valorisables dans l'agir professionnel (« perfectionniste », « sérieux.se », « consciencieux.se », etc.), on peut être plus dubitatif quant à la part de subjectivité induite par des qualificatifs tels que « discret.e », « souriant.e » ou « chaleureux.se », même s'il est de fait plus facile de travailler avec des personnes souriantes et calmes. Il convient ici de remarquer que la grille critériée a été élaborée par l'université, et qu'elle gagnerait probablement à être revue et co-construite, afin d'accorder une part plus importante à des savoir-agir et des compétences plus qu'à des savoir-être.

La performance professionnelle de l'étudiant apparaît également dans ces évaluations. Elle peut être exprimée de façon concrète, par la mention de la réalisation effective de tâches, ou le respect des normes :

- « le travail demandé a été réalisé », « le travail a été mené à bien », « X a mis en place différents projets », « X a suivi les instructions », « X a créé plusieurs activités », « X a conçu des supports pédagogiques et élaboré des activités », « X a apporté un soutien pédagogique à l'équipe », « X a rempli ses objectifs et conçu les fiches pédagogiques attendues », « X a pris en charge un groupe d'apprenants et conçu 6 séances d'apprentissage », etc.
- « X a su respecter les horaires » (cité plusieurs fois), « le règlement intérieur a été respecté ».

Lorsque la réalisation des tâches fait l'objet d'une appréciation, on voit apparaître la manière dont on attend que ces tâches soient réalisées (plus seulement le « quoi », mais le « comment »), et donc se dessiner l'ébauche d'une compétence professionnelle :

« le travail répond aux critères requis », « les supports créés sont riches et variés », « les tâches d'enseignement ont été remplies de manière satisfaisante », « les séances de conversation ont été menées de manière rigoureuse », « les séances de TICE ont été très efficacement conçues », « les permanences auprès des étudiants ont été effectuées avec assiduité », « l'exécution des tâches a été effective et efficace », « la qualité des travaux était conforme à la demande de l'établissement ».

Enfin, on trouve dans ces évaluations des mentions claires de la capacité à mettre en œuvre des ressources pour la réalisation des tâches ; on se situe ici au plus proche de l'évaluation d'une compétence :

« X a été très pertinent dans ses propositions [...] et a su défendre ses propres idées, ce qui a permis de faire avancer nos propres réflexions », « capacité à analyser, proposer et mettre en œuvre un projet pédagogique », « capacité en termes de planification et de prise d'initiative », « capacité d'analyse et de synthèse, [...] X sait prendre des initiatives, sait trouver les informations et agir en conséquence », « beaucoup de ressources au niveau de la créativité ».

Remarquons que lorsque des évaluations négatives sont exprimées, elles portent peu, dans l'échantillon analysé, sur la qualité des travaux livrés, mais plus sur des savoir-être inadéquats ou à améliorer :

« manque d'anticipation et difficulté dans la gestion du temps », « oubli de rendez-vous », « besoin d'adaptation aux codes d'échange oraux avec la hiérarchie », « besoin d'apprendre à gérer ses horaires de travail ».

On voit dans ces différentes évaluations de stage que l'étudiant de 2^e année de Master est vu comme un professionnel en devenir, et que l'on évalue plus ses capacités à évoluer dans le savoir-agir, par le biais de savoir-être et d'activation de ressources, que ses savoir-faire, et donc sa capacité à effectuer des tâches. Des termes comme « besoin d'adaptation » et « besoin d'apprendre » démontrent de fait que la compétence de l'étudiant est reconnue comme en cours de construction, et qu'il va / peut / doit encore évoluer. Les acteurs du terrain reconnaissent ici que l'acquisition de compétence(s) nécessite du temps, ce que Le Boterf (2016 : 46) a formalisé comme suit :

« Supposant la mise à l'épreuve de la réalité, la mobilisation pertinente des savoirs, des savoir-faire et des aptitudes s'apprend progressivement. Ce n'est qu'au terme d'une certaine période que le professionnel pourra être reconnu comme compétent. »

3.5.3. Co-construire pour co-évaluer

L'IFP-School est une école d'ingénieurs sous la tutelle du ministère de la Transition écologique et solidaire. L'école se présente comme « l'école de l'innovation énergétique et de la mobilité durable », intervenant dans les domaines de l'industrie, de l'énergie et des transports. C'est une école d'application pour des candidats ayant déjà étudié 4 à 5 années dans l'enseignement supérieur.

Les différents programmes de formation de l'IFP-School s'organisent autour des 4 axes suivants, qui reprennent toute la chaîne de l'amont à l'aval des énergies : géoressources et

énergie ; procédés pour l'énergie et la chimie ; motorisation et mobilité durable ; économie et management de l'énergie. L'école propose essentiellement des diplômes d'ingénieurs, mais aussi un mastère spécialisé, deux programmes *executive* et trois masters recherche.

Ces formations se veulent professionnalisantes (comme toute formation d'ingénieurs, par définition). Le lien avec l'industrie est spécifiquement fort du fait des modalités de financement de ces études (apprentissage, parrainage ou détachement professionnel), et l'ancrage professionnel des étudiants est donc très marqué. Le profil des intervenants, essentiellement issus du monde de l'industrie, renforce encore ce lien entre formation et pratiques professionnelles.

L'internationalisation de l'école est également très marquée. Une équipe de FLE intervient dans l'école. Elle est chargée de « faire en sorte que les départements d'enseignement puissent évaluer les compétences techniques et scientifiques sans interférence liée à la maîtrise de la langue », selon les propos du responsable de l'un des départements. Le lien entre formation et insertion professionnelle est évident pour ce responsable, ce qu'il retranscrit dans les macro-objectifs suivants de l'enseignement du FLE, visant à permettre aux élèves allophones de :

- « suivre les scolarités de programmes francophones ;
- bien s'intégrer dans leur promotion ;
- échanger, communiquer, s'intégrer de manière efficace en entreprise ».

3.5.3.1. Émergence d'un projet commun

Le projet mené a été impulsé en 2008 dans le cadre de travaux de recherche doctorale (Courchinoux, 2012), par la rencontre avec le responsable académique, en charge du programme Énergie et motorisations, au sein du pôle Motorisation et mobilité durable.

Pour ce responsable de formation, dont la langue d'enseignement est le français (en fonction des programmes et des orientations professionnelles, les formations sont assurées en français ou en anglais), les objectifs sont de former des ingénieurs qui soient « rapidement opérationnels », « mobiles et adaptables », « capables de travailler en équipe, de s'intégrer dans un environnement multiculturel et de communiquer dans le cadre de leur vie professionnelle ». En appui sur ces caractéristiques de formation, la recherche doctorale s'est principalement intéressée à la place du français dans les pratiques et discours scientifiques et techniques dans un contexte académique professionnalisant.

D'abord simple observatrice des interactions académiques à l'IFP-School dans le cadre de la thèse citée ci-dessus, les échanges avec ce responsable académique ont permis d'aller vers une

première forme d'implication dans les jurys de soutenances de projets de fin d'études de ces étudiants : du stade de « candide », puis néophyte et finalement interlocutrice compétente pour l'évaluation des compétences de communication des étudiants (allophones et francophones). Ces échanges au fil du temps (cela fait maintenant plus de 10 ans que ce projet évolue et s'enrichit de nouveaux intervenants) ont permis d'établir un langage commun (que ce soit en termes de formulations, d'implicites partagés, de modalités de définition des objectifs et compétences visées, et donc de modalités d'évaluation), dans une approche collaborative pour définir un *process*⁹ dans lequel des spécialistes de différents champs disciplinaires co-évaluent.

3.5.3.2. Définition d'un process conjoint

Le projet de fin d'études proposé dans le département Énergie et motorisations dure un semestre, il est tutoré et évalué par un jury.

Au fil du temps, s'est établi un *process* en évolution, conçu conjointement par le responsable académique du département et deux chercheuses en didactique des langues (Isabelle Salengros-Iguenane et Sandrine Courchinoux). Ces interactions ont permis de définir plus finement la tâche visée, les objectifs, les compétences mobilisées, les attendus en termes de « rendus », les critères d'évaluation, les modalités de notation. Plus récemment, le profil des interlocuteurs des étudiants (tuteurs et membres du jury) a été élargi pour mieux correspondre au monde du travail et aux innovations dans les domaines de la motorisation et de la mobilité, les rôles et fonctions des membres du jury ont été partiellement reprecisés, les modalités de délibération ont été affinées et redéfinies pour être maintenant pilotées par les deux chercheuses en didactique des langues engagées dans le projet.

Ces étapes d'évolution du dispositif d'évaluation du projet de fin d'études permettent de situer le contexte et le cadre dans lequel le dispositif actuel a émergé. Elles illustrent également le temps long dans lequel peut s'inscrire un travail conjoint pour mieux appréhender une tâche à fonction sociale et pour aller vers une co-évaluation des compétences mobilisées pour la réalisation de cette tâche.

3.5.3.3. Définition du projet de fin d'études

⁹ Cet anglicisme apparent est le terme utilisé en français dans le domaine industriel et ingénierique (procédé, processus et procédure renvoyant partiellement à d'autres définitions et usages). Il est utilisé pour désigner l'ensemble des étapes nécessaires pour conduire à un résultat/objectif visé.

L'objectif de ce projet de fin d'études (PFE) est de mener un avant-projet de motorisation tel que cela peut être demandé dans l'industrie, en interaction avec des industriels. Le PFE est conçu pour être au plus près d'une logique d'entreprise. Il implique, pour les étudiants, une immersion dans le « fonctionnement brut de l'entreprise » (selon le responsable de la formation) : il est réalisé en groupes de travail imposés, en interaction avec d'autres groupes, tutoré par un professionnel du monde de l'industrie et rythmé par des points d'avancement et réunions de projets.

Le descriptif du PFE, tel qu'il est présenté aux étudiants, permet d'identifier les macro-compétences attendues d'eux :

- « appliquer, [...] consolider, [...] approfondir et [...] synthétiser l'ensemble des connaissances métiers enseignées au pré-dimensionnement d'un système de motorisation, à partir de l'analyse système (prenant en compte les principales contraintes organiques et fonctionnelles du projet), [...] démontrer et [...] justifier par des méthodes de calcul ou de modélisation simples les architectures et choix technologiques retenus,
- appliquer les bases de la gestion de projet (planification, gestion des ressources, maîtrise des coûts et des délais,
- travailler efficacement en mode collaboratif (équipe de 3-4 élèves parfois en interaction avec les autres groupes), pour cela l'élève est capable de communiquer, de partager, de négocier, et de synthétiser l'action et les résultats de chaque membre du groupe tout au long du projet.

Afin de stimuler le travail collaboratif, chaque élève assurera à tour de rôle la conduite des réunions de projets lors de la présence du responsable industriel. Il devra être en mesure d'assurer la synthèse de l'état d'avancement du projet.

- restituer la synthèse technique de l'étude, via une présentation orale collective, permettant aux spécialistes, mais aussi aux décideurs non spécialistes de statuer,
- restituer la synthèse technique complète et étayée de l'étude, via un rapport technique [...], destinée aux spécialistes du domaine » (descriptif du module PFE de l'IFP-School, département Énergie et motorisation, 2020).

Cette présentation, destinée à des étudiants, apparaît très détaillée, car elle déroule l'ensemble des macro-compétences métier identifiées dans la logique du domaine pour la réalisation de la tâche.

De même, les tuteurs, chargés de l'accompagnement de ces groupes d'avant-projet et de l'évaluation des rendus sont guidés par un cahier des charges, qui précise les contenus et

supports à fournir aux groupes et les attendus en termes de mise en œuvre des compétences (structurés par phase de projet). On perçoit également l'analyse praxéologique de la tâche qui nourrit cette description factuelle :

« Définition du projet

- Résumé (résume l'analyse du donneur d'ordre et l'objectif visé)
- Contexte (marché visé, contraintes industrielles...)
- Objet du projet (CDC [cahier des charges] brut tel qu'il serait défini dans l'industrie) : application – marchés et cadre réglementaire ; contraintes de l'application ; prestations attendues ; hiérarchie des priorités pour arbitrage produit

Réalisation du projet

- Phase préliminaire (analyse technique du cahier des charges, définition des engagements de l'équipe projet) : périmètres ; éléments étudiés et exclus dans le cadre IFP-School ; zoom sous fonctions, sous systèmes et/ou pièces ; livrables ; planning des tâches
- Phase de développement (architecture fonctionnelle, architecture organique, architecture globale) ».

Ce PFE est co-évalué par un jury d'une quinzaine de personnes, issues du monde de l'entreprise (ayant différents domaines de spécialité) et les deux chercheuses en didactique des langues. Ce panel vise à correspondre au monde professionnel dans lequel les étudiants s'intégreront : les décideurs ne sont pas toujours spécialistes, ni techniciens, les interlocuteurs ne sont pas toujours au même niveau d'expertise technique, et les équipes professionnelles qui prennent les décisions sont donc hétérogènes.

Sur la base de cette analyse, le responsable de la formation a défini les rendus évalués, en appui sur les différentes phases d'un avant-projet, et les modalités d'évaluation associées :

Tableau 1. Extrait du document de présentation du PFE aux tuteurs, département Énergie et motorisations, IFP-School (2018), commenté à droite pour l'analyse

<u>Travail effectué tout au long du PFE</u>	> Évaluation de groupe, éventuellement pondérée
---	---

<p><u>Présentations orales</u> <i>Objectif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel CDC retenu - Synthèse des problématiques spécifiques et des réponses apportées au CDC - Approfondissement technique d'une fonction - Mise en évidence des réponses <u>innovantes / créatives</u> <p><i>Organisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Support Powerpoint remis [avant] soutenance - 30 min de présentation + 15 min de questions - Participation orale de chaque membre du groupe - Auditoire composé de toute la promo[tion] et des encadrants des PFE 	<p>> Évaluations individualisées et de groupe, éventuellement pondérées individuellement sur certains items</p>
<p><u>Document écrit</u> <i>Objectif : reflet de l'ensemble des livrables tel qu'énoncé dans le document « cadre du projet »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser le problème - Justifier la méthodologie - Présenter et justifier (fond technique) les réponses apportées - Se suffire à lui-même en tant que synthèse technique et scientifique de l'étude <p><i>Organisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapport remis [avant] soutenance [...] mais non considéré pour l'évaluation orale (annexes comprises) - Document « cadre générique du projet » annexé au rapport en sus (non pris en compte pour la lecture du rapport) 	<p>> Évaluation de groupe</p>

Le dispositif d'évaluation conçu est donc en appui sur des axes forts :

- définition précise de la tâche visée, en cohérence avec sa logique métier, et appui sur une analyse praxéologique décentrée
- prise en compte de la temporalité du PFE,
- identification des compétences évaluées en fonction des productions finales (et inversement : définition des productions finales pour pouvoir évaluer les compétences attendues),
- articulation entre production de groupe et participation individuelle au travail de groupe,
- co-élaboration des retours faits aux étudiants.

3.5.3.4. Communication orale de groupe et individuelle

La notation est commune aux différentes grilles d'évaluation de ce PFE, mettant en correspondance des pourcentages et les lettres utilisées habituellement à l'IFP-School, afin de réduire les écarts de notation :

Tableau 2. Correspondance notation en lettres et en pourcentages, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School

A	B+	B-	C	F
100-80%	80-70%	70-60%	60-50%	< 50%

L'évaluation des compétences langagières et de communication est assurée par les deux chercheures en didactique des langues, celle-ci concerne l'ensemble des élèves-ingénieurs, allophones et francophones. Les critères ont été définis progressivement en appui sur l'analyse des soutenances de projets de fin d'études présentés à l'IFP-School pendant 4 ans. Les grilles critériées font l'objet de réactualisations régulières et la formulation des items a été précisée conjointement au fil des années pour qu'ils soient parlants pour les étudiants et les autres membres du jury. Cette évaluation comprend 2 parties, de groupe et individuelle :

Tableaux 3 et 4. Grilles d'évaluation de la communication orale, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School

Évaluation de groupe	
Présentation/formulation de la problématique	
Adéquation à la situation de communication (genre « présentation de projet »)	
Respect des consignes (temps)	
Travail de groupe	Répartition de la parole, communication dans le groupe pendant la présentation
Structuration de la présentation	Plan, Mise en relief des éléments clés
Supports (clarté, forme, longueur, homogénéité, choix des exemples...)	
Appréciation globale de la présentation	

Évaluation individuelle	
Structuration de la présentation	Capacité à retracer une démarche
	Capacité à synthétiser
	Capacité à argumenter ses choix
Compétences de communication	Clarté
	Capacité à convaincre
Compétence d'expression orale	Expression adaptée
	Fluidité
	Élocution
Communication non-verbale	Gestion du regard
	Expressions du visage
Réponses aux questions	Aptitude à répondre
	Conviction
	Argumentation
Appréciation globale de la prestation	

Les grilles sont systématiquement complétées, en co-évaluation, par les deux chercheures en didactique des langues, et les commentaires finaux d'évaluation sont également co-rédigés.

Dans l'exemple qui suit, on voit les types de retours faits, en appui sur des critères d'évaluation typiques de l'enseignement des langues (« présentation descriptive », variation de l'intonation, gestion du regard...), mais spécifiés pour cette situation (adaptation à la situation de communication, gestion des interactions avec le jury...). Les commentaires directement en lien avec les critères d'évaluation de la grille sont ici mis en évidence, pour l'analyse.

Tableau 5. Grille d'évaluation complétées, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School (PFE, 2019)

		A	B+	B-	C
Structuration de la présentation	Capacité à retracer une démarche				
	Capacité à synthétiser			X	
	Capacité à argumenter ses choix				
Compétences de communication	Clarté	X			
	Capacité à convaincre				
Compétence d'expression orale	Expression adaptée				X
	Fluidité			X	
	Élocution		X		
Communication non verbale	Gestion du regard				
	Expression du visage			X	
	Déplacements				
Réponses aux questions	Aptitude à répondre			X	
	Conviction				
	Argumentation				
<p> Votre présentation, plutôt descriptive, était fluide et énoncée très clairement. Pour vos prochaines présentations, vous pourriez toutefois : - donner davantage de rythme à votre discours, ainsi que varier plus l'intonation et le ton utilisé (parfois monocorde), afin de dynamiser votre prise de parole et de ne pas donner l'impression que vous récitez un discours appris ; - pour des présentations de type professionnel (comme celle-ci), éviter la posture et le ton académiques ou professoraux, que vous avez tendance à adopter : questions rhétoriques (« qu'est-ce que...? à la base, c'est assez simple à savoir... »), index pointé vers le public, déplacements de long en large, regard maintenu au sol ; - utiliser le regard pour impliquer davantage le public : regarder l'ensemble de l'auditoire, bien en face (vous regardez souvent un peu de côté ou de haut) ; - éviter de « jouer » avec la baguette, cela vous permettra aussi d'avoir une gestuelle plus naturelle et précise. </p> <p>Dans la phase de questions/réponses, il faudrait aussi éviter de couper la parole au jury ou à vos camarades.</p>					
Note individuelle					B-

Les commentaires suivants illustrent des évaluations respectivement plus basse et plus haute (toujours en appui sur les critères définis).

Tableau 6. Commentaires Communication orale, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School (PFE, 2019)

<p>Votre présentation était structurée et claire.</p> <p>Pour vos prochaines présentations, vous pourriez toutefois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regarder l'ensemble du public, naturellement, en restant dans une posture professionnelle et impliquée. Vous aviez tendance à garder les yeux au sol, ou à interagir avec certains de vos camarades dans le public, alors que les membres de votre groupe parlaient ; - Surveiller davantage votre comportement non verbal, vos mimiques. Vous aviez tendance à vous lisser la pointe des cheveux, à rire ou sembler surprise lors des prises de parole de vos camarades ou des passages de slides ; - Votre gestuelle est précise et efficace : vous pourriez utiliser davantage cette qualité pour appuyer votre discours, le rendre plus percutant ; - Veiller à la bonne compréhension des éléments essentiels de votre présentation : vous aviez tendance à baisser la voix et accélérer votre débit de parole lorsque vous traitiez des éléments techniques et des résultats de votre travail ; - Éviter le ton académique ou professoral (insistance forte sur les mots-clés, haussement de sourcils) ; - Attention également aux répétitions (« justement », « donc », « donc voilà », « pour donner un exemple »). - Garder votre implication jusqu'au bout d'une présentation (vous vous êtes mise en retrait à chaque fois que ce n'était pas votre tour de parole et dans la phase des questions du jury). <p>Note individuelle C</p>	<p>Vous avez réalisé une présentation claire et structurée en appui sur les étapes du raisonnement, et en adoptant un ton posé. Votre discours était visiblement très préparé mais aussi maîtrisé. Vous avez convaincu par votre enthousiasme pour le travail réalisé (dynamisme, sourire, regard direct, satisfaction apparente).</p> <p>Pour vos prochaines présentations, vous pourriez toutefois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surveiller les gestes parasites (vous vous mettez souvent le doigt dans/sur l'oreille) et les mouvements de balancement d'avant en arrière ; - Attention à la structure de certaines phrases (« ça, c'est révélé par », « ça implique à savoir qu'est-ce qu'on veut ») et à certains commentaires décalés dans ce contexte (« joli dessin ») qui peuvent donner une coloration un peu commerciale à votre discours ; - Ne pas montrer systématiquement le tableau : mettre davantage en complémentarité le discours oral et écrit (pas en redondance) sinon le public se sent infantilisé ; - Réduire le nombre de « euh » ; - Limiter un peu les déplacements et les gestes pour ne pas paraître fébrile. <p>Dans la phase de questions/réponses, vous êtes apparu comme très investi.</p> <p>Note individuelle A</p>
--	--

3.5.3.5. Communication technique et projet

Les étudiants sont également évalués sur d'autres dimensions de leur projet de fin d'études :

- communication orale technique (de groupe, éventuellement pondérée sur le dernier item), évaluée par les membres du jury technique et donnant lieu à une délibération collégiale, régulée par les deux chercheuses en didactique des langues et ensuite co-rédigée par elles,
- rapport écrit évalué par le tuteur et un autre membre du jury,
- ensemble du projet, évaluation de groupe par le tuteur.

Les critères ont été définis en lien avec les compétences professionnelles observables et attendues pour les différentes productions (soutenance, document écrit, projet) permettant de valider la tâche. Dans le tableau suivant, la colonne de droite précise les modalités et les acteurs de l'évaluation.

Tableau 7. Grilles d'évaluation du PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School

<p>Communication orale « technique »</p> <p>Aptitude à définir le périmètre de l'étude</p> <p>Démarche</p> <p>*dont mise en évidence des réponses innovantes / créatives</p> <p>Aptitude à synthétiser le projet et à conclure</p> <p>Maîtrise des contenus techniques et argumentation</p> <p>Note de groupe</p>	<p>Évaluation du groupe, éventuellement pondérée individuellement pour le dernier item</p> <p>Évaluateurs : Jury dans son ensemble</p>
--	--

<p>Document écrit</p> <p>Clarté et présentation du document (aspect "forme" du document, structure, agréable à lire...)</p> <p>Capacité du document à rendre compte des problèmes techniques, cheminement intellectuel (aspect "fond" du document, synthèse technique)</p> <p>Contenu technique (richesse, justifications étayées des choix)</p> <p style="text-align: center;">Note de groupe</p>	<p>Évaluation du groupe</p> <p>Évaluateurs : Tuteur et un autre membre du jury</p>
<p>Ensemble du projet <i>(groupe avec possibilité de bonus/ malus individuel)</i></p> <p>Rigueur de la démarche</p> <p>Efficacité dans l'organisation</p> <p>Adéquation des choix vis-à-vis de la hiérarchisation des priorités d'arbitrage</p> <p>Solutions astucieuses</p> <p>Démonstration de la synthèse des contraintes (architecturales, mais également de "fabricabilité", de "réparabilité")</p> <p>Vision globale du sujet</p> <p>Appréhension des problèmes techniques, cheminement intellectuel</p> <p>Créativité, innovation (adossées à une argumentation approfondie)</p> <p>Contribution aux séances du projet</p> <p>Capacité à travailler en groupe et en mode collaboratif</p> <p style="text-align: center;">Appréciation globale de l'ensemble du projet :</p>	<p>Évaluation du groupe</p> <p>Évaluateur : Tuteur</p>

Le PFE proposé à l'IFP-School donne donc lieu à plusieurs évaluations croisées. On retrouve ci-dessous les évaluations correspondant au même groupe pour la communication orale (en premier) et pour la communication technique (en second). Les échos (ci-dessous soulignés) apparaissent clairement entre les deux axes d'évaluation (dimension académique/scolaire de la prestation, restitution, précision de la problématique, mise en retrait, manque d'assurance) et des éléments complémentaires apparaissent (en gras dans les commentaires : manque de synthèse, nécessité d'aller plus loin, notamment pour la simulation).

Tableau 8. Extraits des commentaires Communication orale/communication technique, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School (2019)

Évaluation communication orale (B-)	Évaluation communication technique (B+)
<p>Votre présentation a permis un cadrage théorique clair et qui illustre votre volonté de <u>rendre pédagogique la restitution des éléments techniques mobilisés</u>. Vous avez opté pour une <u>présentation orale très descriptive et explicative</u>, et inclus de nombreuses références aux prises de parole des autres membres du groupe.</p> <p>Il faudrait toutefois veiller à ne pas passer sur un registre de <u>vulgarisation scientifique excessive</u>, compte tenu du public auquel vous vous adressez et à <u>structurer votre présentation autour d'une problématique explicite</u>. Ainsi, il n'est pas réellement nécessaire de se préoccuper de la compréhension du jury, ni d'abuser des références aux questions que vous attendez pour la phase dédiée. <u>Des transitions de type assez académiques</u> renforçaient encore cet effet.</p> <p>Concernant le powerpoint, par convention, il ne faudrait pas mettre de phrases complètes dans les slides.</p> <p>Enfin, dans la phase de questions/réponses, il est essentiel pour ce type de présentation de rester investis : individuellement (vous aviez tendance à vous mettre <u>en retrait</u> lorsque vous ne vouliez pas répondre) et collectivement (<u>concertation, complémentarité des réponses</u>).</p>	<p>Bonne aptitude à définir le périmètre de l'étude. La présentation est bien construite, structurée et <u>pédagogique</u>. Votre entrée en matière est claire (introduction sur l'architecture appréciée) et le jury reconnaît un travail de fond bien fait (notamment compte tenu du fait que le sujet n'était pas facile à expliquer). Vous avez abattu un grand travail et la démarche que vous avez développée est bonne. Vous avez relevé le <u>défi de présenter le tout de manière simple</u> ce qui permet de bien comprendre les enjeux et les degrés de liberté. Le jury considère que vous avez effectué un travail sérieux et montré une bonne maîtrise des éléments techniques, mais a eu l'impression d'assister à une présentation perfectible, et <u>trop scolaire (quelques lourdeurs dans les échanges de parole)</u>. En effet, vous n'avez pas réellement su mettre en valeur votre capacité de synthèse et la présentation manquait de mise en perspective. Par conséquent, votre communication technique a parfois été ressentie comme fastidieuse et difficile à suivre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vous n'allez pas suffisamment au bout des explications sur le moteur ; - la complexité de la modélisation n'est pas convaincante, il aurait été nécessaire de mettre plus d'éléments de simulation ; - votre intention avec les graphiques est bonne mais vous auriez pu être plus précis ; - vous présentez les quatre modes (comme dans un cours) alors qu'une diapositive de synthèse aurait suffi, pour les flux, prévoir un rendu plus simple (mise en forme différente) ; - vous avez préparé deux conclusions mais la deuxième, <u>trop scolaire</u>, était un peu décalée par rapport à l'exercice attendu (<u>une restitution professionnelle</u>). <p>Pendant la phase de questions, le jury a évoqué un <u>manque d'assurance technique</u> (question sur les rendements notamment).</p>

De même, les évaluations du rapport écrit, réalisées par le tuteur et un second membre du jury entrent clairement en écho et en complémentarité l'une avec l'autre, ainsi qu'avec les évaluations de la communication orale et technique.

Tableau 9. Commentaires Rapport, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School (2019)

Évaluation du rapport par le tuteur (B+)	Évaluation du rapport par un autre membre du jury (B+)
--	--

<p>Bon travail dans l'ensemble. Les synthèses pourraient être cependant plus percutantes.</p> <p>Le document est destiné à être facile à comprendre mais des éléments techniques auraient pu être ajoutés en annexe (équations résolues, modélisation simulink). Tout était disponible et apporterait la possibilité au lecteur curieux d'avoir la démonstration de ce qui est dit dans le texte.</p>	<p>Les différents modes de fonctionnement de la chaîne de traction Voltec étudiés : électrique, parallèle, shunt et compound sont bien <u>décrits</u>, par des schémas qui permettent de bien comprendre les différents modes. Certains tableaux Excel restent difficiles à lire, la police de caractères étant très petite en particulier sur le tableau d'étude économique.</p> <p>Les performances de cette chaîne de traction Voltec sont bien <u>analysées</u>; l'intérêt de rajouter un train hypocyloïdale pour réduire la consommation carburant en comparaison à un hybride parallèle du type Toyota Prius est bien mise en évidence.</p> <p>L'analyse économique reste <u>succincte</u>, on peut être frustré de ne pas avoir aussi dans la comparaison une transmission hybride parallèle du type Toyota (qui était en référence en prestation technique). On pourrait s'attendre à un retour sur investissement mieux placé que la version thermique essence.</p>
---	--

Enfin, l'évaluation du tuteur sur le suivi du projet apporte des explications aux principaux éléments relevés au travers des autres évaluations. La modélisation a bien été faite, mais peu valorisée dans la présentation, le groupe a passé beaucoup de temps sur l'analyse fonctionnelle et a donc manqué de temps sur l'optimisation et l'analyse des résultats :

<p>Mise en place d'une approche double : théorique d'un côté avec analyse énergétique basée sur des rendements constants permettant de bien comprendre et d'avoir un ressenti physique du système et de son optimum d'une part et approche par simulation en parallèle dont les résultats peuvent être comparés à la première approche d'autre part. Les problèmes techniques sont bien appréhendés même s'ils ne sont pas mis en exergue dans le document : modélisation et contrôle d'un système continu à changement d'état discret impliquant des changements de causalités.</p> <p>Organisation du groupe en fonction de ces 2 approches.</p> <p>Une mise en projet a bien été faite au début (non mentionnée dans le rapport) avec jalonnement des livrables, etc. Malgré cela la difficulté technique du sujet a conduit à passer plus de temps que prévu sur l'analyse fonctionnelle et donc moins de temps sur les dernières étapes (optimisation, et surtout analyse des résultats).</p> <p>Pas d'étude de faisabilité à ma demande car concept existe donc forcément faisable.</p> <p>Excellente implication de chacun dans ce projet.</p>

Figure 1. Commentaires Suivi du projet, PFE, département Énergie et motorisations, IFP-School (2019)

La mise en complémentarité de ces discours d'évaluation est appuyée par le responsable du département Énergie et motorisations au travers de ce mail adressant les différents retours aux étudiants. Il rappelle, comme on le voit, les profils des membres du jury (souligné ici pour l'analyse), la répartition des fonctions de ces retours et leurs objectifs (en gras), en les formulant pour les non spécialistes de l'enseignement que sont ces étudiants :

Je vous rappelle que l'évaluation réalisée par [...] [les] professeurs de français, vous permet d'avoir un retour sur vos **prestations de communication** telles qu'elles pourraient être appréciées par un auditoire non spécialisé. Vous pourrez à ce sujet noter parfois des **différences intéressantes d'appréciation** entre les évaluateurs « métiers » et les professeurs de français, qui confirment toute

l'attention que vous devrez porter dans ce genre d'exercice pour convaincre le plus grand nombre.

Votre rapport a été évalué par 2 personnes distinctes (votre responsable et le responsable d'un autre groupe de projet). Vous pourrez constater que la personne qui ne vous a pas encadré et qui n'a donc pas l'historique du travail réalisé, est souvent plus sévère. Ceci doit vous **alerter sur le niveau d'exigence des personnes qui auront à utiliser vos travaux en entreprise et qui ne vous évalueront que par vos rendus écrit et oraux.**

Tous les participants au projet ont mis beaucoup de sérieux et d'énergie pour **vous rendre compte au mieux de votre travail**, j'espère que vous saurez profiter positivement de leurs remarques et commentaires pour **vous enrichir et continuer à progresser**. Source : Mail aux étudiants du responsable du département Énergie et motorisation, IFP-School (PFE 2019).

On observe donc la forte cohérence didactique et la volonté d'amélioration continue qui sous-tendent le format et le dispositif d'évaluation mis en place par le département Énergie et motorisation de cette école.

Le module et le dispositif d'évaluation ont été conçus en appui sur l'analyse d'une tâche professionnelle qui permet aux étudiants de mettre en œuvre les compétences acquises lors de la formation. Ce fort alignement d'une démarche de formation avec la logique-métier et praxéologique (étapes de réalisation, types de « productions » associés, multicanalité des interactions, interlocuteurs « naturels », hétérogénéité des profils des « décideurs », pluridisciplinarité dans le monde de l'entreprise...) illustre la dimension professionnalisante souhaitée. La réalisation de la tâche professionnelle avec et à destination de professionnels de l'industrie permet le développement et la mise en œuvre de compétences professionnelles évaluées par des professionnels, de façon multicritériée, au travers de l'action et de « productions » qui permettent d'en mesurer la démarche et l'impact. Enfin, les interlocuteurs-évaluateurs sont conduits à adopter une posture de médiateurs entre eux (décentration, prise en compte de l'altérité, co-construction des discours d'évaluation) et dans le cadre du développement de compétences par ces étudiants (par l'intermédiaire du tuteur, qui resitue dans le temps les étapes qui ont conduit à la réalisation du projet de fin d'études).

Il s'agit, à l'IFP-School, d'un format évolutif, qui s'est construit sur un temps long. Si la conception de ce module centré sur une tâche à fonction sociale (le chainage d'actions associé, sa logique propre) et sur les compétences professionnelles des étudiants a été impulsée par une rencontre pluridisciplinaire et une volonté pédagogique commune, le fait qu'il fasse sens pour les étudiants et les membres du jury (et industriels) a nécessité des étapes d'explicitation et de recadrage du dispositif. De la présence de « candides » dans les premières années à un rôle de médiatrices entre les membres du jury (régulation des prises de parole et rédaction du

commentaire issu des délibérations), l'évolution des fonctions des deux chercheuses en didactique des langues semble s'expliquer par la perception des enjeux de l'industrie (par les industriels et enseignants), la complémentarité ressentie des compétences des évaluateurs et l'intérêt d'une évaluation décentrée d'un regard strictement académique, technique ou langagier.

Conclusion : quels apports pour la didactique des langues ?

Nous avons parlé de co-construction de l'évaluation, fruit d'une collaboration entre professionnels et enseignants, comme condition à une évaluation de l'ensemble de compétences mobilisées pour la réalisation d'une tâche en contexte académique professionnalisant. Les terrains étudiés ne relèvent pas strictement du FOS/FOU, dans la mesure où l'on ne se trouve pas face à des dispositifs d'enseignement / apprentissage de la langue, y compris dans le cas de l'IFP-School où, de l'évaluation des compétences langagières des étudiants allophones en contexte académique, le *process* a évolué vers une évaluation co-construite et commune à tous les élèves-ingénieurs (quelle que soit leur première langue). Toutefois, ce sont des terrains et des tâches pour lesquels des dispositifs de FOS/FOU pourraient être conçus. Les dispositifs analysés et leurs évolutions sont tout à fait applicables à un contexte d'enseignement de langue sur objectif spécifique : la capacité de décentration de spécialistes de disciplines différentes, réunis par des objectifs didactiques partagés, montre que la co-conception d'un dispositif fait sens dans le cadre d'une formation académique professionnalisante, même si les réalités du terrain font que ce type d'évaluation n'est pas toujours aisé à mettre en place. L'un des contextes qui semble favorable à ce type de collaboration, non seulement lors de l'évaluation mais également de la construction du programme de formation (co-évaluer n'a de sens que si la co-construction a débuté en amont) est le milieu scolaire / universitaire.

En raison de la présence marquée d'élèves allophones nouvellement arrivés dans ces établissements, les collaborations, très fructueuses, entre enseignants de FLE et enseignants de matières professionnelles en lycée professionnel, sont de plus en plus fréquentes, y compris en co-intervention. L'évaluation en filière professionnelle fait très souvent appel aux compétences langagières : oralisation de gestes techniques avec emploi de la terminologie adéquate, rédaction de rapports de stage, réalisation d'une pièce à partir d'un descriptif écrit, etc. Pour ce type de production, il est clair qu'on ne peut évaluer (et donc former) des apprenants allophones en cloisonnant les compétences.

Dans une logique proche, se construisent des programmes « passerelles » vers la reprise d'études des étudiants, actuellement demandeurs d'asile ou sous protection internationale. Les premières initiatives d'accueil d'étudiants exilés ont été portées essentiellement par les étudiants et associations d'étudiants des universités et grandes écoles. Toutefois, les personnels des établissements d'enseignement supérieur ont souvent pris le relais ou se sont impliqués à leurs côtés pour élaborer des programmes de formation et d'accompagnement qui tentent de répondre à ces enjeux sociaux (Le Doledec, 2020). En appui sur des démarches souvent communes, les solutions ont été imaginées à un niveau local (donc micro-contextuel), comme le montre par exemple le recensement des initiatives réalisé par le Resome¹⁰. Toutefois, dans une certaine mesure, pour que ces programmes fassent sens en dehors d'un établissement donné, il paraît nécessaire de prendre en compte, là aussi, la dimension sociale des enjeux identifiés. Le réseau MEnS (Migrants dans l'enseignement supérieur) s'est constitué pour « regrouper les établissements de l'enseignement supérieur français engagés dans l'accueil et l'accompagnement des étudiants et chercheurs en exil »¹¹ et permettre ainsi la mutualisation des informations et des convergences inter-établissements. Actuellement, ce sont généralement des équipes pluri-disciplinaires (à géométrie variable d'un établissement à l'autre) qui travaillent à la définition de dispositifs d'accueil et d'accompagnement pour ces étudiants exilés : étudiants, enseignants, personnels administratifs (de différents services, comme la scolarité, les relations internationales, notamment), personnels médicaux et sociaux, spécialistes de l'orientation académique, en lien avec des associations, d'autres établissements d'enseignement supérieur, des entreprises, des partenaires financiers... Appréhender cet écosystème et s'y inscrire est complexe, et conduit à penser une formation centrée sur le développement de compétences académiques (y compris langagières) comme étant ancrée dans une logique sociale (Le Doledec, 2020). Les choix institutionnels sont alors souvent le reflet de la perception et de la transcription de cette logique par les concepteurs de formation, les personnes qui en décident la mise en place et celles qui s'y impliquent.

L'école des Ponts ParisTech, école d'ingénieurs française, propose ainsi depuis 2016 un Programme d'accueil pour les étudiants réfugiés (PER) à destination d'étudiants scientifiques allophones ou francophones, actuellement demandeurs d'asile ou sous protection internationale. L'objectif en est d'accompagner des étudiants exilés dans la définition de leur

¹⁰ Réseau Études Supérieures et Orientation des Migrants et Exilés, voir leur site internet : <http://test.resome.org/2018/07/les-programmes-dapprentissage-du-francais-pour-la-reprise-detude/> (consulté le 06/01/2021)

¹¹ <http://reseaumens.org/> (consulté le 06/01/2021)

projet de reprise d'études en France et de leur proposer un dispositif et un cadre où ils peuvent mobiliser, développer et évaluer des compétences leur permettant de réaliser leur projet. Les grands pôles (entendus comme étant non successifs) en sont « trouver sa place dans un environnement social », « se positionner en tant qu'étudiant », « stabiliser sa vie en France », « préparer son retour dans l'enseignement supérieur ». Concevoir une formation pour et avec ce public repose alors sur des compétences en didactique des langues, en ingénierie de la formation, une maîtrise des démarches FOS/FOU, mais semble aussi requérir une approche ethnographique des situations sociales, une démarche pluri-disciplinaire impliquant la didactique des disciplines scientifiques, l'analyse des tâches académiques et professionnelles, l'approche interculturelle, l'accompagnement social, l'orientation professionnelle... On perçoit alors bien tout l'enjeu de se constituer en réseaux, en équipes, et de co-construire pour penser, pour un public donné, un dispositif qui permette de développer et mobiliser des compétences rendant possible la concrétisation d'un projet personnel : social, académique et professionnel.

Si les compétences académiques/professionnelles des apprenants en formations FOU et FOS peuvent essentiellement être évaluées au travers de tâches, sur le terrain académique/professionnel, et par les interlocuteurs associés, les exemples analysés montrent bien que l'enseignant.e de langue a aussi toute sa place sur ce terrain. D'un terrain à l'autre, émergent les notions d'enjeux, d'identification des besoins, de convergence des logiques et des démarches, et de complémentarité des compétences. Ces exemples interrogent alors, également, les contours de l'objet de recherche et d'enseignement en didactique des langues, et donc de possibles évolutions de postures et pratiques des spécialistes de cette discipline.

Bibliographie

- AVRIL, C., CARTIER, M., SERRE, D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Col. Guides repères, Paris : La Découverte.
- BIGGS, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *High Educ* 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871> (consulté le 06/01/2021)
- BOUCLET, Y. (2010), « Le statut de la compétence dans l'analyse d'une situation cible professionnelle », *in* Points communs n°42, Paris, CCIP.
- CARLO, M. de (1998), *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- CARRAS, C., TOLAS, J., KOEHLER, P. & SZILAGYI, E., 2007, *Le français sur objectif spécifique et la classe de langue*. Paris, CLE International.

CARRAS, C., & CAVALLA, C., 2020, Exemple d'une évaluation par compétences à l'université, *Points Communs N°48*,

https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2021/01/Points-Communs_2020_n48.pdf (consulté le 16/09/2021)

CHINI, D., GOUTERAUX, P. (coord.) (2008), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, in Cahiers de recherche n° spécial, Ophrys.

COURCHINOUX, S., 2012, *Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes, le français dans la formation scientifique et technique*, thèse de doctorat soutenue à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

GUICHON, N. (2006). *Langues et TIC - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

LANDY, E. 2006, Accompagnateur VAE, un nouvel acteur de la formation. *Actes du colloque Tutorat et Accompagnement*, p. 111-115, URL : <https://docplayer.fr/3950026-Tutorat-et-accompagnement.html> (consulté le 06/01/2021)

LAURENS, V., 2017, « Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE », *Les Cahiers de l'ASDIFLE n°28*, Paris, CLE International, 165-178.

LE BOTERF, G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.

LE BOTERF, G., 2016, *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Eyrolles.

LE DOLEDEC, L. (2020), *L'accompagnement en contexte universitaire des étudiant.e.s exilé.e.s pour la construction de leur projet de reprise d'études*, mémoire de master 2 Didactique des Langues parcours FLES présenté à l'Université Grenoble Alpes. Consultable à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03040412> (consulté le 06/01/2021)

LIONS-OLIVERI, M.-L., LIRIA, P. (dir.) (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des langues.

MANGIANTE, J.-M., & PARPETTE, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.

MATTHEY, M. (2008), « Des compétences partielles en contexte professionnel », in *Le français compétence professionnelle, forum du Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en insertion*, Paris, CLP, pp. 40-45.

MONDADA, L. (2006), « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée* XI-2, 5-16.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Les Éditions Didier.

MOURLHON-DALLIES, F. (2015), « Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : modélisations, façons de voir, façons de faire », *Langage, Travail, Formation* numéro de lancement, URL : <https://apps.atilf.fr/reseaultf/?cat=17> (consulté le 06/01/2021).

SALENGROS-IGUENANE, I. (2010). *FLE, Internet et approche culturelle : une recherche à l'École nationale des ponts et chaussées* (thèse de doctorat, Aix-Marseille 1).

SOWA, M. (2017), « Agir pour enseigner. Quel rôle peut jouer la perspective actionnelle dans la formation des enseignants de FOS ? », *Points communs* n°4, *Le français professionnel : quels enjeux et quelles perspectives méthodologiques ?*, CCIP, 24-42.
https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/Points-Communs_Septembre_2017_n4.pdf (consulté le 16/09/21)