

COLLOQUE ADCUEFE

20/21 JUIN 2003

**LA DIMENSION PERSONNELLE D'UNE PROPEDEUTIQUE LINGUISTIQUE  
D'ACCUEIL EN FLE D'ETUDIANTS ETRANGERS EN DEMANDE D'ACCES A UNE  
UNIVERSITE FRANCOPHONE**

*Françoise Ashbourne, Ecole Britannique de Bruxelles  
galibourne@tiscali.be*

Les propositions qui font l'objet de cette présentation sur la dimension PERSONNELLE d'une propédeutique linguistique d'accueil en FLE sont issues d'un travail effectué lors de la préparation du DESS Acteur International dans le domaine des langues, à l'Université de Besançon.

Le travail effectué a porté sur l'évaluation d'une formation de FLE existante (600h) et l'objectif final était de remodeler la formation pour la rendre plus efficace et efficiente. La commande avait stipulé que le curriculum de formation devait s'appuyer sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Cette présentation ne portera que sur 3 axes de développement qui, en lien avec les perspectives du Conseil de l'Europe, semblaient pertinentes dans le cadre de cette formation linguistique. Ces propositions sont nées de l'analyse d'entretiens avec les étudiants, de l'analyse des contenus de formation, au moment où l'étude a été réalisée, et de l'analyse d'entretiens avec des responsables de formations FLE pour étudiants étrangers dans plusieurs universités belges.

## **1. PRINCIPES DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES QUI SOUS TENDENT LES PROPOSITIONS :**

Nous partons du principe que l'apprenant doit devenir un *étudiant adulte autonome*, capable d'analyser ses mécanismes d'apprentissage et de réfléchir à l'efficacité de ses stratégies, qu'elles soient cognitives, métacognitives ou socio-affectives (cf Ann Chamot & Rebecca Oxford<sup>1</sup>). Le projet qu'il a, en arrivant en France, passe par l'apprentissage de la langue française et il doit viser à atteindre un niveau suffisant pour suivre avec succès la formation sollicitée. Le guide des concepteurs de programmes du Conseil de l'Europe énonce clairement qu'*« il importe que les apprenants puissent poursuivre leur apprentissage en autonomie à la fin de la formation. Ils doivent avoir acquis les connaissances, les compétences et les stratégies nécessaires à la poursuite individuelle de leurs études. »*

Nous considérons également que l'enseignant s'inscrit dans *une posture professionnelle réflexive* (cf. Schön, Perrenoud<sup>2</sup>). En effet, la qualité du travail pédagogique avec les étudiants étrangers est liée à la capacité de l'enseignant à se repositionner et à réajuster ses outils en fonction de son public. La qualité de l'encadrement pédagogique, sa cohésion et ses instances de concertation en amont et en aval de la formation vont contribuer à faciliter le parcours des étudiants.

---

<sup>1</sup> Oxford R., (1989). *Language learning strategies : what every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. (Baton)

<sup>2</sup> Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Les Editions Logiques (Québec) & Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF (Paris)

Enfin, au-delà de la conception d'un curriculum de formation, qui est une démarche stratégique essentielle, se situent *les liens sociaux* et la question de l'acculturation qui, bien que difficile à quantifier, a une influence indéniable sur le parcours d'apprentissage. Plus les liens sociaux deviennent authentiques et personnalisés, plus l'étudiant verra sa motivation s'accroître et ses compétences linguistiques progresser.

Les trois outils présentés ci-dessous relèvent de ces principes.

## **2. PREMIER OUTIL : LE TCF**

Parmi les difficultés associées à ces formations spécifiques, le problème de l'évaluation est un problème récurrent. Comment l'université ou l'école qui reçoit l'étudiant étranger peut-elle s'assurer que sa compétence linguistique est suffisante pour la réussite du parcours académique ?

Le Test de Connaissance du Français (TCF), élaboré à partir des critères du Cadre européen, construit par le CIEP avec le concours de Cambridge, commence à s'imposer dans le champ de la mobilité universitaire francophone. Des correspondances entre les échelles de différents tests et les niveaux du Conseil de l'Europe ont été établies et permettent ainsi la reconnaissance de certifications ou de validations de connaissances antérieures que les étudiants auraient pu obtenir.

Le TCF est un test standardisé et calibré. Il permet de percevoir clairement le positionnement du candidat par rapport aux niveaux définis par le Conseil de l'Europe.

Ce test ne serait pas utilisé pour suppléer à l'évaluation formative préconisée dans chaque module de formation. L'évaluation interne par module est un critère important pour anticiper les chances de réussite des étudiants dans la suite de leur parcours universitaire français. Cependant, le TCF permettrait de garantir la validité externe de la formation et il pourrait être utilisé avec plusieurs objectifs :

- comme *test de départ* permettant de repérer où l'étudiant se situe. On peut ajuster le niveau des cours au niveau moyen du groupe, et, par ailleurs, grâce à l'auto-apprentissage, ménager aux étudiants la possibilité de travailler au niveau particulier qui est le leur. L'avantage est donc une possible personnalisation du parcours.
- comme *test de fin de formation*, pour vérifier que les objectifs ont été atteints en langue générale et que les étudiants ont un niveau satisfaisant pour poursuivre leur projet professionnel, mais aussi un niveau de référence pour leur avenir universitaire ou professionnel.

Si la passation d'un test à deux reprises semble un dispositif trop lourd, voire trop onéreux, deux autres solutions sont envisageables :

- le TCF pourrait être passé dans le pays d'origine, si cela est possible au moment où l'étudiant constitue son dossier de demande de formation. Il pourrait devenir ainsi, dans le dossier de l'étudiant, une pièce convaincante pour le recrutement.
- un autre dispositif moins lourd serait par ailleurs le recours à une forme *d'auto-évaluation*. Le portfolio européen propose ainsi des « listes de repérage pour l'auto-évaluation » pour chaque niveau défini par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. L'étudiant peut évaluer ses compétences dans les domaines suivants : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, utilisation de stratégies, écrire.

Ces documents pourraient être utilisés par les universités d'origine si le TCF n'était pas accessible. Ils pourraient aussi être utilisés par l'université qui accueille pour cerner le niveau des étudiants et les besoins. C'est le choix du Centre de Langues de l'Université de Gand (Belgique), qui a l'avantage d'encourager les étudiants à établir leurs propres objectifs. Il faut cependant souligner que, même s'il s'agit d'auto-évaluation, ce travail a besoin d'être guidé et qu'il nécessite la présence d'enseignants compétents et motivés.

Il n'en demeure pas moins que l'étudiant doit pouvoir connaître exactement son niveau de français après une période de formation linguistique intensive, et que passer le test à la fin de son année restera pour lui le moyen le plus objectif de se situer. Cette base de langue générale représente en effet un indicateur essentiel pour l'intégration d'une formation universitaire. Etant donné la complémentarité des modules de la formation, il va de soi que le TCF vient s'ajouter aux autres modes d'évaluation suggérés. Il reste en effet à évaluer les autres modules tels que communication interculturelle, langue de spécialité ou pratiques discursives universitaires, qui font en général partie de l'année propédeutique, et c'est la somme de ces évaluations qui permettra d'établir le profil linguistique de l'étudiant à un moment donné de son parcours.

Cette photographie du niveau de langue de l'étudiant est ce qui est préconisé dans la première partie du portfolio européen, tel qu'il est présenté par le Conseil de l'Europe.

### **3. LE PORTFOLIO**

Le portfolio s'inscrit dans la recherche d'une évaluation cohérente et transparente des compétences en langues et d'une incitation à l'autonomie.

Un rapport du Conseil de l'Europe de juillet 2000<sup>3</sup> rend compte en ces termes de l'expérimentation, entre 1998 et 2000, d'un portfolio dans le domaine de l'enseignement supérieur :

*« L'évaluation-Portfolio donne sans doute une image plus complète et plus explicite des compétences d'un étudiant que les certifications actuelles. Cette évaluation tient compte de toutes les connaissances linguistiques et interculturelles acquises, soit à l'extérieur soit à l'intérieur d'un système éducatif donné, et inclut tous les certificats et diplômes obtenus par un apprenant. Le Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe les rend transparents et comparables. Dans ce contexte, il n'y a donc plus lieu d'avoir recours uniquement à des tests internationaux tels que le TOEFL, qui est actuellement exigé pour avoir accès à de nombreuses universités et programmes, mais qui ne permet justement pas de se rendre compte p.ex. des compétences productives qui sont absolument nécessaires pour poursuivre avec succès des études en langue étrangère . »*

Quel serait donc l'intérêt d'un portfolio pour les étudiants étrangers candidats à un cursus universitaire français diplômant? Dans le cadre d'une formation pour étudiants étrangers désirant suivre une formation à l'université française, un tel outil serait particulièrement utile à différents stades de la formation.

- Il s'agit premièrement d'un outil qui permet d'*anticiper les niveaux de pratiques langagières*. Le portfolio pourrait permettre de mieux cerner le parcours de l'étudiant et d'anticiper son niveau et ses besoins avant son arrivée en France. Il faudrait pour cela envisager un travail «en amont » de la formation avec les enseignants de FLE qui préparent les étudiants à leur venue. L'université d'accueil pourrait établir un document "guide" et demander aux étudiants de commencer à constituer leur portfolio, afin de connaître leur niveau et leur expérience linguistique dès le moment où elle se prépare à les accueillir en France. Un travail de collaboration réciproque pourrait ainsi s'établir entre les enseignants de FLE de l'université d'origine et le responsable de la formation en France.

---

<sup>3</sup> Site du Conseil de l'Europe : <http://culture2.coe.int/portfolio>

- Deuxièmement, le portfolio a un rôle de « carnet de bord », c'est à dire d'un document dont le contenu évolue et se complète. Pendant la formation en France, on pourra envisager de compléter le portfolio, notamment la partie biographie, afin d'y ajouter judicieusement les nouveaux éléments importants qui déterminent le profil linguistique de l'étudiant au terme de l'année propédeutique. Cette année lui procurera aisément un contenu pertinent pour la partie dossier qui vise à sélectionner des matériaux permettant d'illustrer les acquis et les expériences répertoriés dans la biographie langagière.

Il est primordial en effet que des domaines tels que la langue de spécialité, la pratique universitaire, les connaissances culturelles trouvent une place dans ce document, car l'étudiant complète sa formation linguistique d'une manière unique, en vue d'un projet professionnel individuel. Il serait donc nécessaire de réfléchir à des descripteurs supplémentaires qui couvrent ces secteurs d'apprentissage. Il existe une proposition de descripteurs spécifiques au contexte académique dans le Rapport du Conseil de l'Europe de juillet 2000<sup>4</sup>. La lecture de ces descripteurs correspond tout à fait aux objectifs d'un module qui concernerait les pratiques universitaires. Il serait donc possible d'élaborer ainsi des grilles de descripteurs pour chaque « bloc de formation ». Contrairement aux descripteurs des listes de repérage tirées du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ceux liés au contexte académique n'ont pas été calibrés statistiquement et sont, de ce fait, moins stables. Il est cependant possible de les compléter et de les améliorer. Au besoin, ces listes peuvent aussi être complétées individuellement. Les listes de repérage pour l'auto-évaluation sont en effet des listes ouvertes.

- Troisièmement, le portfolio peut-être perçu comme un « passeport pour l'emploi ». En effet, le portfolio, dans une telle formation, peut revêtir une valeur de passeport lors de la recherche d'emploi et il est directement utilisable lors de la recherche d'un stage, ce dernier étant partie intégrante de nombreuses formations de 3<sup>ème</sup> cycle. Le stage sera une situation supplémentaire d'apprentissage, dans laquelle la langue est le véhicule essentiel. Grâce au stage, la langue va se professionnaliser. Utiliser l'outil pour la recherche d'emploi à l'issue des études devient alors également une évidence.

- Enfin, un quatrième intérêt réside dans la possibilité de *l'accréditation*. Le portfolio peut également être présenté au Conseil de l'Europe pour accréditation<sup>5</sup>, et c'est bien sûr ce qu'il faudrait viser ici car l'inscription de la formation dans un cadre plus large que celui de la formation intra-universitaire serait une garantie supplémentaire. L'accréditation donnerait de

---

<sup>4</sup> Site du Conseil de l'Europe : <http://culture2.coe.int/portfolio>

<sup>5</sup> <http://culture2.coe.int/porfolio/>

l'ampleur à la formation FLE et officialiserait le rôle de l'institution. Le portfolio serait donc aussi une *carte de visite* pour l'institution qui chaque année prospecte pour assurer l'avenir de la formation FLE préparatoire mise en place.

Parmi les critères qui permettent d'obtenir l'accréditation, nous retrouvons le développement personnel de l'apprenant et l'aptitude à l'apprentissage autonome des langues. Il exige aussi la transparence et la cohérence des programmes d'apprentissage, la description claire des compétences et qualifications linguistiques, de manière à favoriser la mobilité.

#### **4. LE PARRAINAGE ÉLECTRONIQUE**

Le troisième outil que nous proposons, le parrainage électronique, découle également du principe d'autonomisation de l'apprenant mais vise essentiellement à encourager et soutenir l'acculturation de manière constructive par le développement de liens sociaux.

Pourquoi en effet envisager un parrainage de type électronique pour soutenir la formation de ces étudiants ? En quoi cette proposition peut-elle trouver son sens dans le contexte étudié ?

L'échange « e-mail tandem » fonctionne sur deux principes : le principe de réciprocité et le principe d'autonomie. A l'origine, c'est parce qu'il était parfois difficile d'organiser un parrainage en face à face que le concept a émergé, et cette difficulté à établir des contacts fut un thème récurrent lors des entretiens réalisés avec les étudiants étrangers.

Christine Appel<sup>6</sup> parle « d'échafaudage » : il s'agit d'interaction écrite continue puisque chaque échange est lié au précédent. Il ne s'agit pas de texte isolé et, par conséquent, l'étudiant revient aussi sur des constructions linguistiques utilisées par son partenaire. Cet échange favorise la réflexion métalinguistique. La place de l'erreur prend une dimension nouvelle : elle permet parfois au lecteur de retracer la réflexion linguistique de l'étudiant qui a écrit le message, jusqu'à la langue maternelle de celui-ci. Au cours d'un échange de 6 semaines, qui a eu lieu entre un étudiant apprenant le français aux Etats-Unis et un Français, l'analyse des courriels montre que, bien que le francophone n'ait pas corrigé explicitement les courriels mais seulement donné quelques explications, les erreurs grammaticales avaient diminué, les phrases avaient évolué vers une syntaxe plus complexe, le lexique était devenu plus précis et plus varié.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Appel, C., Mullen T. Trinity College, Dublin (2000). « *Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment* » . Computers and Education.

<sup>7</sup>Gonglewski, M.; Meloni, C.; Brant, J.(2001). "Using e-mail in foreign language teaching : rationale and suggestions". The Internet TESL Journal. Vol VII, N°3.

Le parrainage a aussi une fonction sociale indéniable qui est essentielle pour l'intégration de l'étudiant.<sup>8</sup>

Il permet de travailler sur une langue courante (la langue académique est travaillée dans d'autres modules). La langue d'un courriel ressemble à la langue orale et le texte est généralement plus court que ne le serait un travail écrit. Le rédacteur parle à la première personne et a pour objectif d'entrer dans une communication authentique<sup>9</sup>

L'interaction authentique procure à l'étudiant un sentiment de réalité que le contexte artificiel d'une salle de classe ne peut donner. De plus, tout le travail communicatif est consigné dans des documents écrits, qui permettent à l'étudiant de visualiser ses efforts.<sup>10</sup>

Beauvois<sup>11</sup> rapporte que ce moyen permet d'accroître la participation à 100% dans une classe, et a observé que des étudiants anxieux et réticents au face à face réagissent souvent d'une manière très positive au contexte électronique.

Les recherches ont aussi mis en valeur l'accroissement de l'autonomie de l'apprenant au travers de ces échanges écrits. L'échange encourage l'étudiant à prendre en charge son propre apprentissage et à le contrôler, à la faveur par exemple du choix des sujets sur lesquels il veut échanger, ou de l'observation des corrections ou suggestions faites par son correspondant sur la langue.

Il peut être utilisé pour préparer une discussion à l'avance et favorise ainsi l'échange de données culturelles – et les thèmes suggérés par les enseignants peuvent être choisis de manière à aiguïser la conscience culturelle. Si les courriels sont utilisés par la suite en classe, ils peuvent être d'excellents documents d'analyse et de décodage de l'implicite culturel.

Il faut néanmoins veiller à la mise en place du dispositif car les écueils peuvent être nombreux.

Ainsi il serait préférable de ne pas le proposer trop tôt car la difficulté de l'expression écrite pourrait nuire à la motivation. Il est conseillé de prévoir un dispositif pour que

---

<sup>8</sup> Kuang-wu Lee, Hsuan Chuang University, (April 2000) "*Energizing the ESL/EFL classroom through the Internet Activities* », The Internet TESL Journal.

<sup>9</sup> Nagel, Pieter (1999), « *E-mail in the virtual ESL/EFL classroom* », The Internet TESL Journal.

<sup>10</sup> Gonglewski M, Meloni C, Brant J., (2001) cite note 7.

<sup>11</sup> Cité dans l'article de Gonglewski (note 7)



l'étudiant puisse également communiquer avec l'enseignant et travailler la langue sans que l'anxiété face à l'erreur soit prédominante.

Il est d'autre part essentiel de s'assurer que les enseignants savent gérer le système dans son ensemble, tant d'un point de vue technique que didactique, et consigner un nombre d'heures suffisant dans leur emploi du temps consacré à la gestion de l'échange.

Définir les objectifs avant d'engager les étudiants dans cette aventure est primordial, et il faut se demander si ce travail est considéré comme un module de formation, et par conséquent sujet à une évaluation, ou s'il est complètement « gratuit », outil supplémentaire proposé pour favoriser l'apprentissage linguistique.

Enfin, cet outil ouvre des possibilités d'expansion très variées, telle l'exploitation des thèmes sous forme de forum. Si à l'origine il était essentiellement utilisé pour des étudiants dont les langues « correspondaient » (par exemple étudiant chinois apprenant le français et correspondant avec un étudiant français apprenant le chinois), nous pouvons imaginer d'autres scénarios, tels que des étudiants de licence ou de maîtrise FLE correspondant avec des étudiants étrangers. Leur compréhension de la situation d'apprenant en serait fortement accrue.

## **5. CONDITIONS DE RÉUSSITE**

Il est évident que les outils présentés ici ne peuvent être mis en place qu'avec une équipe pédagogique prête à investir du temps et de la réflexion. Si l'étudiant peut spontanément percevoir les bénéfices possibles de ces outils, il n'a pas pour autant les compétences pour gérer leur élaboration.

Il faudra donc veiller à former et à motiver une équipe d'enseignants au portfolio et au parrainage. La pratique réflexive des enseignants permet de créer un produit de meilleure qualité. Ces outils génèrent une mutation du rôle d'enseignant et d'enseigné - l'enseignant devenant accompagnateur plutôt que celui de transmetteur de savoirs. Ces outils sont par ailleurs exigeants en temps de mise en œuvre, de suivi, de supervision, et il importe que ce temps soit valorisé comme un temps d'enseignement, sauf à encourir le risque de démotiver et de décourager l'enseignant ou les enseignants qui les mettent en place.

S'agissant du portfolio et du parrainage, il est essentiel de décider au départ comment ces outils s'inséreront dans le curriculum de formation.

Concernant le portfolio et l'évaluation du niveau de langue, c'est le travail en amont, avec les universités qui envoient les étudiants, qui permettra d'améliorer la qualité. Il faut que le responsable de la formation en France puisse s'assurer des moyens mis en œuvre sur place pour l'enseignement et l'évaluation et faire ainsi évoluer la formation linguistique des étudiants avant leur arrivée.

Si la formation est également analysée en aval, on pourra non seulement adapter le curriculum aux besoins des apprenants mais également personnaliser le portfolio – ce qui revient à se demander quels sont les besoins spécifiques de l'étudiant et vers quelle formation il se dirige.

Dans le cadre du parrainage, on pourra déterminer les thèmes pertinents à traiter pour aider l'étudiant non seulement à mieux comprendre l'environnement dans lequel il va se retrouver mais aussi pour le préparer à la formation qu'il projette de suivre. A cet égard, les courriels peuvent être des documents de base pour la réflexion sur la langue et les cultures en présence. <sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Un tableau illustrant l'insertion des trois outils dans le parcours de l'étudiant est présenté en annexe.

## CONCLUSION

Les trois outils proposés sont en cohérence avec le choix d'un curriculum de formation construit sur la base du *Cadre Européen de référence pour les langues*. Ils présentent l'intérêt de promouvoir une autonomie de l'étudiant qui lui permette de poursuivre son cursus de formation, pleinement conscient de ses acquis et des domaines qu'il lui faudra continuer à développer durant les années consécutives à son « année propédeutique ».

La démarche préconisée par le Conseil de l'Europe est une démarche réflexive au travers de laquelle l'enseignant évolue vers un rôle d'accompagnant. Les outils proposés permettent de faire évoluer la représentation que les étudiants peuvent avoir du rôle de l'enseignant. Cela est particulièrement vrai pour des étudiants dont la culture d'origine est caractérisée par une représentation de l'enseignant « maître ».

S'il existe de nombreuses hésitations, voire de réelles réticences face aux démarches prônant l'autonomie de l'apprenant et sa responsabilisation dans l'apprentissage, c'est sans doute aussi parce que ces outils annoncent une mutation des rôles de l'enseignant et de l'enseigné. Mais la présence de l'étudiant « étranger » à l'université appelle une nécessaire réflexion sur ces rôles puisque cet étudiant n'a pas les mêmes besoins que ses camarades français et doit gérer en même temps chocs culturels et apprentissage de la langue.

Sur cette odyssee académique, peut-être pourrions-nous conclure avec cette pensée de Michel Serres : « *Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur.* » (...) « *Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons d'exposer. Car il n'y pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurais plus jamais qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer. Je m'expose à autrui, aux étrangetés (...).* »<sup>13</sup>

Tel est le voyage qu'il nous convient d'accompagner aujourd'hui.

---

<sup>13</sup> Serres, Michel (1991). *Le Tiers-Instruit*. Folio, Essais

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Articles :**

Appel, C., Mullen, T. (2000). "Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning development", 17 pages. Computers and Education.

Gonglewski, M.; Meloni, C.; Brant, J.(2001). "Using e-mail in foreign language teaching : rationale and suggestions". The Internet TESL Journal. Vol VII, N°3.

Lee, K. (2000). "Energizing the ESL/EFL classroom through Internet activities." 5 pages. The Internet TESL Journal. Vol VI, n°4.

Nagel, P. (1999), "E-mail in the virtual ESL/EFL classroom", 8 pages. The Internet TESL Journal. Vol V, N°7.

O'Dowd, R. (2003). « Understanding the other side : intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange ». 31 pages. Language Learning and Technology Vol 7, N°2.

### **Sites :**

Conseil de l'Europe : <http://culture2.coe.int/portofolio> pour tous les documents concernant le portfolio (dossier d'accréditation, rapport final de l'expérimentation, guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants).

### **Ouvrages de référence :**

Brauer, G. (2001). Pedagogy of language learning in higher education : an introduction. Ablex Publishing. Wesport, Connecticut.

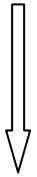
Oxford, R. (1989). Language learning strategies : what every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers. Boston. Massachussets.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF (Paris)

Serres, Michel (1991). Le Tiers-Instruit. Folio essais

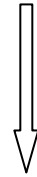
Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. Les Editions Logiques. Canada

AMONT



Enseignant origine

PROPEDEUTIQUE



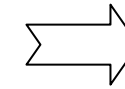
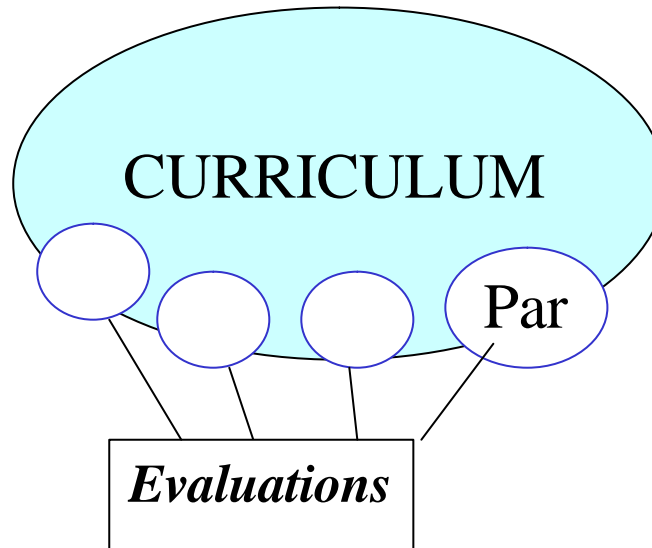
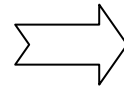
Responsable Fle

AVAL



Enseignant future formation

PORTFOLIO  
N°1



PORTFOLIO  
MODIFIE

- ✓ Niveau Fle (TCF)
- ✓ Biographie
- ✓ Dossier (projet)

- ✓ Niveau Fle (TCF) + évaluation des modules formation
- ✓ Biographie +
- ✓ Dossier (travaux année propédeutique)

*Tableau illustrant l'insertion des trois outils dans la formation.*