



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'évaluation formative : un outil de progression

Paule Boissard

Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF), Université
Catholique de Lyon, France
paule_boissard@yahoo.fr

Reçu le 19-09-2015 / Évalué le 30-11-2015 / Accepté le 23-02-2016

Résumé

Pour mener à bien une formation en FLE, l'enseignant doit planifier au quotidien des activités de classe en fonction d'objectifs déterminés, qui reposent eux-mêmes sur la définition des besoins des apprenants. Il adopte alors une démarche en conséquence, et il en va de même pour ses choix évaluatifs. L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, ne peut exister que par rapport aux objectifs d'enseignement-apprentissage visés pour chaque formation. Les choix évaluatifs répondent à un même processus pour chaque groupe d'apprenants indépendamment de leur profil : ils sont dépendants des objectifs spécifiques à chaque formation, qu'il s'agisse de FLE, FLS, FOS ou encore FOU. L'évaluation formative s'inscrit dans cette démarche et doit faire partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage afin de guider l'apprenant dans son apprentissage. La difficulté est de parvenir à changer la perception de l'apprenant par rapport à l'évaluation qu'il juge souvent pénalisante, voire décourageante, et de l'amener à la considérer au contraire comme un outil de progression.

Mots-clés : évaluation formative, contrat, apprentissage, notation

Formative Evaluation : a Progression Tool

Abstract

For a successful FLE training, the teacher must plan each classroom activity according to specific objectives based themselves on the definition of learners' needs. He/she adopts an approach accordingly, and so does he/she for his/her evaluative choices. The assessment, whether formative or summative, has to relate on the teaching and learning objectives for each course. The evaluative choices reflect the same process for each group of learners regardless of their profile; they essentially depend on the specific target of each training, whether in FLE, FLS, FOS or FOU. The formative evaluation belongs to this process and should be part of the teaching-learning process as a guide to the learner's progression. The challenge is to change the learners' perception of the evaluation which they often consider rather penalizing or even discouraging. It is important to show them that it is a tool that will help them to progress.

Keywords : evaluation formative, contract, learning, grading

En didactique du Français Langue Etrangère, nous avons pour habitude de différencier les enseignements du FLE, du FLS, du FOS ou encore plus récemment du FOU. Nous tentons à travers l'utilisation de ces différentes étiquettes de définir les caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage à partir de constatations généralistes, voire un peu réductrices sachant que chaque apprenant présente évidemment ses propres particularités. En ce qui concerne le FLS, même s'il est, pour reprendre les mots de Jean-Marc Defays : « *un concept fourre-tout* » (Defays, 2003 : 32), il se caractérise par l'exposition des apprenants à la langue française avant, pendant et après leur apprentissage. Pour le FOS, contrairement à la didactique du FLE, les apprenants « *apprennent DU français et non pas LE français* » (Defays, 2003 : 44), dans le but d'acquérir essentiellement des savoir-faire professionnels. Le FOU, de son côté, entend préparer les étudiants étrangers à l'entrée dans une université française avec des objectifs linguistiques mais aussi et surtout méthodologiques. Des contours particuliers se dessinent pour chacun des secteurs d'enseignement. Toutefois, nous pouvons également remarquer que chacun d'entre eux consiste en un public et ses spécificités, des objectifs d'enseignement-apprentissage, des outils didactiques, et une démarche d'enseignement en conséquence. Il s'agit dans tous les cas de définir le profil des apprenants, analyser leurs besoin, fixer des objectifs en conséquence et des conditions d'enseignement (espace, temps), définir les tâches nécessaires pour atteindre ces objectifs, regrouper le matériel nécessaire au processus d'enseignement-apprentissage et adopter une démarche d'enseignement en adéquation. Cette recette « générique » applicable à chacun des enseignements se rapproche sensiblement à la didactique du français sur objectifs spécifiques. Le terme FOS a été défini en opposition au français dit généraliste, ou FLE, pour s'en différencier. Cette différenciation est tout aussi vraie dans sa réciprocité. Le français généraliste a effectivement lui aussi des objectifs spécifiques en comparaison au français de l'hôtellerie et de la restauration. Afin d'atteindre ces différents objectifs, l'enseignant est tour à tour vecteur d'informations, facilitateur d'apprentissage, meneur de jeux et évaluateur. Cette dernière fonction est primordiale. L'évaluation semble effectivement guider tout type d'enseignement et d'apprentissage, qu'ils soient du ressort du FLE, du FLES ou du FOS. A ce propos, le *CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre enseigner évaluer* souligne dans son intitulé l'importance de l'évaluation en donnant la même valeur à l'action d'évaluer qu'à celles d'enseigner et d'apprendre. Le dernier chapitre du *CECR* est effectivement consacré à l'évaluation, en toute logique, puisque dans tout processus d'enseignement-apprentissage se trouve nécessairement une dynamique de vérification des connaissances. Toute la difficulté réside dans le fait de réussir à concilier évaluation et formation, et à changer l'image d'une évaluation traditionnellement perçue comme sommative

de la part des apprenants mais également des enseignants afin de la considérer avant tout comme un outil indispensable à une formation efficace.

1. Les évaluations proposées par les institutions

Dans la plupart des institutions actuelles, cette vérification des connaissances se fait sous trois formes d'évaluation :

- L'évaluation diagnostique

Elle se présente généralement sous forme de tests de positionnement initiaux. Or l'évaluation diagnostique se différencie des tests de positionnement initiaux. Par définition, elle permet de découvrir les forces et les faiblesses chez un apprenant et de savoir où l'orienter. En cela, elle se rapproche sensiblement d'une évaluation formative. Elle prend en compte un souci d'ajustement au profil, besoin et rythme de l'apprenant. Il n'est pas question de dire si l'apprenant a les compétences nécessaires pour prétendre à tel niveau, mais juste de savoir à quel niveau se situent ses acquis. Elle est donc à visée pédagogique et fait partie intégrante de la formation. Les tests de positionnement tels qu'ils sont présentés dans les institutions, eux, ont lieu avant le début de la formation et permettent de positionner les apprenants dans des groupes de niveau. Il s'agit donc davantage d'un test de placement, principalement à visée administrative.

- L'évaluation formative

Elle est imbriquée dans le déroulement des cours et dépendante de la volonté de l'enseignant. Celle-ci est souvent présentée comme une évaluation qui profite aux enseignants puisqu'elle leur permet d'ajuster leurs pratiques de classe, en fonction des acquis des apprenants, et de proposer une formation en conséquence. On comprend donc bien qu'elle est tout aussi bénéfique pour les apprenants puisque cela sous-entend que l'évaluation guide l'enseignement en faveur de l'apprentissage.

- L'évaluation sommative, présentée sous forme de tests institutionnels

Nous pouvons parler de contrôle dans le sens où les évaluations finales ont pour objectif de contrôler, de vérifier la conformité à un modèle, généralement celui d'un niveau du *CECR*. En aucun cas cette évaluation peut-être considérée comme formative puisqu'elle intervient à la fin d'une formation et sans correction assurée. C'est une évaluation finale, elle apprécie et évalue l'ensemble des changements survenus dans l'action de formation. C'est une évaluation bilan qui conduit à un constat de succès ou d'échec total ou partiel. L'évaluation sommative s'intéresse aux résultats, elle est globalisante et a une valeur

administrative dans la plupart des institutions : elle sert à prendre des décisions, à savoir si oui ou non on accorde le diplôme institutionnel ou le passage au niveau supérieur, selon des normes et des critères extérieurs au groupe.

En pratique, les évaluations proposées par les institutions et par les manuels de référence sont souvent essentiellement sommatives. Cela s'explique facilement par le fait que ces évaluations sont, en général, exogènes à la situation d'enseignement-apprentissage, donc du devoir de l'institution elle-même, et qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement de cette dernière. Il est donc difficile pour l'enseignant de ne pas retomber dans le schéma rassurant d'un contrôle normalisant. Comment alors éviter cela et réussir à intégrer l'évaluation dans le processus de formation comme un outil bénéfique et non pénalisant? La question est de savoir comment faire d'une évaluation, une évaluation formative et formatrice.

2. Intégrer l'évaluation formative en classe

La fonction de l'évaluation formative ne se restreint pas au simple diagnostic ou à un état des lieux assez limité des niveaux évalués, mais elle s'attache à dresser un schéma de forces et de faiblesses en vue d'une amélioration progressive de la performance. Ce type d'évaluation doit relever d'un travail d'implication et être étroitement associée à la prise d'information. L'évaluation formative informe l'apprenant à chaque étape de son apprentissage sur le degré de réalisation des objectifs d'apprentissage et elle guide l'enseignant sur la démarche d'enseignement à adopter. Elle permet une remise en question permanente, génératrice de progrès. L'enseignant doit être à l'écoute de sa classe et de ses résultats pour réadapter son programme en fonction des difficultés et des objectifs à atteindre. L'évaluation formative doit donner place à une action corrective et régulatrice de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Elle dépend essentiellement de la démarche d'enseignement adoptée, en d'autres termes, des compétences de l'enseignant à savoir concilier de manière pertinente et juste, évaluation et formation. L'évaluation formative est effectivement interne et axée sur le processus d'enseignement-apprentissage. Elle utilise des normes et des critères endogènes à l'apprentissage et ne peut être prédéfinie sans connaître le public d'apprenants. Elle correspond à ses besoins et ses objectifs d'apprentissage que seuls, les apprenants et l'enseignant peuvent définir précisément grâce à un travail de collaboration indispensable.

L'évaluation formative peut se présenter de différentes manières. Elle peut être formelle. Nous entendons par là toute évaluation portée à la connaissance des apprenants. Elle peut elle aussi, tout comme les évaluations sommatives, être annoncées et datées. Mais il peut également s'agir des appréciations et jugements

oraux qui ont lieu dans le déroulement d'une séance. C'est une sorte d'expertise immédiate à partir des réponses des apprenants et qui permet d'apprécier leur degré de maîtrise et de réajuster les activités. Pour cela l'enseignant doit être attentif au comportement des apprenants afin d'évaluer le plus justement possible leurs compétences. Il va s'y fier pour réajuster son enseignement ou encore conseiller l'apprenant oralement pour l'aider à progresser. En tant qu'enseignant, nous pratiquons de manière inconsciente et systématique cette évaluation informelle, imbriquée dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle est sans aucun doute une évaluation formative puisqu'elle a une fonction de régulateur permanent.

Les évaluations sont donc essentiellement orales, inconscientes et imbriquées dans le déroulement d'un cours. Une des difficultés rencontrées est que ces évaluations sont souvent collectives et parfois également erronées. L'amalgame entre les acquis du groupe classe et les acquis individuels est rapide, dans le sens où l'enseignant évalue souvent l'acquisition d'une compétence en fonction de l'ensemble de la classe. L'enseignant est très vite emporté par une dynamique de groupe qui le pousse à adopter une démarche évaluative globale. Ce type d'évaluation correspond à ce que le *CECR* appelle l' « *évaluation holistique* » qui « *porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur* » (CECR, 2005 : 144). Or nous connaissons les limites d'une évaluation intuitive avec tous les facteurs subjectifs que cela implique. Une évaluation collective, intuitive ou encore holistique, ne permet pas de prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux dans une classe. Pour pallier ce problème, il apparaît nécessaire de mettre en place des évaluations individuelles afin de pouvoir réellement évaluer les compétences des apprenants de manière individuelle. Chaque enseignant a expérimenté la surprise de découvrir lors d'une évaluation sommative qu'un apprenant qui semblait tout comprendre par des hochements de tête en classe ou une absence totale de questions malgré plusieurs sollicitations n'avait en fait acquis que partiellement voire pas du tout les notions vues en classe.

En outre, en tant qu'enseignant, nous avons rapidement tendance à tendre vers une évaluation intuitive, empreinte d'une relation affective indéniable entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier peut en tirer avantage mais également désavantage. Toutefois, il apparaît évident que ce type d'évaluation de l'ordre de l'intuition fait partie intégrante de toute démarche d'évaluation, et notamment lorsque nous parlons d'évaluation imbriquée dans le déroulement d'un cours lors de mises en situation ponctuelles. Ces évaluations se font donc de manière spontanée et subissent inévitablement les influences de l'affect qui se crée durant une formation, d'où l'importance de définir clairement les objectifs de formation pour ne pas trop s'éloigner des critères à évaluer.

3. Respecter une cohérence entre les objectifs de formation et les objectifs d'évaluation

Pour qu'une évaluation soit réellement formative, il va de soi qu'elle doit être fidèle aux objectifs de formation. En FOS par exemple, l'objectif principal est de développer chez l'apprenant un véritable agir professionnel nécessitant des compétences linguistiques et pragmatiques. Le FOS présente l'avantage, en tout cas en théorie, d'être extrêmement précis au niveau des objectifs à atteindre. L'évaluation correspond alors à l'acuité de ces objectifs. Les techniques de classe visent la reproduction de savoir-faire professionnels. C'est pour cette raison que jeux de rôles et simulation globale sont généralement les outils auxquels les enseignants ont recours afin de former mais également d'évaluer.

Prenons pour exemple le corpus suivant : lors d'une formation en FOS, en français de l'hôtellerie plus précisément, un jeu de rôle a été mis en place entre deux apprenants. Il a été demandé à un apprenant (Ap2) de jouer le rôle d'un client et d'appeler une réceptionniste jouée par un autre apprenant (Ap1) afin de réserver une chambre.

- Ap1 bonjour Naïma à votre service +
Ap2 bonjour *mademoiselle*
Ap1 *bonjour*
Ap2 je voudrais justement réserver une chambre pour
Ap1 *oui monsieur*
Ap2 pour le 4 mai
Ap1 un instant s'il vous plaît + oui le 4 mai
Ap2 je voudrais justement réserver + euh : une seule chambre avec
Ap1 *d'accord* une chambre simple
Ap2 oui avec un bain *et* :
Ap1 *le bain* le bain oui oui on a de chambres avec bain ou avec douche
Ap2 *d'accord* je veux une chambre avec bain *et une vue*
Ap1 *d'accord* *d'accord* je réserve une chambre avec douche
Ap2 non je veux une avec bain *et une vue*
Ap1 *ah pardon* monsieur donc une chambre avec bain pour le 4 mai
Ap2 et je voudrais justement une chambre qu'elle sera vue sur la mer *y aura*
Ap1 *pas de problème* + et pour combien de nuits monsieur
Ap2 justement pour une nuit mais *y aura*
Ap1 *d'accord* c'est à quel nom s'il vous plaît
Ap2 Locari *L O C*
Ap1 *d'accord* tu veux une chambre double + double
Ap2 *simple*
Ap1 *oui simple* pour quatre nuits
Ap2 *y aura pas de problème* si j'arrive tard *après deux heures de la nuit*
Ap1 *pas de problème monsieur* + merci pour votre réservation à bientôt
Ap2 à bientôt

Le corpus ci-dessus nous amène à un premier constat : d'un point de vue linguistique, il est relativement aisé d'évaluer la production de chacun des apprenants, de souligner le mauvais emploi de l'adverbe « justement », ou encore l'utilisation maladroite des registres de langue ; d'un point de vue pragmatique, l'évaluation est beaucoup plus complexe. Le système linguistique est effectivement plus facilement appréciable que l'adéquation pragmatique à une situation de communication. Or, si on parle d'une évaluation réellement formative, il s'agit bien d'évaluer un savoir linguistique et un savoir-faire communicatif. Il faudra alors adopter des choix évaluatifs où les apprenants sont évalués notamment sur leur capacité à construire une réponse adéquate à une situation de communication, interagir dans une discussion en tant que partenaire, et mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour gérer des situations réalistes et problématiques.

C. Springer définit trois critères pour évaluer les capacités des apprenants à devenir des acteurs sociaux : *Critères relevant du traitement personnel (compétences générales, transversales, stratégies, personnalité)* ; *Critères relevant du traitement pragmatique (compétence fonctionnelle)* ; *Critères relevant du traitement linguistique (compétence linguistique)*. (Springer, 2013 : 2.4). En ce qui concerne notre corpus, il apparaît alors que d'un point de vue pragmatique et linguistique les compétences des locuteurs se révèlent être suffisantes pour arriver à une entente à la fin de leur conversation. Des petites lacunes subsistent mais leur correction est relativement aisée. En revanche, lorsqu'on évalue A1 sur des critères relevant du traitement personnel, il apparaît nécessaire de focaliser son attention sur sa reprise des tours de parole. Nous voyons clairement dans ce corpus une prédominance de chevauchement qui est le reflet d'une reprise de parole trop rapide et trop abrupt, et qui laisse alors peu de place à son interlocuteur. De plus, pour aider A1 à progresser d'un point de vue pragmatique, il apparaît nécessaire de lui faire prendre conscience qu'il n'était pas suffisamment attentif aux réponses de son interlocuteur. Cette évaluation, dans le sens où elle met en valeur les acquis des apprenants et les conseils dans la démarche à suivre pour progresser, s'inscrit dans une évaluation formative.

Cependant, remarquons qu'une incapacité à réaliser des tâches en FOS a une autre dimension qu'en FLE. Si à la tâche « prendre une réservation » un apprenant échoue, cela n'a pas seulement des répercussions sur ses compétences linguistiques, et peut également amener à remettre en question ses compétences professionnelles. Toute la difficulté réside dans la nécessité de ne pas faire d'une évaluation formative une évaluation pénalisante ou décourageante, et c'est le cas pour toutes les disciplines d'enseignement du français langue étrangère, qu'il s'agisse de FOS ou de FLE. Afin d'éviter que l'évaluation soit perçue ainsi, il est nécessaire que l'enseignant mette en place avec ses apprenants un contrat d'évaluation.

4. Amener les apprenants à changer leur perception de l'évaluation

L'élaboration d'un contrat d'apprentissage avec les apprenants en début d'année dans lequel une place importante sera accordée à l'évaluation semble indispensable. L'apprenant doit avant tout prendre conscience de ce que ce type d'évaluation peut lui apporter, des bénéfices qu'il peut en tirer. Il doit comprendre qu'il ne s'agit pas, comme pour l'évaluation sommative, de prendre des décisions d'ordre pédagogique définitives, mais bien d'orienter et d'améliorer le processus d'apprentissage. Le *CECR* dans son chapitre consacré à l'évaluation formative met en évidence la nécessité de préparer l'apprenant à concilier évaluation et formation.

Il s'agit effectivement dans un premier temps de modifier leur perception de l'évaluation, généralement considérée comme un contrôle ou une sanction. Il est nécessaire que les apprenants comprennent que l'évaluation se fait en cohérence avec les objectifs de formation. Pour cela, il faut entretenir un lien étroit entre l'acte de formation et l'acte d'évaluation, il faut savoir déterminer des objets d'évaluation fiables et valides par rapport au processus d'enseignement-apprentissage. Toute la difficulté est de faire la part des choses entre un enseignement scolaire et un enseignement à visée actionnelle. Dans ce cas précis, l'évaluation formative devra porter autant sur des savoirs linguistiques que sur des savoir-faire communicatifs. Il va de soi que si l'objectif de la formation est l'action communicative avec des locuteurs francophones, alors l'évaluation la plus appropriée est celle qui aura lieu à leur contact. L'essentiel est d'essayer de minimiser autant que possible la dichotomie entre le milieu institutionnel et le milieu naturel et d'évaluer en conséquence. Cela nécessite donc de prendre un certain recul par rapport au contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue et donc de concentrer ses choix évaluatifs sur une aptitude à communiquer et non plus seulement sur une conformité à une norme linguistique. Pour que cela soit réalisable, les apprenants doivent eux aussi être encouragés à prendre ce recul auquel ils n'ont généralement pas été habitués, d'où la nécessité de le stipuler dans un contrat d'évaluation.

En outre, l'apprenant doit prendre conscience de l'importance de l'auto-évaluation et cette dernière a toute sa place dans la rédaction d'un contrat d'apprentissage. L'auto-évaluation entre effectivement dans la logique d'une perspective actionnelle : « *L'auto-évaluation doit devenir une pratique logique pour l'apprenant acteur social. Le Portfolio lui permet de gérer son parcours plurilingue et de se fixer des objectifs d'apprentissage. L'évaluation par critères positifs modifie fondamentalement la culture de l'évaluation en vigueur aujourd'hui.* » (Springer, 2013 : 2.4). L'enseignant doit alors guider l'apprenant dans son auto-évaluation, en quelque sorte lui apprendre à s'évaluer. L'auto-évaluation est un procédé permanent dans

tout apprentissage, conscient ou inconscient. Tout apprenant exerce généralement un regard critique sur son apprentissage, mais celui-ci n'est pas toujours objectif ni forcément constructif. L'apprenant doit adopter un processus de prise de conscience, de distanciation, et pour cela une tierce personne peut être d'une grande aide. Remarquons qu'il ne s'agit pas nécessairement de l'enseignant mais que cela peut très bien être un autre apprenant. Il faut aider l'apprenant à adopter un rôle actif et à mesurer ses progrès. Le *Portfolio* s'impose alors comme un outil très utile. Avec le *Portfolio*, l'apprenant est amené à s'auto-évaluer et à développer une certaine autonomie. C'est une démarche qui repose sur l'honnêteté et la responsabilisation de l'apprenant. Pour que ce dernier s'évalue objectivement, il faut aussi qu'il soit dans une perspective d'apprentissage progressif qui part de ses acquis. Cette évaluation doit être présentée de manière constructive et non normalisante.

Si l'apport des travaux du *CECR* pour la définition des niveaux de compétences n'est plus à prouver, leur application est, elle, malheureusement encore assez limitée. Pour l'évaluation formative, il semble notamment plus approprié de préférer des conseils et remarques à des notes. Cependant, dans la pratique des enseignants et dans la plupart des institutions, la note est encore de rigueur. La question se pose : l'évaluation par la notation est-elle alors encore appropriée lorsqu'on cherche à faire d'une évaluation un outil de progression ? Pourquoi pas, à condition peut-être de changer la manière de noter, plus précisément l'objet noté. Puisque l'évaluation formative vise à aider et encourager l'apprenant à améliorer ses compétences, pourquoi ne pas évaluer ses progrès plutôt que sa conformité à une norme collective ? Une « bonne note » récompenserait alors ses progrès et se présenterait comme un outil encourageant et stimulant. Rappelons que les progrès des apprenants sont mesurables, grâce notamment aux descripteurs du *CECR*. Une note n'est donc pas totalement à proscrire, d'autant que nous savons qu'elle reste un des résultats les plus lisibles et les plus réclamés par les apprenants eux-mêmes. L'évaluation formative doit soutenir les efforts des apprenants, et c'est aussi en ça qu'elle représente un régulateur de l'apprentissage. Ici il s'agit encore une fois d'échapper à l'évaluation normative et d'éviter d'évaluer un apprenant par rapport à un autre ou par rapport à un groupe comme on aurait trop tendance à le faire. Là n'est pas le but si on veut favoriser une évaluation formative permettant de guider chaque apprenant individuellement. Il s'agit au contraire de vérifier la performance et le chemin parcouru de chacun des apprenants dans leur processus d'apprentissage en direction des objectifs à atteindre, sans égard pour le reste du groupe. L'évaluation formative doit soutenir les efforts de chacun dans la poursuite de leurs objectifs, afin de les encourager à continuer dans ce sens. Cette évaluation

est centrée sur l'apprenant et non sur une norme à atteindre. Elle reste la plus importante parce qu'il apparaît qu'elle est la seule réellement indispensable à toute formation linguistique, et qu'elle ne dépend pas seulement de l'institution. Parce qu'elle est celle qui répond le plus aux besoins de l'apprenant, elle doit être privilégiée, surtout lorsqu'on parle de la nécessité d'une démarche d'enseignement elle aussi centrée sur l'apprenant.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire didactique de français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : Clé International.
- Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde*. Liège : Mardaga.
- Faraco, M., Boumier, E. 2002. « Évolutions de l'évaluation ; Concilier formation et évaluation en classe de langue ». *Le français dans le monde*, n°324, p.26-31.
- Fougerouse, M.-C., Maratier-Declety, G. 2010. *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Hilton, S., Veltcheff, C. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Lussier, D., Turner Carolyn, E. 1995. *Le Point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal : CEC.
- Mangiante, J.-M., Papette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Noel-Jothy, F. 2006. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Springer, C. 2013. *Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques*. Disponible sur : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2454#tocto2n10> [consulté le 12 mai 2015].
- Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le cadre européen*. Paris : Clé International.