

Étude du portfolio de la production orale des apprenants iraniens du FLE (De l'évaluation formative à l'autoévaluation)

Rahmatian, Rouhollah

Maître de conférence, Université Tarbiat Modaress, Téhéran, Iran

r_rahmatian@yahoo.com

Mehrabi, Marzieh

Doctrante en Didactique du FLE, Tarbiat Modaress, , Téhéran, Iran

marzieh_mehraby@yahoo.fr

Kahnemouipour, Jaleh

Professeur émérite, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

jkahnomi@ut.ac.ir

Reçu: 16.2.2013

Accepté: 14.8.2013

Résumé

De nos jours, les didacticiens sont communément d'accord sur le fait que l'évaluation doit être considérée comme faisant partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage des langues et qu'elle doit être effectuée par le biais de différents outils plus compatibles du genre portfolio.

Cette recherche s'est fixée comme objectif d'examiner l'applicabilité et l'efficacité du portfolio de la production orale dans une classe du FLE en Iran. Plus précisément, les composantes de la compétence orale à savoir le degré du développement de la grammaire, de la prononciation et de l'intonation, de la fluidité de l'expression, de la compétence discursive et de l'interaction entre les apprenants ont été analysées.

Après avoir déterminé le cadre théorique du sujet et en avoir fait une synthèse, les résultats de l'étude de terrain ont accompagné les études théoriques. Le corpus de cet article a été constitué de 11 apprenants adultes du FLE du niveau B1. D'après cette enquête, les apprenants ont fait des progrès, à l'aide de cette démarche, dans tous les items déterminés de la production orale et ont pu développer leur capacité de l'autoévaluation.

Mots clés: évaluation, portfolio, production orale, apprenants iraniens.

Introduction

L'évaluation est considérée en tant que partie intégrante du processus d'enseignement/ apprentissage des langues; aussi son importance paraît-elle indéniable. Elle a bénéficié de statuts variables quant à la place et au rôle qui lui ont été attribués par l'intermédiaire des différents outils. Une interrogation cruciale se lève alors: comment peut-on améliorer la démarche de l'évaluation dans l'enseignement /apprentissage du FLE? L'un des outils

efficaces en évaluation se présente sous forme de la démarche portfolio. Ainsi donc, dans le cadre du présent article, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes:

1. Comment peut-on intégrer le portfolio à une classe de langue en Iran en tant qu'outil d'évaluation?
2. Dans quelle mesure une démarche de portfolio peut-elle aboutir au développement

de la production orale des apprenants iraniens du FLE?

L'objectif de cette recherche consiste en un examen de l'applicabilité et de l'efficacité du portfolio dans une classe du FLE en Iran. Bien que depuis une dizaine d'années, la didactique des langues étrangères s'intéresse, de manière générale, à la question d'évaluation et aux outils afin d'effectuer une évaluation authentique et objective, le domaine a souvent été délaissé en milieu institutionnel. En outre, à notre connaissance, aucune étude ne porte à ce jour sur l'évaluation formative à l'aide de la démarche portfolio oral en classe du FLE en Iran. Dans notre pays, une telle démarche est souvent ignorée, alors qu'elle recèle de nombreux avantages dans le processus d'évaluation. Même si notre propos concerne essentiellement la production orale, il faut souligner que la valorisation de cette dernière ne signifie nullement qu'il faille négliger la compétence écrite.

Le portfolio, ses composantes, ses fonctions

Pour commencer, on peut faire un bref rappel du concept «portfolio», terme emprunté à l'anglais, équivalent du portefeuille en français et de son historique. Tout un chacun peut posséder un portfolio: un architecte, un artiste, un ingénieur, etc. Dans ce sens, cette notion renvoie à une collection de réalisations et de savoir-faire professionnels susceptible d'être traduit par «dossier de présentation» (Scallon, 2004: 293). Le portfolio permet, en effet, de démontrer les capacités et de décrire les prérequis. Il se considérerait alors comme

une description du portrait de l'accomplissement d'une personne.

De 1992 à 1997, le concept du Portfolio Européen des Langues (PEL) a été maturé chez les spécialistes de l'enseignement/apprentissage. En 1998, les premiers projets pilotes ont été menés et ce n'est qu'en 2001 que 2 portfolios ont été validés en Belgique, parallèlement à la publication du CECRL (Little, 2008: 9). Il existe désormais, une centaine de portfolios validés par le Conseil de l'Europe. Le PEL, de ce point de vue, se présente comme un document dans lequel toute personne apprenant ou ayant appris une langue peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son processus d'apprentissage (Bertocchini, Costanzo, 2008: 88). D'après Rosen et Reinhardt (2010: 75), le PEL accompagne un individu tout au long de sa vie et fonctionne comme un véritable passeport linguistique enregistrant toutes les expériences faites dans les langues – cultures différentes.

Le PEL se répartit en trois composantes:

- un *passeport de langues* indiquant brièvement l'identité linguistique et culturelle du titulaire;
- une *biographie linguistique* dans laquelle la personne concernée décrit son expérience d'apprentissage et d'utilisation d'une seconde langue ou des langues vivantes en général, ainsi que sa rencontre avec d'autres cultures;
- un *dossier* témoignant la compétence linguistique et interculturelle de l'intéressé (e) (Castellotti, 2011: 70).

On travaille, dans une classe de langue, plutôt sur le dossier. L'introduction d'un

portfolio en classe se ferait pourtant, selon les cultures et les habitudes des actants du processus d'enseignement/apprentissage.

Le portfolio, selon Cuq (2003: 197), manifeste de façon positive les acquis de nature diverse dont l'apprenant peut faire état à un point donné de son apprentissage. Il se présente comme une collection de pièces de travail de l'apprenant basé sur objectif. Il est alors suivi de la rétroaction de la part de l'enseignant ou d'un autre apprenant. Ainsi donc, selon Molinié (2011), il est préconisé car il peut engendrer des démarches constructivistes de réflexion et de co-production.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, ce terme réfère donc, à un ensemble systématique, réfléchi et organisé de travaux de l'apprenant qui sert de base à évaluation. Le portfolio est loin d'être défini de manière unique chez les spécialistes: il existe des confusions associées à ce terme à cause des terminologies différentes. Ainsi, Simon et Forgette-Giroux (1998: 86) proposent le terme «dossier d'apprentissage». Ce dernier est défini selon ces auteurs en tant que recueil continu et systématique d'une variété de données témoignant du progrès de l'apprenant par rapport à la maîtrise d'une compétence jugé à partir d'une échelle descriptive.

Afin de clarifier les terminologies courantes dans ce domaine, nous pouvons dire qu'il existe de différents types de portfolio selon le contenu:

- Dossier d'apprentissage en tant que collections de tous les travaux accompagnés de réflexions, indique le progrès de l'apprenant;

- Dossier de présentation consiste à la sélection des travaux par l'apprenant ou les meilleurs exemples de ses productions accompagnés de la justification de celui-ci pour le choix des documents;

- Dossier d'évaluation contient des choix de documents imposés aux apprenants sous forme d'une évaluation sommative. L'apprenant est moins impliqué avec cette démarche, dans son processus d'apprentissage par rapport aux démarches précédentes.

Deux fonctions majeures sont attribuées au portfolio dans le cadre d'enseignement/apprentissage des langues:

- Une fonction informative pour l'enseignant, dans le suivi de l'apprenant et /ou en cas de changement de cours et pour l'apprenant afin d'auto-évaluation;

- Une fonction pédagogique où l'évaluation participative joue un rôle de prise de conscience des critères pertinents d'apprentissage et de valorisation des savoirs et savoir-faire de l'apprenant.

De ces deux fonctions se dégagent les avantages du portfolio pour l'apprenant:

- Archiver ses productions;
- Concrétiser et visualiser ses progrès;
- Parvenir à un apprentissage réfléchi (Kay Jensen & Harris, 1999: 212) par l'activation de la métacognition;
- Développer son autonomie;
- Développer sa motivation.

L'évaluation formative dans une classe du FLE par le moyen du portfolio

Avec la publication du CECRL et le PEL, on assiste à une renaissance de l'évaluation s'engageant dans une démarche qualitative (Springer, 2002: 61). Plus précisément, on

se penche sur l'évaluation formative et non sur l'évaluation quantitative (par la notation) et sommative.

Dans la plupart des instituts du FLE en Iran, soit il existe une banque de questions dont les enseignants se servent pour les examens finaux, soit il est à l'enseignant de préparer et de construire les questions d'examens. L'étude de la démarche de l'évaluation des enseignants dépasse le cadre de la présente recherche et peut être discutée de plusieurs points de vue.

L'évaluation est entendue, selon le CECRL (2005: 138), dans le sens de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Certains enseignants considèrent l'évaluation comme extérieure à l'enseignement. Elle aura par conséquent, lieu à des moments précis et aboutit à des décisions ou à une notation à la fin du semestre; il s'agit alors d'une évaluation sommative. Tandis que le contrôle continu suppose que l'évaluation soit intégrée dans l'enseignement, le contrôle continu ou l'évaluation formative permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants.

Tagliante (2005: 29) est d'avis que l'évaluation formative est un appui pour l'enseignant et l'apprenant. Elle ne sera plus une sanction, mais un moyen efficace à la construction de l'apprentissage. Dans cette optique, elle se présente comme une réflexion sur les différents processus d'acquisition des apprenants. Ainsi, le progrès de l'apprenant sera évalué par rapport à son propre rythme d'apprentissage et non pas en comparaison avec des autres apprenants.

De l'évaluation formative à l'autoévaluation chez les apprenants iraniens du FLE

Concernant le but de l'évaluation formative, nous nous sommes bornés à nous renseigner sur le progrès des apprenants en production orale et de pousser les apprenants à l'autonomie en évaluation. Le portfolio, le moyen approprié et l'image de la compétence des apprenants ont aidé à estimer l'écart entre leur production orale du passé et celle du futur attendue. Le portfolio a servi alors comme un moyen de réflexion sur leurs points forts et leurs points faibles. C'est pourquoi, au lieu d'évaluer le produit final, nous avons procédé à l'évaluation du progrès des apprenants.

Bien qu'il existe de nombreux arguments en faveur des avantages pédagogiques de l'évaluation par les pairs et de l'autoévaluation, en tant que deux types d'évaluation formative, elles ne sont pas suffisamment pratiques dans les milieux éducatifs en Iran. Ceci est principalement dû au fait que les enseignants ne font pas confiance à la fiabilité des évaluations des apprenants. Néanmoins, d'après l'étude menée par Birjandi et Siyyari (2010), l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont en effet efficaces dans l'amélioration de la compétence écrite des apprenants iraniens de l'anglais. Selon eux, les apprenants à tous les niveaux de langue pourront être évaluateurs fiables de leur compétence écrite et celle de leurs pairs, s'il y a suffisamment de formation et de pratique. Partant de ce principe, nous avons tenté d'appliquer cette démarche pour l'évaluation de la compétence orale des apprenants iraniens du FLE.

Étude sur corpus

La présentation du corpus et de la méthodologie

Notre corpus a été constitué de 11 apprenants adultes du FLE du niveau B1 d'un institut de langue à Téhéran. Adoptant une démarche réfléchie, nous avons visé les aider à surmonter leurs points faibles lors de la production orale en continue et de mettre en évidence pour eux la manière de rassembler et de présenter les justificatifs de ce qu'ils ont appris.

Nous avons réuni le portfolio d'apprentissage de la production orale des apprenants pendant 6 semaines dans les cours intensifs à raison de 9 heures par semaines. Chacun d'eux avait 3 sujets à présenter dans la classe. Ils étaient censés parler en continu ou présenter un exposé sur un sujet. Après la présentation, ils ont été

engagés dans une interaction avec les autres apprenants et l'enseignant, aboutissant à une discussion sur le sujet choisi. Toutes les productions ont été enregistrées afin d'être analysées dans la phase de la correction.

Le portfolio comprenait trois types d'éléments : la production orale concrète des apprenants, les commentaires libres (sans être imposés de la part de l'enseignant) des autres apprenants et les réflexions de l'apprenant lui-même sur sa propre production. Les sujets présentés par les apprenants concernaient le sport, l'immigration, le bonheur, la mort, la nationalité, etc.

S'inspirant de différentes grilles d'évaluation (Rahmatian, Mehrabi, 2010, Tagliante, 2005) la grille suivante a été conçue et servie de base à l'évaluation de la production orale de notre corpus:

Compétence linguistique				Compétence discursive	Compétence interactionnelle
Compétence grammaticale		Prononciation et intonation		Cohésion et cohérence	Interaction entre les apprenants
Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Remarque:	Remarque:

Tableau 1: Grille d'évaluation des éléments linguistiques

Selon le Référentiel du CECRL (2008: 75), un apprenant du niveau B1 est supposé posséder les savoir-faire ci-dessous en expression orale:

- Raconter un événement, une expérience ou un rêve, une histoire, etc.;
- Faire une description simple;
- Rappporter une histoire;

- Mettre en relation de manière détaillée ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions;

- Décrire un espoir et un but;
- Exposer brièvement les raisons et les explications de ses opinions, projets et actions;
- Développer une argumentation.

L'évaluation des items de la grille s'est basée alors sur ledit ouvrage. Pour chaque item, les fautes adaptées au niveau B1 ont été relevées.

Ce que nous entendons par la compétence grammaticale, c'est la mise en application des règles morphologiques et syntaxiques. Il est à remarquer que les bafouillages, les mots parasites comme «euh», «ben», «bon», les pauses plus ou moins longues feront perdre des points pour le degré de la fluidité en expression.

L'évaluation de la compétence discursive (cohésion et la cohérence) s'est effectuée à partir du plan de l'exposé, c'est-à-dire de l'introduction, du corps du texte, de la

conclusion, de l'emploi des transitions, du développement des idées et des exemples correspondants.

L'interaction de chaque présentateur a été évaluée suivant son écoute, la nécessité de la reformulation de ses énoncés au cas où les auditeurs la demanderaient et la réponse donnée aux questions posées.

Afin d'avoir des résultats fiables, les enregistrements ont été transcrits selon la Convention ICOR (2007). Nous ne nous sommes pas focalisé sur les éléments translinguistiques dans la présente recherche, les apprenants se sont quand-même sensibilisés à s'évaluer grâce à la grille suivante:

Les critères translinguistiques/ Appréciations	Exposé 1			Exposé 2			Exposé 3		
	Acquis	À renforcer	Non acquis	Acquis	À renforcer	Non acquis	Acquis	À renforcer	Non acquis
La variation des gestes et les déplacements									
Le regard sur les auditeurs									
La qualité de la voix (articulée et forte)									
L'adaptation du débit									
La compatibilité des gestes avec la parole									
La pertinence des supports									

Tableau 2: Grille d'évaluation des éléments translinguistiques

Nous réalisons que dans l'évaluation des exposés pour les niveaux avancés et dans les milieux académiques, la préparation générale, la maîtrise du sujet, la capacité d'analyse, la justesse et la pertinence des informations et des argumentations, etc. seront également pris en compte. Mais dans cette recherche, vu notre objectif, on s'est

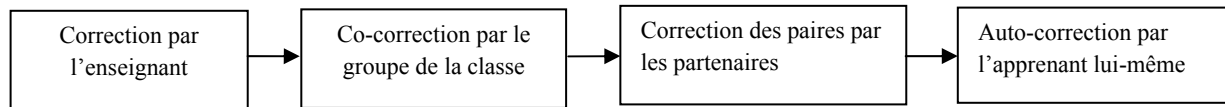
concentré plutôt sur les éléments linguistiques que translinguistiques pour évaluer la production orale des apprenants.

Le procédé de correction réalisé

Ce qui est important dans une démarche par portfolio est le procédé de correction. La

coévaluation et l'autoévaluation sont considérées comme deux pratiques indissociables liées à celui-ci (Dore et al, 2002).

Nous avons alors opté pour une approche réfléchie dans le processus de correction. Le schéma des phases de la correction dans cette recherche peut se résumer de manière suivante:



Pour être clair, la correction comporte 4 phases:

- Dans la première phase, l'enseignant corrige la production orale des apprenants, selon la grille présentée ci-dessus en leur expliquant les manques et en partageant les corrections avec eux;

- Dans la deuxième phase, la grille est photocopiée et mise à la disposition des apprenants afin de pouvoir évaluer un des enregistrements dans la classe collectivement. Les apprenants, à ce stade sont censés écouter le présentateur lors de l'exposé. Si l'on procédait à la correction de la production orale parallèlement à la présentation, on risquerait de perdre le plaisir de suivre le présentateur et de diminuer la fiabilité de l'évaluation. Étant donné que l'encodage oral se réalise généralement en même temps que sa production, l'évaluation de la production orale pour les auditeurs paraîtra difficile;

- Dans la troisième phase, l'enregistrement de l'apprenant A est transmis à l'apprenant B et ainsi de suite, suivant la même démarche expliquée. Du fait que la correction de l'apprenant par son voisin ne donne pas suffisamment de dynamisme et de l'exactitude, le choix de la

distribution de la production de chaque apprenant était à l'enseignant. Ceci en fonction de la connaissance de l'enseignant du profil des apprenants.

- Dans la phase ultime, l'apprenant est censé corriger son propre enregistrement.

Mais dans ce procédé, la démarche de l'enseignant joue un rôle primordial car, il doit savoir retarder ses remarques et inciter les apprenants à corriger les autres et à l'autocorrection (Vallat, 2011: 199).

Les résultats de l'étude du terrain

Afin d'analyser les données, le logiciel SPSS a été utilisé. Pour mesurer le degré du progrès des apprenants avec la démarche portfolio, le H₁ (hypothèse de la recherche) présuppose que par une démarche de portfolio, les apprenants auraient des progrès en production orale.

Afin d'examiner le H₁, on a procédé au Test T pour échantillons appariés (*Paired samples T Test*) de ce logiciel, dont les résultats sont indiqués dans le tableau ci-dessous. Vu le degré de la signification moins de 0.5 (sig. <0.5), le H₁ concernant l'effet positif du portfolio sur le développement de la production orale est confirmé.

Paired Samples Correlations		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Compétence grammaticale, exposé 1 & exposé 2	11	.900	.000
Pair 2	Compétence grammaticale, exposé 2 & exposé 3	11	.617	.043
Pair 3	Prononciation et intonation, exposé 1 & exposé 2	11	.984	.000
Pair 4	Prononciation et intonation, exposé 2 & exposé 3	11	.973	.000
Pair 5	Fluidité, exposé1 & exposé 2	11	.879	.000
Pair 6	Fluidité, exposé2 & exposé 3	11	.922	.000
Pair 7	cohésion et cohérence, exposé 1 & exposé 2	11	.667	.025
Pair 8	cohésion et cohérence, exposé 2 & exposé 3	11	.692	.018
Pair 9	Interaction, exposé 1 & 2	11	.931	.000
Pair 10	Interaction, exposé 2 & 3	11	.878	.000

Tableau 3: Les résultats du Test T pour échantillons appariés

Le progrès de chaque apprenant a été évalué du premier exposé au troisième, par rapport à lui-même. Les résultats montrent le progrès dans tous les éléments examinés après la correction successive. Tous les apprenants ont progressé dans tous les items déjà mentionnés. Ainsi donc, le H_1 a été approuvée.

Nous avons pourtant choisi le diagramme qui nous a paru le plus significatif parmi d'autres. Le diagramme suivant montrant la fréquence descendante des fautes, nous a révélé qu'il y a moins d'erreurs en passant de l'exposé 1 à l'exposé 3.

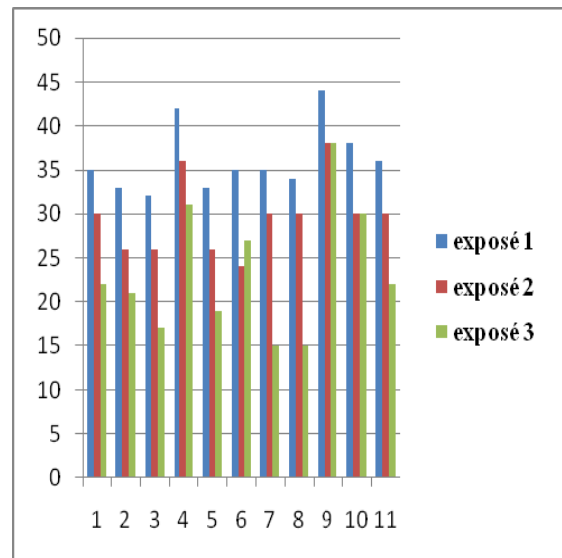


Diagramme 1 : Le progrès de la compétence grammaticale en fonction des fautes corrigées

Partant de cette réalité que mesurer et analyser la production orale des apprenants d'une langue étrangère exigent souvent des moyens très sophistiqués, ponctuels et réalisables en laboratoires tels les

laboratoires phonétiques, nous ne pouvons en aucun cas prétendre présenter une analyse très rigoureuse même si les enregistrements avec des moyens actuels et leur analyse sur des logiciels standard faisait partie de notre démarche. Ainsi, nous nous sommes basés sur ce dont nous disposions en Iran, nous nous sommes alors contentés des facteurs essentiellement observables pour nous en tant que chercheurs-enseignants.

Ce qui est à considérer dans ces observations, c'est qu'il y a une logique successive sur le plan des résultats observés. De ce fait, nous sommes témoins d'une progression attendue grâce à quoi notre hypothèse avait été confirmée (les apprenants numéro 1, 2, 3, 4, 5 et 11) et que celle-ci résulte d'une correction significative dans l'ordre ascendant du niveau de langue.

Le diagramme qui est un relevé de l'évolution de la correction des élèves par eux-mêmes, nous approuve l'idée que plus nous laissons cette auto-correction et le contrôle de l'évolution à l'apprenant lui-même, plus l'écart entre le premier test et le troisième sera significatif. Ce qui est notamment observé chez les apprenants numéro 7, 8, 3 et 5.

Conclusion

Nous avons expliqué, dans la présente investigation, la manière d'appliquer une démarche portfolio dans une classe du FLE en Iran. Il y a, certainement des difficultés d'implanter cet outil en classe du FLE en Iran, car elle peut entraîner un surcroît de travail aussi bien chez l'enseignant que chez les apprenants. Les contraintes temporelles et institutionnelles empêchent parfois les enseignants de le tenter et de s'y engager.

Le diagramme nous montre également un autre phénomène: dans certains cas, la progression entre l'exposé 2 et 3 reste au même niveau. Ceci dit, l'apprenant avait eu sa progression dans la première étape, mais du passage du deuxième au troisième exposé, cette progression n'a pas été observée (le cas des apprenants 9 et 10).

L'observation encore plus détaillée sur le diagramme, nous révèle que nous avons également un cas inverse, c'est-à-dire, le cas où non seulement la progression n'a pas été observée, mais qu'au contraire nous sommes face à une régression du résultat après la correction (le cas de l'informant 6). Ce résultat peut être interprété du fait du manque de motivation dans la démarche de l'apprentissage pour ce cas précis.

Le résultat final en fonction de notre hypothèse de départ reste toujours valable, ce qui nous montrent qu'ils ont réussi à se corriger et ont pu développer leur capacité de s'auto-évaluer.

Notons encore que les auto-évaluations des apprenants s'effectuaient sous le contrôle de l'enseignant afin de s'assurer de l'exactitude et des résultats obtenus.

En effet, grâce à cette démarche en tant qu'appui à développer la capacité d'auto-évaluation, les apprenants ont été incités à réfléchir sur la langue et à alimenter de multiples façons les réflexions sur leur apprentissage. Ils ont été encouragés à démontrer leur talent et à développer leur capacité concrètement. Par le biais d'argumentation et de justification du choix du sujet ainsi que les commentaires de la part des apprenants, une pensée critique se développerait chez eux.

Par l'intermédiaire de cette démarche, beaucoup de dimensions à savoir la dimension comportementale, cognitive, métacognitive et affective entrent en jeu. Tout ceci favorise par conséquent, l'apprentissage. Ainsi donc, dans cette optique, le développement de la compétence en acte des apprenants, dans son dynamisme pourrait bien se concrétiser.

On peut donc se servir des fautes des apprenants comme moyen de dynamisme d'auto-correction. Celle-ci se mettra progressivement en place par les apprenants eux-mêmes, ils se rapprochent en conséquence du niveau optimal.

Le champ de recherche dans ce domaine reste encore à explorer: l'étude du portfolio dans d'autres compétences ainsi que le portfolio de l'enseignant pourront être le sujet des recherches ultérieures.

Bibliographie

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur du FLE*. Paris: Clé-international.

Birjandi, P. & Siyyari, M. (2010). Self-assessment and peer-assessment: A comparative study of their effect on writing performance and rating accuracy., *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 13: 23-45.

Castellotti, V. (2011). Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au Japon grâce à une démarche portfolio. *Le français dans le monde, Recherche et application*.50: Juillet 2011.

Chauvet, A.& Normand, I. & Erlich, S. (2008). *Référentiel pour le cadre européen commun*. Paris: Clé-international.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé- international.

Dore, L. & Michaud, N. & Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Montréal: Chenelière Éducation.

Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20/3: 85-103.

Key Jensen, K. & Harris, V. (1999). The public speaking portfolio. *Communication Education*, 48/3: 211-227.

Little, D. & al. (2008). *Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues - arguments, matériels et ressources*. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.

Molinie, M. (2011). Développer une ingénierie interculturelle en mobilité internationale: objets de recherche et objectifs pour l'action. *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise: Centre de Recherche Textes et Francophonies.

Rahmatian, R. & Mehrabi, M. (2010). Évaluation de la communication écrite des apprenants iraniens. *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Actes du congrès.

Rosen, É. & Reinhardt (2010). Claus, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Clé-international.

Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18/1.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Springer, C. (2002). Recherche sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de compétence. *La notion de compétence en langue*. Lyon, ENS Édition.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Clé-international.

Vallat, C. (2011). Étayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. *Synergie Chine*, 6.