



Dossier avril 2010

*Evaluer dans les sections bilingues :  
transversalité disciplinaire et modélisation,*

CIEP, 7-9 avril 2010

**Conférence 2 :**

**Point sur l'évaluation en didactique des langues : enjeux et perspectives**

**Emmanuelle Huver, maître de conférences, Université François Rabelais, Tours.**

## **1. Introduction**

### **1.1. Objectif de cette conférence**

Initialement, je comptais faire le point sur différentes notions et problématiques liées à l'évaluation dans le champ de la DDL pour montrer dans un second temps comment ces notions et problématiques se déclinaient dans un outil particulier : le PEL, d'où le titre : Point sur l'évaluation en didactique des langues. Toutefois, cette forme de présentation m'a finalement paru trop artificielle et abstraite ; j'ai décidé d'inverser mon propos et de partir de la présentation d'une démarche particulière d'évaluation (= PEL), pour :

1. montrer son utilité dans le cadre de l'enseignement bilingue (EB)
2. évoquer, de manière plus large, différentes problématiques liées à l'évaluation en didactique des langues (DDL)

## **Plan**

1. Présentation des Portfolios
2. Diversité des PEL : quelques éléments de réflexion pour analyser et/ou construire sa propre démarche d'évaluation/enseignement/apprentissage
3. Limites et perspectives pour l'EB

## **2. Les portfolios européens des langues**

### **2.1. La notion de portfolio : origines**

#### **2.1.1. Une notion importée**

Initialement, la démarche par portfolio a été empruntée aux pratiques professionnelles, notamment artistiques (photographe, mannequin, journaliste, maquilleurs, peintres, artisans, etc.). L'objectif est essentiellement lié à l'insertion professionnelle, puisqu'il s'agit de sélectionner une série de productions témoignant de ses compétences et/ou de ses atouts pour se présenter à un jury, un employeur, etc.

Cette pratique s'est ensuite déplacée sur le terrain formatif / éducatif (formations pour adultes, terrains scolaires). En se déplaçant, ses contenus et ses finalités ont évolué : il s'agit certes toujours de sélectionner et de présenter des productions pour attester de ses capacités (=une collection de productions pour témoigner de ses compétences et/ou de ses atouts), mais il s'agit aussi – et surtout – d'en faire un outil d'apprentissage et d'auto-évaluation.

Dans cette perspective, la collection de productions est complétée par une réflexion sur les expériences et les processus d'apprentissage (que ceux-ci aient lieu dans ou hors du contexte scolaire / formatif).

Cette réflexion est guidée par :

- des activités d'auto-évaluation (des compétences visées, mais aussi des stratégies d'apprentissage)
- des activités réflexives d'explicitation du processus d'apprentissage et des expériences qui y ont participé (questionnaires auto-évaluatifs, résumés d'entretiens de co-évaluation ou d'évaluation mutuelle, commentaires sur ses productions, petits textes décrivant les démarches adoptées, les difficultés éprouvées, les procédures d'amélioration envisagées ou encore son sentiment de satisfaction au regard de la tâche accomplie et/ou de sa progression, des dessins représentant son apprentissage, son rapport à la discipline enseignée/apprise, etc.)

*NB : dans le domaine éducatif / formatif, il existe plusieurs types de portfolio / portefeuilles / journaux de bord (les dénominations sont elles-mêmes multiples), qui poursuivent des objectifs différenciés (plus ou moins centrés sur l'évaluation – sommative – ou sur le processus d'apprentissage) cf. Scallon (2007 ; chapitre sur les portfolios).*

En DDL, la notion de portfolio a été introduite en même temps que l'idée du CECR lors du symposium de Rüslikon (1991), puis a été développée et expérimentée dans 15 pays européens\* entre 1998 et 2000, et a été lancé en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues.

Les portfolios européens des langues (PEL) présentent l'originalité, par rapport aux portfolios en usage dans d'autres domaines, d'être labellisés par le Conseil de l'Europe (ce qui n'exclut pas l'existence d'autres portfolios, non labellisés, comme en attestent un certain nombre de manuels, qui incluent un outil de cet ordre). Pour pouvoir être labellisés, et ainsi porter le nom de PEL, ces outils doivent répondre à un cahier des charges, qui fait office de structure invariante, à partir de laquelle diverses déclinaisons sont possibles.

*\*La Russie, la Hongrie, la République tchèque, la Slovénie, la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, le Royaume Uni, l'Irlande, l'Italie, le Portugal, la Finlande, la Suède, l'Autriche et la Suisse. 3 pays principaux d'expérimentation : France, Suisse et Pays-Bas.*

## **2.2. Éléments invariants**

### **2.2.1. Les finalités**

Les PEL répondent à une double finalité :

Au niveau des politiques linguistiques et éducatives européennes, ils visent à favoriser le développement d'une identité et d'une citoyenneté européenne et à poser la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle comme enjeu de construction d'un plurilinguisme européen. Ils s'inscrivent donc dans le cadre plus large des politiques linguistiques et éducatives européennes, à savoir :

- encourager la diversité linguistique et culturelle ainsi que la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe,
- stimuler la mobilité, notamment professionnelle et étudiante
- inscrire les citoyens dans des parcours de formation tout au long de la vie.

Dans ce cadre, le PEL vise la conscientisation et la reconnaissance :

- de la diversité linguistique et culturelle et de la complexité / hétérogénéité / diversité des répertoires verbo-culturels des locuteurs (cf. rubrique « biographie langagière) ;
- du caractère dynamique et processuel de tout apprentissage (puisqu'il est censé être utilisé tout au long de la formation)
- de la diversité des parcours de formation et de construction des compétences en langues (apprentissage scolaire, par voyages, ds le cadre de l'enseignement bilingue, etc.)

Au niveau didactique, le PEL vise l'autonomisation de l'apprenant, en développant la réflexivité des apprenants sur leurs parcours, leurs objectifs, leurs stratégies d'apprentissage (développement de compétences auto-évaluatives et métacognitives).

Il vise également à soutenir le processus d'appropriation des langues envisagées non pas comme des systèmes indépendants, mais dans le cadre d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, définie comme : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 1997, p.12, c'est moi qui souligne).

Il s'agit alors non seulement de s'auto-évaluer dans les différentes langues apprises, mais aussi de conscientiser ces apprentissages – et les formes variées qu'ils peuvent prendre - et les passerelles, circulations, articulations qu'on peut établir entre eux.

Il revêt enfin une dimension symbolique, puisque l'évaluation y est explicitement envisagée comme positive : les descripteurs du CECR permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer / d'être évalué à l'aune de ce qu'il sait faire (et non de ses échecs ou de ses « fautes »), de même que le dossier lui permet de conserver les productions témoins de sa compétence et non de son incompetence.

### **2.2.2. La structure**

La structure des PEL est définie par le Conseil de l'Europe et se compose obligatoirement de trois rubriques (qui peuvent prendre des appellations diversifiées, mais qui contiennent nécessairement les éléments prescrits et exposés ci-dessous).

#### **Le dossier**

Comme dans les portfolios en usage dans d'autres domaines (formation, éducation, domaine professionnelle), il s'agit de la partie « recueil de productions »

Le dossier contient les travaux personnels et les justificatifs (certifications)

Ex. : des productions écrites, des enregistrements audio/vidéo, des descriptions de projets d'études et les résultats obtenus, des documents, des diplômes et des certificats scannés, des descriptifs de cours suivis, les rapports de professeurs ou d'enseignants, etc.

Mais ce recueil de production ne constitue pas un objectif en lui-même et pour lui-même : il est en effet complété par deux rubriques visant à la conscientisation et à l'explicitation par l'apprenant de ses expériences et de ses compétences, à la reconnaissance de son répertoire verbal, à l'auto-évaluation de ses compétences, à la construction d'une posture d'apprenant réflexif.

### **La biographie langagière**

Elle donne à l'apprenant l'occasion de montrer ce qu'il sait faire dans les langues qu'il a sélectionnées et de rendre compte des expériences culturelles qu'il a vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci.

Elle lui permet également de réfléchir à son parcours d'appropriation, de clarifier ses objectifs et stratégies d'apprentissage ainsi que ses priorités actuelles en termes d'apprentissage des langues.

### **Le passeport des langues**

Il vise essentiellement l'auto-évaluation des compétences langagières et des expériences d'apprentissage linguistique et interculturel du sujet au moyen des descripteurs du CECR. Cependant, malgré cette structure commune, il existe une grande diversité de PEL, déclinés en fonction des âges, des pays et des contextes d'utilisation.

## **2.3. Eléments de variation**

Le Guide à l'usage des concepteurs (2001) indique plusieurs paramètres de variation possibles :

- l'âge des apprenants ;
- les groupes spécifiques déterminés en fonction de caractéristiques sociales particulières  
ex. : besoins professionnels d'apprentissage, apprenants peu scolarisés, publics migrants, enseignement bilingue
- les traditions et milieux différents : adaptation esthétique (présentation) et culturelle.
- prise en compte des cultures éducatives, des dispositifs d'enseignement (dont l'EB), des programmes nationaux / régionaux, des niveaux attendus, etc.

Par ailleurs, certains PEL ont ajouté un livret aux trois rubriques traditionnelles (cf. supra)

Exemple : PEL Collège : fascicule sur les langues et leur diversité (la diversité des langues, la diversité des écrits, les mots voyageurs, les familles de langues, le fonctionnement des langues, un même conte dans plusieurs langues + des dossiers

EB : on peut imaginer un livret comportant entre autres une rubrique sur la / les DNL enseignées (cf. infra)

Au-delà de ces différents paramètres de variation, les déclinaisons et versions des PEL actuellement existants sont très nombreuses – et potentiellement infinies. Deux questions se posent alors :

- en quoi les modalités de conception des PEL reflètent-elle des partis-pris didactiques et épistémologiques, qui traversent la DDL dans son ensemble ?
- comment jouer de ces différents éléments de variation pour développer des PEL adaptés à l'EB ?

L'objectif poursuivi ici n'étant pas tant d'apporter des réponses définitives et illusoirement « universelles » (et dans les faits décontextualisées), mais plutôt d'apporter des éléments de réflexion qui permettent de nourrir l'analyse des PEL en usage et/ou de concevoir des PEL,

ou plus modestement des démarches liant de manière forte évaluation, auto-évaluation, apprentissage et réflexivité.

### **3. Diversité des PEL : quelques éléments de réflexion**

#### **3.1. Des orientations diversifiées**

Selon les PEL, des éléments différents sont mis en valeur, qui témoignent d'orientations diversifiées.

Qqs exemples :

e-portfolio ALTE/EAQUALS : La partie « biographie langagière » met particulièrement l'accent sur une réflexion sur les objectifs de l'apprentissage, sur les priorités actuelles dans l'apprentissage linguistique.

Ce parti-pris témoigne d'une conception du portfolio qui met l'accent sur la régulation des apprentissages, et qui s'adresse à un public adulte, capable de verbaliser ces aspects métacognitifs et métalinguistiques.

PEL français collège : Cet outil propose des descripteurs socioculturels, ainsi que des descripteurs de stratégies d'apprentissage, qui comprennent des stratégies plurilingues. En outre, les auteurs y ont ajouté un livret sur la diversité des langues et des cultures. Ici, l'idée sous-jacente est de mettre en avant la dimension « plurilingue » (cf. supra : définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle).

#### **3.2. Inclusion de la langue de référence / de scolarisation**

La / les langue(s) de scolarisation / de référence sont généralement exclues des portfolios (cf. par exemple e-portfolio ALTE EAQUALS), ce qui véhicule l'idée que le PEL est / serait uniquement destiné à l'enseignement/apprentissage des langues « étrangères », et que, d'une certaine manière, la langue majeure de scolarisation ne ferait pas partie du répertoire verbal du locuteur/apprenant.

Toutefois, certains PEL ont inclus cette composante dans la partie auto-évaluative (PEL français collège, PEL Rhénanie du Nord – Westphalie, etc.). Dans une perspective similaire, le Portfolio espagnol 12-18 ans prend en compte les situations sociolinguistiques et la politique linguistique de l'Espagne (des versions du PEL espagnol existent en castillan, catalan, galicien, basque et valencien), et l'élève est par ailleurs invité à s'auto-évaluer dans ses « lenguas extranjerias » (les langues non utilisées dans l'environnement immédiat), mais aussi dans ses « lenguas ambientales » (les langues utilisées dans l'environnement immédiat).

#### **3.3. Mode de croisement des paramètres**

La structuration des PEL, qui suppose d'articuler et de croiser les langues à auto-évaluer, les niveaux du CECR, les activités langagières, et les descripteurs du CECR, témoignent également d'orientations méthodologiques et épistémologiques diversifiées.

Ainsi, certains PEL choisissent d'entrer par les langues, que l'apprenant doit auto-évaluer dans des « chapitres » séparés (cf. e-portfolio ALTE/EAQUALS, PEL anglais CILT, PEL du Thüringer Volkshochschulverbandes faisant ainsi apparaître les langues comme fondamentalement séparées les unes des autres, ce qui est contradictoire avec une perspective plurilingue.

D'autres PEL choisissent de structurer leurs parties auto-évaluatives autour des activités langagières (PEL français jeunes et adultes, Portfolio adultes britannique), ou des niveaux

(PEL français collègue). Ce type de présentation facilite une auto-évaluation simultanée et comparative des langues choisies.

On peut toutefois remarquer que dans tous ces cas, l'élève s'auto-évalue langue par langue : reste donc à inventer des modalités de présentations qui permettraient de visibiliser les passerelles, les circulations, et les modalités d'enseignement / apprentissage qui supposent la mobilisation simultanée de plusieurs langues (comme c'est le cas pour l'EB), ce que la présentation sous forme de grilles rend particulièrement difficile.

### **3.4. Descripteurs**

Enfin, les descripteurs du CECR sont également utilisés de manière variable :

- Ils peuvent être utilisés littéralement (cf. PEL britannique pour les adultes)
- Ils peuvent être remaniés pour s'adapter au public visé (portfolio collègue français)
- Ils peuvent être repris de manière très libre, tant dans la formulation que dans la présentation : dans ce cas, la partie auto-évaluation ne prend pas, par exemple, la forme d'une grille (portfolio britannique enfants).

## **4. Limites et perspectives pour l'enseignement bilingue**

Actuellement, il n'existe pas de PEL pour l'enseignement bilingue. En outre, les PEL existants ne permettent pas de prendre en compte les spécificités des apprentissages développés dans ce type de dispositif.

Par exemple, les PEL actuellement existants reprennent très généralement la typologie des « 4 compétences » et non les catégorisations proposées par le CECR, à savoir : production, réception, interaction, médiation. La dimension interaction est plus ou moins intégrée (notamment interaction orale « communiquer en interaction »), mais : quid de la compétence de médiation (entendue non pas dans le sens restrictif du CECR, mais comme la capacité à se positionner en tant que locuteur / médiateur entre deux – ou plusieurs – langues et/ou cultures) ?

Or, cette compétence de médiation est fondamentale dans l'enseignement bilingue.

De manière plus générale, si on admet que les référentiels d'évaluation « orientent le regard », en indiquant à quoi attacher son attention, il serait nécessaire de se demander quelles sont les compétences (i.e. les savoirs, savoir-faire, savoir-être) particulières que les élèves sont amenés à construire dans le cadre de l'EB, comme par exemple :

- la mise en place de concepts « inter » : comparaison des concepts dans les deux langues, mais aussi construction de passages, de ponts entre ces deux manières d'appréhender un phénomène (construction de savoir-faire de comparaison, mais aussi de mise en relation, décentration, etc.)
- l'approximation et le tâtonnement, entendus comme des processus normaux et légitimes de construction des concepts
- le « parler plurilingue » : intervention conjointe ou alternative des deux langues, entendue comme un savoir-faire discursif, une stratégie d'intercompréhension (et non comme une production fautive car « non pure »).

Cela suppose d'identifier des descripteurs rendant compte de ces phénomènes (ici, des outils comme le CARAP peuvent constituer une banque des descripteurs précieuse, quoiqu'à adapter), et de proposer des activités réflexives permettant de verbaliser les modalités de construction de ces compétences, stratégies, savoir-faire, etc.

**Proposition (Castellotti, FDM 2006) : ajout d'un livret aux PEL du 2aire**

## **1. acquisitions langagières**

PEL-descripteurs de la compétence de communication

Livret-accent sur la compétence de médiation

Je peux lire un texte dans une langue et le résumer dans une autre

Je peux passer d'une lge à une autre, pdt une explic., pour mieux faire comprendre qc à mon interloc.

## **2. acquisitions disciplinaires**

Notamment spécificités du fait de les développer dans pls langues

Je peux nommer une notion dans pls lges et en comprendre les nuances d'une lge/cult à l'autre

Je sais qu'une notion exprimée ds des langues ≠ renvoie à des manières ≠ d'appréhender la réalité

Je peux utiliser ce que je sais d'une notion ds une lge pour l'expliquer ds l'autre lge

## **3. commentaires, dossier, journal**

Explicitation des processus cognitifs (ce qui m'a aidé à comprendre cette notion)

Eléments du processus de construction de ces compétences, ds et hors de l'école (comment j'ai fait pour apprendre / comprendre ces notions)

## **5. Conclusion**

Présenter le PEL permet de mettre en lumière quelques problématiques plus globales en DDL, dont notamment :

- La question de la prise en compte du rôle fondamental de l'apprenant pour l'évaluation des compétences, qui, si on se fonde sur la définition de la compétence comme mobilisation située de ressources, ne peut être évalué de manière externe dans une situation d'évaluation ;

- La réhabilitation de la subjectivité (ce que l'on retrouve également dans les démarches biographiques, les approches par les histoires de vie, les dispositifs de validation des acquis de l'expérience, etc.) vs. la recherche d'objectivité de l'évaluation (docimologie, multi-correction, grilles, etc.)

- La question d'une évaluation véritablement formative et réflexive : l'auto-évaluation vise non seulement à situer son niveau, mais également à réfléchir sur son projet, ses objectifs, ses stratégies, ses résultats, ses expériences d'apprentissage et la manière dont l'ensemble de ces éléments s'articulent.

Cependant, de tels outils restent à inventer et ou à adapter pour l'EB (au regard de paramètres tels que l'âge, les disciplines enseignées en LE, la situation sociolinguistique de l'enseignement/apprentissage, etc.), en y incluant notamment des modalités de prise en compte des compétences spécifiques construites dans l'enseignement bilingue.

Il s'agit également, en tant qu'enseignant, de s'interroger sur ses propres conceptions de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation\*, sur les contraintes liées à l'institution (programmes, évaluations certificatives, nombre d'heures), à l'environnement et à ses représentations (parents, collègues, etc.), sur les modalités d'accompagnement que l'on va mettre en place pour aider les élèves à s'approprier cet outil (comme en témoigne à contrario le témoignage ci-dessous).

Lorsque nous avons reçu le « Portfolio européen des langues » dans notre établissement, nous avons tous été très séduits par ce qui nous est apparu comme un instrument, prêt à l'usage, d'auto évaluation. Nous avons donc présenté le Portfolio en classe, indiqué aux élèves la manière de le remplir... et nous avons attendu que le miracle se produise ! (...) [2 mois plus tard] Certes, les élèves semblaient intéressés par l'idée du Portfolio ; mais il était

évident que, sans un engagement encore plus marqué de la part des professeurs, le PEL allait rester à l'état de « manuel scolaire » - un de plus ! -, que les élèves ne daigneraient pas ouvrir par eux-mêmes. (Little coord. s.d. : 19)

*\*Par exemple, est-ce que j'envisage l'évaluation comme un but en soi (auquel cas, le fait de remplir les grilles est suffisant), ou comme un appui pour développer l'autonomie et la réflexivité de mes élèves (auquel cas, les grilles seules ne suffisent pas et doivent être complétées par d'autres activités).*

Enfin, se dire que le PEL importe moins en tant qu'outil (prêt à l'emploi et donc « intouchable »), qu'en tant que démarche, qui peut alors prendre des formes plus modestes et plus progressives de diffusion dans les classes... Des pratiques à inventer... en espérant que ces quelques éléments d'analyse pourront y contribuer.

**Annexe** : quelques questions pour analyser / créer des outils de type portfolio  
Quelle est la situation sociolinguistique de votre pays / de votre région / de vos élèves ?  
Quelle est / quelles sont la/les langue(s) de scolarisation ? (dans l'EB, il y en a au moins 2 !)  
dans les PEL en usage dans vos contextes respectifs :

- quels sont les éléments mis en valeur ?
- que traduisent-ils en termes de conception de l'enseignement/apprentissage des langues ?
- y trouve-t-on des éléments pertinents pour l'enseignement/apprentissage en contexte bilingue ? inversement : si vous souhaitez modifier / créer un portfolio (même s'il n'est pas homologué PEL)
- quels sont les éléments qui vous semblent spécifiques à l'enseignement/apprentissage bilingue ?
- quelles sont vos conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues ?
- quels sont les éléments que vous souhaitez mettre en valeur ?

## 6. Bibliographie

- Beacco J.-C. et Byram M. (2007), De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Candelier M. Coord. (2007), CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Graz, Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. (2006), « Education bi-plurilingue et évaluation : le rôle des portfolios », Le français dans le monde, n°348.
- Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J., 2008, Pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire, document photocopié, Université François Rabelais : Tours, [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/brochure\\_Tours2007.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf).
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Little D. coord. (s.d.), Exploitation du Portfolio européen des langues : neuf exemples, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Exploitation%20du%20PEL.pdf>
- Schneider G. et Lenz P., (2001), Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs, Strasbourg, Conseil de l'Europe.



## 7. Exemples de PEL

- APEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos), Portfolios validés en Espagne, <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>, (consulté le 31 aout 2009).
- Castellotti V., Coste D., Moore D., Tagliante C. (2004), Portfolio européen des langues, collège, Paris, Didier, ENS/CIEP.
- CIEP (2001), Mon premier portfolio, Paris, Didier.
- CILT, European language portfolio – adult version, [www.cilt.org.uk/adult\\_elp\\_biography\\_and\\_dossier.pdf](http://www.cilt.org.uk/adult_elp_biography_and_dossier.pdf), (consulté le 31 aout 2009).
- COE – passeport des langues standardisé : [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass\\_2spr.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass_2spr.pdf), (consulté le 31 aout 2009).
- CRDP Basse Normandie (2006), Portfolio européen des langues 15 ans et +, Paris, Sceren / Didier.
- CRDP Basse Normandie (2001), Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes, Paris, Didier.
- Eaquals / Alte – eportfolio : <http://www.eelp.org/eportfolio/registerUser.do>, (consulté le 31 aout 2009).
- Europass – eportfolio : <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europasss+Documents/Europass+Language+Passport/navigate.action>, (consulté le 31 aout 2009).
- Melia : [http://catice.ac-bordeaux.fr/fr/enseigner\\_les\\_langues\\_vivantes/evaluer\\_les\\_compétences\\_des\\_eleves/decouvrir\\_melia.html](http://catice.ac-bordeaux.fr/fr/enseigner_les_langues_vivantes/evaluer_les_compétences_des_eleves/decouvrir_melia.html), (consulté le 31 aout 2009).
- Thüringer Volkshochschulverbandes, Sprachenportfolio : <http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/>, (consulté le 31 aout 2009).