



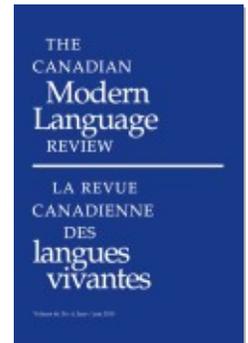
PROJECT MUSE®

Perspective actionnelle et approche par les tâches en
classe de langue

Évelyne Rosen

The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des
langues vivantes, Volume 66, Number 4, June / juin 2010, pp. 487-498
(Article)

Published by University of Toronto Press



➔ For additional information about this article

<https://muse.jhu.edu/article/390805>

Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue

Évelyne Rosen

Résumé : Cet article, introduction du numéro 45 du *Français dans le monde / Recherches et applications*, se propose tout d'abord de situer la perspective actionnelle et l'approche par les tâches tant du point de vue de l'actualité des réalisations que des perspectives pour la classe de FLE. L'organisation du numéro, ainsi que les articles qui le composent, sont ensuite présentés.

Mots clés : CECR, perspective actionnelle, approche par les tâches

Abstract: This article, the introduction to issue 45 of *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, first situates the action-based perspective and the task-based approach from the standpoints of current use and future outlook for French as a foreign language classes, then describes the structure of the issue and the articles it contains.

Keywords: CEFR, action-based perspective, task-based approach

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) a-t-il « tétanisé » la réflexion en didactique des langues-cultures ? Cette question, posée par Jean-Pierre Cuq lors du Colloque de la FIPF en juin 2007¹, traduit l'inquiétude de nombreux collègues et chercheurs face à cet outil qui s'est imposé dans le quotidien des classes et des institutions en France et à l'étranger, depuis les années 2000 : comment mettre en effet en place des cours de langue respectant les principes du CECR – et avec quelle marge de liberté ? Outre l'adoption des niveaux de compétence (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et des descripteurs du CECR, y a-t-il des dimensions et caractéristiques directement pertinentes pour et dans le quotidien de la classe de langue ?

Le B-A-BA de la perspective actionnelle et de l'approche par les tâches

La mise en lumière d'un des points clés de la philosophie du CECR permet de donner d'emblée des éléments de réponse : la défense du plurilinguisme. Encourager le plurilinguisme en Europe est en effet l'une des priorités du Conseil de l'Europe : c'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Avec l'implication suivante pour l'enseignement / apprentissage des langues : selon la perspective – actionnelle – promue par le CECR, l'on prépare alors les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue (pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger, pour y effectuer une partie de leur carrière, etc.).

La notion de *tâche* à accomplir est en effet au cœur du CECR. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Faire des courses, réserver une chambre au CROUS, accomplir diverses démarches administratives auprès des secrétariats, suivre un cours magistral à l'université, téléphoner à un club de sport pour connaître les heures des cours et s'y inscrire, etc. sont autant de tâches que des apprenants souhaitant par exemple intégrer un cursus universitaire sont amenés à effectuer en langue étrangère au quotidien : pour arriver à les accomplir avec succès et efficacité, ils doivent mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources (y compris leurs talents en communication non verbale !). Selon les contextes et les circonstances, les tâches seront bien entendu différentes, mais, si l'on se place dans la logique du CECR, l'objectif est constant : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière.

On s'intéressera dans le présent numéro aux tâches que l'on effectue en classe et à leur articulation avec les tâches effectuées en dehors de la classe. Ces tâches effectuées en classe présentent les caractéristiques globales suivantes : elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs² ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais (éventuellement) également sur la forme (une réalisation linguistique

correcte). Une telle définition est consensuelle et englobe les tâches bien souvent déjà mises en place dans les classes. Qu'est-ce qui change alors avec l'approche défendue dans le CECR ? Les tâches y sont classées en trois catégories : les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes, les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible, se préparant ainsi à mener à bien les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral). Dans cette perspective, une continuité peut s'établir entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue (dans la « vraie vie »). Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, partagées par l'apprenant et l'utilisateur d'une langue : l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible. Autrement dit, l'on ne se contente ainsi plus de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues, l'on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays. Ce positionnement en implique un autre, fondamental pour bien saisir les tenants et aboutissants de l'articulation entre approche communicative et perspective actionnelle : le passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la *centration sur l'apprenant*, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une *centration sur le groupe* qui trouve son expression dans la pédagogie du projet)³. Le tableau suivant propose une synthèse des évolutions ainsi réalisées sous forme de continuum (mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées).

Quelles sont les implications d'une telle perspective pour l'enseignement/apprentissage des langues ? Quelle est l'articulation entre l'approche par les tâches telle qu'on vient de la présenter et le *Task-Based Language Learning and Teaching* et comment s'approprier les riches travaux déjà effectués dans ce domaine par nos collègues

TABLEAU 1 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	étranger de passage, développant des échanges ponctuels → sensibilisation à la réalité de la communication exolingue apprendre à communiquer en langue étrangère → parler avec l'autre production/réception de l'oral et de l'écrit → pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) → jeux de rôle et simulations	citoyen européen/du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère → agir avec l'autre interaction (voire co-action) et médiation → pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) → jeux de rôle, simulations et pédagogie par projet → recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0)*
Principes forts**	<ul style="list-style-type: none"> importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens) 	<ul style="list-style-type: none"> importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité)

(suite sur la prochaine page)

(*continuu*)

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Arrière-plan théorique	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » • centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode • aspects sociaux et pragmatiques de la communication <p>passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)</p> <p>→ questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet, 1976)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé • centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire • aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication <p>théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale (voir Springer, FDM 45, p. 27)</p> <p>→ l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social</p> <p>→ on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine</p>
		<p>théories socio-cognitives de l'apprentissage (voir Puren, FDM 45, p. 156) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (<i>i.e.</i> sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel)</p>

(*suite sur la prochaine page*)

<i>(continué)</i>	Approche communicative	Perspective actionnelle
	<p>→ importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle)</p> <ul style="list-style-type: none"> • importance accordée à l'autonomie individuelle <p>→ formation d'un individu critique et autonome</p>	<p>importances des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable</p> <p>→ prise en compte de l'action dans sa complexité (voir Coste, FDM 45, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe
Évaluation	<p>→ formation d'un individu critique et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • évaluation de la compétence de communication 	<p>→ formation d'un individu critique et autonome, <i>ainsi que</i> d'un citoyen responsable et solidaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales <p>→ mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative (voir Springer et Veltcheff, FDM 45, p. 27 et p. 135)</p>

* Voir par exemple Lehuen J. et Kitilinska S. (2006) pour une réflexion sur l'utilisation des plates-formes dans la mise en place de jeux de rôle et de simulations (http://sticef.univ-lemans.fr/num/vo/2006/lehuen-06/sticef_2006_lehuen_06p.pdf).

** Selon Debyser (1988) pour l'approche communicative.

anglo-saxons ? Quelles sont les pistes – ainsi renouvelées – pour la classe que l'on peut explorer, tant dans le domaine de l'interculturel que dans celui de l'évaluation ou des TICE ? Quelle place accorder à la pédagogie du projet ?

Autant de questions auxquelles ce numéro spécial répondra en abordant différentes facettes de la perspective actionnelle et de l'approche par les tâches. Les propositions qui y sont faites vont au-delà du CECR et de son esprit et visent à mettre au travail la « pierre philosophale » du CECR, la clé permettant de transformer l'approche communicative en une « matière plus noble et riche d'espoir pédagogique : celle de l'action, la tâche étant l'élément principal de l'édifice », pour reprendre la formule de Springer (FDM 45, p. 27).

Les parcours possibles de lecture

L'un des mérites, et non des moindres, du CECR est ainsi qu'il incite chacun à expliciter ses positionnements. Centré sur le FLE, le présent numéro propose plusieurs parcours de lecture, qui pourront être effectués selon les intérêts du lecteur.

Un parcours de lecture linéaire

Un premier parcours, linéaire, explore cinq facettes de ces (re)positionnements à l'œuvre :

1. Dans une mise en contexte solide, Daniel Coste aborde de front la question majeure de l'articulation entre tâches (notamment la manière dont elles motivent les apprenants et la nécessaire progression de ces tâches) et curriculum, et conclut sur la nécessité d'explicitier les choix éducatifs réalisés selon les contextes et d'en tirer toutes les implications pédagogiques et méthodologiques ; Claude Springer parvient à une semblable conclusion après avoir démontré de manière convaincante la filiation entre perspective actionnelle et théories de l'activité.
2. La deuxième partie entre de plain-pied dans la réalité et le quotidien de la classe : Évelyne Bérard marque l'articulation entre approche communicative et perspective actionnelle, et détaille le renouvellement des principes méthodologiques et des activités d'apprentissage en jeu. Deux options sont ensuite développées : celle de la pédagogie du projet présentée par Claus Reinhardt, qui pèse avantages et inconvénients tant de cette construction

didactique que de l'approche par les tâches à l'anglo-saxonne, illustrée ici d'une application pour la classe de français langue professionnelle (langue médicale). Marie-Pascale Hamez et Brigitte Lepez viennent compléter ce panorama en présentant les tenants et aboutissants d'un « projet culturel » mené en classe de FLE, le concours BD. La deuxième option est celle d'une approche par scénario, retenue par Sébastien Durietz et Nicolas Jérôme, mise en place à l'ONU aux États-Unis, et qu'ils analysent de manière critique.

3. La troisième partie reprend – et répond à – certaines interrogations posées dans ces études réalisées tant en milieux homoglotte qu'hétéroglotte, autour de la place et de l'enjeu des TICE et des dispositifs autonomisants dans les formations. Dans un article de fond, Marie-Luisa Villanueva, en prenant comme fil conducteur de sa réflexion la notion de (cyber)genre, pose les bases d'une didactique complexe des langues-cultures, en détaillant les objectifs, les conditions ainsi que les habiletés requises. Deux études de cas suivent, interrogeant sous des angles différents la réalisation en classe des *real-world activities* chères à Rod Ellis : François Mangenot et Frédérique Pénilla s'intéressent à la question de la plausibilité des tâches proposées, et Isabelle Ortiz et Marie Denorme aux avantages – mais également aux risques – inhérents à la mise en place d'un scénario curriculaire.
4. Comment développer la compétence interculturelle des apprenants à l'heure du CECR et de l'approche par les tâches ? C'est à cette question transversale que vient répondre la quatrième partie du numéro : Nathalie Auger et Vincent Louis s'attachent à mettre en avant le potentiel pédagogique de l'approche par tâche-problème dans le domaine de l'apprentissage culturel, tandis que Fred Dervin s'interroge, par l'exemple, sur ce qu'est une « bonne tâche » en la matière, et dégage les paramètres devant favoriser coopération, collaboration, négociations du sens et de la forme.
5. Enfin la cinquième partie, de manière attendue, aborde la question centrale de l'évaluation et des pratiques induites par le CECR, du côté de l'évaluation sommative pour Patrick Riba et du côté de l'évaluation formative pour Caroline Veltcheff.

Des perspectives ouvertes viennent refermer provisoirement ce numéro : François Champion plaide pour des recompositions nécessaires entre praticiens et théoriciens du français (de la formation professionnelle, mais pas seulement) rendues possibles et nécessaires par le CECR ; Christian Puren, dans une conclusion-synthèse du

numéro développée et actualisée sur le site de la revue, cerne clairement, en quatorze points, les tenants et aboutissants du concept central d'agir social en didactique des langues-cultures étrangères.

Ce regroupement en cinq axes cerne les principales tendances d'un renouvellement des théories et des pratiques liées à la mise en place de la perspective actionnelle et de l'approche par les tâches sur laquelle elle s'appuie, mais ne les épuise pas.

Un parcours de lecture thématique

D'autres parcours de lecture – pointés ci-dessous – pourront être accomplis au fil de ce numéro, menés autour des questions suivantes auxquelles des réponses nuancées sont apportées selon les auteurs :

- la proximité/continuité de la perspective actionnelle avec les courants méthodologiques précédents (C. Springer, É. Bérard, F. Mangenot et F. Penilla, F. Dervin, M. Villanueva) ;
- l'articulation entre curriculum et tâches (D. Coste, C. Reinhardt, I. Ortiz et M. Denorme, S. Durietz et N. Jérôme, P. Riba, F. Champion) ;
- la complexité des tâches et leur progression (D. Coste ; É. Bérard) ;
- l'articulation entre exercices, tâches et activités (D. Coste, C. Springer, É. Bérard) ;
- le rôle et les enjeux de la bifocalisation à l'œuvre (É. Bérard, C. Veltcheff) ;
- les contextes dans lesquels il semble pertinent de mobiliser perspective actionnelle et approche par les tâches ainsi que les publics concernés – avec cette question qui revient : le public ERASMUS serait-il un public idéal pour ce faire ? (C. Reinhardt, I. Ortiz et M. Denorme, F. Champion) ;
- l'approche par les tâches et la gestion des faces avec la mise en valeur du rôle préparatoire de la classe (C. Reinhardt, I. Ortiz et M. Denorme) ;
- le choix terminologique entre *approche* et *perspective* actionnelle (J.-M. Gautherot ; C. Springer, C. Puren) ; l'on retiendra dans cette introduction que le présent numéro a l'ambition de poser balises et repères d'une *approche* par les tâches (pointant des principes d'élaboration de programmes d'enseignement privilégiant la communication, l'interaction) orientée vers une *perspective* actionnelle engageant les acteurs sociaux que sont les apprenants de langue dans la voie de la collaboration et de la co-action.

Démontrer la pertinence d'une approche par les tâches s'inscrivant dans une perspective actionnelle misant sur l'interaction et la collaboration entre les participants est ainsi l'option majeure de ce numéro, en lien direct avec les orientations du CECR. Ce présent numéro occupe une place particulière parmi d'autres contributions en la matière qui conçoivent autrement la manière de travailler avec le CECR en classe.

Notes pour situer le présent numéro par rapport à d'autres contributions et orientations

Le CECR est certes disponible et bien diffusé dans plus de 36 langues, mais son texte demeure néanmoins difficilement accessible, à tel point que différents commentaires et exégèses ont été nécessaires. Le présent numéro constitue une orientation possible en la matière, mais il n'est sans doute pas inutile de le situer au sein de quatre phases principales de publication aux objectifs complémentaires :

1. comprendre l'historique, les principes et la philosophie du CECR pour entrer en douceur dans sa logique⁴, en particulier sous l'angle de l'évaluation⁵ ;
2. développer les outils et manuels d'accompagnement (voir le site du Conseil de l'Europe⁶)
3. présenter des applications pratiques, des études de cas, proposer des éclaircissements terminologiques, pour s'interroger sur la portée du CECR⁷ ;
4. aller au-delà du CECR, l'interpréter, en exploiter telle ou telle orientation pour renouveler la réflexion méthodologique, un axe dans lequel se situe le présent numéro. Les propositions qui y sont faites pourront être mises en parallèle avec les contributions de :
 - Jean-Claude Beacco (2007) qui développe la voie d'une très intéressante « approche par compétences » pensée en relation avec la notion de genre de discours, mais qui s'écarte pour ce faire des propositions terminologiques du CECR (articulant pourtant clairement les notions de compétences et d'activités) et qui ne retient pas la notion de tâche centrale dans ce document de référence ;
 - Daniel Coste (2009) qui milite pour une nécessaire contextualisation du CECR ouvrant la voie à des travaux tels ceux réunis dans Blanchet P., Moore D. et Asselah Rahal, S. (dir.) (2008) ;

- Christian Puren (depuis 2002) qui propose en ligne, sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'enseignement public, des réflexions stimulantes en n'hésitant pas, par exemple, à poser quelques « questions impertinentes » à propos du « Cadre de révérence »⁸.

Bonne lecture !

À l'image du présent numéro entrecroisant théories et pratiques de classe, un glossaire commenté des termes du CECR (développé *in extenso* sur le site de la revue) proposé par Jean-Marie Gautherot incite finalement à poursuivre la réflexion au-delà des présentes pages et devrait permettre à chacun de faire le point sur ses connaissances et de les approfondir, voire de les mettre en question, pour pouvoir se (re)positionner en toute connaissance de cause dans un champ en pleine évolution. Une vaste tâche incitant sans aucun doute à l'action !

La correspondance devrait être adressée à **Évelyne Rosen**, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Domaine universitaire du 'Pont de bois', B.P. 149, F-59 653 Villeneuve d'Ascq cedex France. Courriel : drevelynerosen@aol.com.

Notes

- 1 Colloque organisé au CIEP à Sèvres en juin 2007 autour d'un thème aussi fédérateur que provocateur : « Le Cadre européen, une référence mondiale ? Les Actes de ce Colloque sont publiés dans la revue de la FIPF, *Dialogues et Cultures*, n° 54, 2009.
- 2 Mais ce n'est pas le cas dans la pédagogie du projet par exemple (voir Reinhardt dans ce numéro).
- 3 Voir à ce propos les perspectives complémentaires développées par C. Springer, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif » et C. Puren, « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, n° 45 (2009), p. 27 et 156.
- 4 Goullier, 2005 ; Lallement & Pierret, 2007 ; López, 2006 ; Rosen, 2006.
- 5 Tagliante, 2005 ; Veltcheff & Hilton, 2003.
- 6 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp

- 7 Robert et Rosen (2010) ; Frath (dir.), 2008 ; Morrow (dir.), 2004 ; le n° 1 de la revue *Synergies Europe* de 2006 (<http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/europe1.htm>) ; les Actes des différents colloques organisés sur cette thématique tel le n° 54 de la revue *Dialogues et Cultures*.
- 8 www.aplv-languesmodernes.org. Voir également la conclusion-synthèse du FDM 45, p. 154.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. (2007), *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie.
- Coste, D. (2009), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation », *Dialogues et Cultures*, n° 54, p. 19–29.
- Debysier, F. (1988), « De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. Où en est l'enseignement des langues vivantes ? », in *Bilan, évaluation des matériels didactiques*, Actes de la VII^e Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, Kigali, 14-22 janvier 1987, Québec, AUPELF, pp. 371–377.
- Frath, P. (dir.) (2008), « Le Cadre européen : où en sommes-nous », *Les Langues Modernes*, n° 2/2008.
- Goullier, F. (2005), *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier.
- Lallement, B. et Pierret, N. (2006), *L'Essentiel du CECR pour les langues*, Paris, Hachette Éducation.
- López, J.S. (2006), *De Un niveau-seuil au Cadre européen commun de référence pour les langues*, Granada, Editorial Universidad de Granada y Universidad autónoma de Barcelona.
- Morrow, K. (dir.) (2004), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.
- Robert, J.-P. et Rosen, É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.
- Rosen, É. (2006 ; 2^{ème} édition corrigée en 2007), *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.
- Tagliante, C. (2005), *L'Évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003), *L'Évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE.