

**Céline Lepareur, Fernando Morales Villabona,
Mylène Ducrey Monnier, Ruth Benveggen,
Lucy Kottsieper, Olivier Bolomey**

**Soutenir les stratégies d'autorégulation d'élèves
débutant l'apprentissage d'une langue étrangère
Une recherche collaborative à l'école primaire**

Résumé

Le chapitre présente un dispositif de recherche collaborative qui vise, d'une part, à promouvoir une articulation des principes de la perspective actionnelle (Piccardo, 2014) avec ceux d'une Évaluation-soutien d'Apprentissage (Laveault et Allal, 2016) et, d'autre part, à accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre en vue d'optimiser les apprentissages qui en découlent. Le dispositif se focalise sur la construction de démarches d'évaluation formative et sommative des premiers apprentissages d'une langue étrangère, dans le contexte vaudois en Suisse romande. Il explore les effets de ces démarches évaluatives sur l'efficacité des stratégies d'autorégulation déployées par des élèves de 7^e année primaire (dix-onze ans) qui débutent l'apprentissage de l'anglais.

Introduction

La didactique des langues promeut actuellement un enseignement des langues étrangères fondé sur la perspective actionnelle. Selon cette perspective, les élèves ont à réaliser des tâches qui simulent des situations de communication authentiques, proches de celles de la vie quotidienne et porteuses de sens (Piccardo, 2014). Bien qu'elle soit au cœur des formations initiales et continues des enseignants, elle peine cependant à s'implanter sur le terrain. Nous pensons que les contraintes institutionnelles liées à l'évaluation des apprentissages scolaires freinent en partie son déploiement. Dans ce chapitre, nous présentons un dispositif de recherche collaborative (Desgagné, 1997) qui tente de promouvoir une articulation des principes de la perspective actionnelle avec ceux d'une Évaluation-soutien d'Apprentissage (Laveault et Allal, 2016) et d'accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre pour optimiser les apprentissages qui en découlent. Plus particulièrement, nous visons à comprendre en quoi une articulation de ces principes est susceptible de contribuer au développement de stratégies d'autorégulation efficaces auprès d'élèves qui débutent l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre contexte est celui du canton de Vaud en Suisse romande. L'évaluation sommative participe à une orientation précoce des élèves à la fin des degrés primaires (dix-douze ans) et c'est au cours de ces années cruciales pour la suite de leur parcours scolaire qu'ils débutent l'étude d'une deuxième langue étrangère, l'anglais¹. Les pratiques d'évaluation sommative, aux forts enjeux pour l'orientation des élèves, font l'objet de diverses prescriptions. D'abord, le nombre de travaux à réaliser annuellement pour note est déterminé par une directive² émanant de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, et la répartition des compétences langagières à évaluer fait l'objet de recommandations³. Ensuite, certaines directions d'établissements

¹ L'allemand est la première langue étrangère enseignée à partir de la 5^e année.

² Cadre général de l'évaluation.

³ Pour l'enseignement de l'anglais en 7^e et 8^e année, entre trois et six notes sont à produire, dont au minimum deux en production orale et une en compréhension orale. Le fonctionnement de la langue devrait uniquement faire l'objet d'une évaluation formative.

scolaires soumettent les enseignants à d'autres règles internes, comme des évaluations communes à tous les élèves par discipline ou encore la mise en place de moyennes cibles (une moyenne des notes de la classe est définie en amont pour une épreuve donnée), en particulier dans ces degrés. Ce contexte génère des tensions entre une évaluation qui mesure des acquis (souvent mémorisés) et une évaluation qui soutient le développement de compétences langagières exigeantes.

En tant que formateurs d'enseignants à la Haute École pédagogique de Lausanne, nous avons constitué un groupe de travail composé de didacticiens des langues étrangères et de spécialistes de l'évaluation. Ce chapitre présente le dispositif de recherche collaborative ainsi que les outils conçus avec des enseignants du primaire au démarrage du projet (septembre 2021-janvier 2022). Pour répondre aux préconisations du Plan d'études romand qui donnent à la compétence de production orale une place prioritaire pour « *faire ses premiers pas dans l'enseignement de l'anglais* », mais aussi afin d'aider les enseignants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pour évaluer cette compétence en cohérence avec la perspective actionnelle (Bourguignon, 2009), la première démarche d'évaluation construite au sein du dispositif se focalise sur la production orale. Dans ce dispositif, les enseignants contribuent à la construction d'une démarche d'évaluation continue des apprentissages. Ils participent ensuite aux adaptations des démarches et des outils à leur contexte et nous donnent accès à leur mise en œuvre en classe. Nous pouvons ainsi observer comment ces outils sont utilisés pour soutenir les apprentissages des élèves et plus précisément pour développer leurs stratégies d'autorégulation.

Cadre théorique

Notre dispositif vise la construction de démarches d'évaluation formative et sommative des premiers apprentissages d'une langue étrangère, combinant la perspective actionnelle (Piccardo, 2014; Willis et Willis, 2007) et l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (Laveault et Allal, 2016). Pour mieux comprendre la façon dont nous pensons cette articulation,

nous commençons par développer le concept de tâche en didactique des langues étrangères, situé au cœur de la perspective actionnelle dans laquelle nous nous inscrivons. Nous introduisons ensuite la problématique de l'évaluation dans cette discipline, puis proposons une combinaison de ces apports dans le but de favoriser le processus d'autorégulation en classe.

Le concept de tâche en didactique des langues étrangères

Avec le développement du courant communicatif⁴ (Puren, 2006), à partir des années 1980, et de la perspective actionnelle⁵ induite par le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) à partir des années 2000, les méthodologies et les manuels d'enseignement des langues étrangères mis en œuvre dans les écoles primaires de Suisse romande ont considérablement évolué. En suivant l'approche communicative, les élèves doivent apprendre à communiquer dans différentes situations. Ce n'est donc pas une progression de type grammatical qui doit gouverner le contenu du matériel pédagogique mais plutôt *« les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons »* (Cuq et Gruca, 2017, p. 275). Le CECR intègre les avancées de l'approche communicative mais va également au-delà en proposant *« une vision plus ample et plus complète qui relie enseignement et apprentissage, définition d'objectifs et évaluation, individuel et social, classe et hors classe »* (Piccardo, 2014, p. 15), marquant ainsi le passage du communicatif à l'actionnel (Puren, 2006).

La perspective actionnelle vise à fournir à l'apprenant des moyens de réussir non seulement une tâche précise mais aussi de transférer son savoir et son savoir-faire dans des situations nouvelles (Głowacka, 2012). Des chercheurs, les manuels d'enseignement romands et les plans d'études

⁴ Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers.

⁵ Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue.

actuels⁶, se réclament d'une orientation sur les tâches et incitent à initier les processus d'apprentissage au travers de celles-ci (Thonhauser, 2016). L'apprenant est ainsi considéré comme un acteur social qui doit accomplir différentes tâches de communication (Conseil de l'Europe, 2001). Ellis (2009, 2018) esquisse quatre critères-clés pour définir la tâche :

- a) les apprenants se centrent sur le message, et pas uniquement sur la forme linguistique ;
- b) il y a un enjeu, un besoin de transmettre une information, d'exprimer une opinion ou d'inférer le sens ;
- c) les apprenants peuvent s'appuyer sur leurs propres ressources (linguistiques ou autres) pour compléter l'activité et s'appuyer sur des informations reçues avant la tâche ;
- d) il y a un résultat clairement défini, autre que l'emploi de la langue. La langue sert à réaliser cette production orale ou écrite mais n'est pas une fin en soi.

Il convient de noter que l'objectif d'une tâche est toujours double : il combine des aspects de communication (la réalisation de la tâche) avec des aspects langagiers (les normes du fonctionnement de la langue). Or, une dérive courante consiste à porter toute l'attention sur le respect des normes en laissant de côté le résultat (Bérard, 2009). Il est donc primordial de fixer un équilibre entre tous les aspects de la tâche. Par ailleurs, lorsque les apprenants sont débutants, il est essentiel de les engager dans des situations où ils pourront développer leurs capacités d'emploi de la langue avec leurs ressources et leurs stratégies de communication en développement (Ellis, 2009). Au regard de ces considérations, la question de la cohérence se pose entre tâche d'enseignement et tâche d'évaluation.

⁶ Les plans d'études romands correspondent aux programmes de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Freins et leviers de l'évaluation des apprentissages en langues étrangères

Les tensions et les problèmes de postures que rencontrent les enseignants dans le cadre de l'évaluation en langues ont été décrits par Huver et Springer (2011). Ces auteurs relèvent que l'évaluation reste essentiellement abordée sous un angle méthodologique, s'adossant à une diffusion de bonnes pratiques, alors que la perspective actionnelle s'inscrit dans une approche plus large et dépendante des contextes, des finalités et des représentations des acteurs. Bourguignon (2009) déplore ainsi l'inadéquation des activités d'évaluation proposées, notamment en production orale, ainsi que le cloisonnement des activités de communication langagière qui font l'objet d'une évaluation séparée.

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), Chnane-Davin et Cuq (2017) font remarquer que les méthodologies d'enseignement des langues étrangères évoluent mais que les évaluations sommatives restent trop souvent traditionnelles, axées uniquement sur le fonctionnement de la langue. Ces auteurs constatent ainsi un important décalage entre la théorie méthodologique, les pratiques d'enseignement et celles d'évaluation.

Parallèlement, et dans d'autres contextes d'enseignement pour ce qui concerne la compétence à évaluer l'oral en général, de nombreux travaux soulignent que les enseignants, souvent confrontés à un manque d'outils, recourent à des évaluations sommatives de type papier-crayon et sont tentés d'y appliquer des critères liés à la production écrite (Colognesi et Deschepper, 2019; Gagnon et al., 2020; Nonnon, 2016; Vassart et al. 2022; Wiertz et al. 2020). La qualité d'une production orale convoque pourtant des critères qui dépassent la seule maîtrise des aspects linguistiques. En ce sens se pose la question de l'articulation entre l'enseignement dispensé et les démarches d'évaluation mises en œuvre (Grandaty, 2001). Suivant Gagnon et Colognesi (2021), l'élaboration d'outils d'évaluation devrait tenir compte des caractéristiques de l'objet à maîtriser mais aussi de celles liées à son appropriation par l'élève, dans l'objectif de rendre compte d'une progression. Pourtant, comme le pointent ces auteurs, encore peu d'études à ce jour interrogent la manière

de déterminer ces critères ou la façon de concevoir des instruments pertinents pour évaluer l'oral.

La méthode de la planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005), dont une des finalités est d'assurer une cohérence d'alignement curriculaire (Anderson, 2002), constitue selon nous une piste intéressante. Dans une perspective dynamique et contextuelle, cette démarche contribue à identifier les objectifs et les critères permettant l'évaluation des tâches communicatives et actionnelles produites par les élèves, en correspondance avec la progression des apprentissages prévue par le plan d'étude et les manuels d'enseignement utilisés. Alors que l'évaluation devient une préoccupation majeure de la didactique des langues étrangères (Cuq et Gruca, 2017), nous déplaçons ces caractéristiques au prisme d'une conception de l'évaluation dite pour les apprentissages (*Assessment for learning*, Broadfoot et al. 2002; William, 2011). Dans les travaux francophones, les principes de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA, Allal et Laveault, 2009) invitent à penser les synergies entre évaluation formative et sommative ainsi que la relation entre tâches pour apprendre et évaluation instrumentée (Mottier Lopez, 2015). Les démarches d'évaluation par les pairs, de co-évaluation et d'auto-évaluation y sont promues afin de partager et de mieux faire comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite. Pour de nombreux auteurs, les principes d'une EsA sont même préconisés en vue de soutenir l'apprentissage autorégulé (Black et Wiliam, 2009; Clark, 2012; McMillan, 2013; Panadero et al., 2018). Nous pensons ainsi qu'une articulation de la perspective actionnelle aux principes d'une EsA pourrait contribuer à la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation efficaces auprès d'apprenants débutant l'apprentissage d'une langue étrangère.

Soutenir les stratégies d'autorégulation

L'importance de posséder des stratégies d'autorégulation efficaces pour accomplir avec succès un apprentissage n'est plus à démontrer (Berger et Büchel, 2012; Cosnefroy, 2011; Noël et Cartier, 2016; Cartier et

Mottier Lopez, 2017 ; Cartier et Berger, 2020). Un apprenant s'autorégule lorsqu'il active des stratégies cognitives et métacognitives et maintient les niveaux d'attention et de motivation nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés, tout en manifestant des comportements et des affects favorables à ce dernier (Schunk et Green, 2018).

Efklides (2011) définit l'autorégulation comme un processus auto-initié et cyclique par lequel les élèves se représentent la tâche, planifient comment la réaliser, contrôlent si son exécution est adéquate, font face aux difficultés et aux émotions qui surviennent en cours de réalisation, évaluent leurs performances et interprètent leurs résultats. Nous savons par ailleurs qu'il existe une relation d'interdépendance entre l'apprenant et son contexte d'apprentissage (Cartier et Mottier Lopez, 2017) et que les caractéristiques des tâches jouent un rôle clé dans le processus d'autorégulation (Boekaerts et Corno, 2005). Bien que ce processus soit par nature individuel (Noël et Cartier, 2016), il est considérablement influencé par des facteurs externes (Allal, 2007 ; Scheen et Fagnant, 2020). À l'instar d'Andrade et Brookhart (2020) et de Morales Villabona (2023), nous adhérons à l'idée d'interdépendance entre le processus d'autorégulation et la corégulation résultant des actions de l'enseignant, des pairs, du matériel didactique et des pratiques d'évaluation.

L'influence conjointe du processus d'autorégulation et des diverses sources de régulation provenant de l'environnement d'apprentissage a été conceptualisée par Allal (2007, 2020). Dans son modèle de corégulation des apprentissages, trois niveaux emboîtés d'organisation des régulations liées au contexte sont à considérer : la structure des situations d'enseignement-apprentissage (objectifs annoncés, tâches, activités, temps, espace, etc.), les interventions de l'enseignant et ses interactions avec les élèves (*feedback*, *étayage*, etc.) et les interactions entre apprenants (évaluation par les pairs, tutorat, apprentissage coopératif, etc.). Les régulations liées aux outils et à leurs utilisations interviennent à chaque niveau et relient les composantes entre elles. Ce modèle permet de dégager les composantes susceptibles d'impacter le processus d'autorégulation que nous projetons d'étudier au sein de notre dispositif.

La volonté de lier les situations d'apprentissage à l'utilisation des langues en contexte a conduit les auteurs du CECR à préciser les domaines, les contextes, les contraintes, les situations et les activités langagières dans le cadre desquelles l'apprenant effectue des tâches (Głowacka, 2012). Dans la mesure où la perspective actionnelle vise un apprentissage réfléchi, stratégique et transférable (Piccardo, 2014), les stratégies adoptées par l'apprenant jouent un rôle clé dans la bonne réussite de la tâche. Suivant le CECR, un apprenant stratégique est en mesure de savoir d'où il part et où il doit arriver, il connaît ses forces et ses faiblesses ainsi que la façon dont il devra s'adapter à la situation pour atteindre les buts visés. Les caractéristiques d'un apprenant stratégique selon ce référentiel s'apparentent donc, du moins en partie, à celles d'un apprenant autorégulé. Pour prolonger cette idée, notons que le CECR identifie quatre types de stratégies susceptibles d'être activées par l'élève lors des activités communicatives que nous pouvons relier au processus d'autorégulation tel que défini par Efklides (2011) : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation. Illustrons ce processus en prenant l'exemple d'une production d'un énoncé oral : avant de se lancer, l'élève doit penser à ce qu'il va dire (à la fois le contenu du message et sa forme) dans le temps mis à sa disposition, puis esquisser un plan qui structure son propos, *a minima* mentalement. L'élève se met ensuite à parler en essayant de se tenir au plan prévu et en interprétant les signes d'expression de son public (prise de notes, soupirs, hochement de tête, etc.) relatifs à la réception de son message ; il va ainsi contrôler si la réalisation est adéquate. En cas d'insuffisance ou d'incompréhension, et tout en faisant face aux émotions qui surviennent en chemin, il va tenter d'y remédier en reformulant ou en précisant davantage son propos.

En ce qui concerne les régulations externes, on comprend qu'il ne s'agit pas uniquement pour l'enseignant de proposer des tâches adaptées et réalistes favorisant le travail autonome des élèves et leur implication, mais qu'il doit aussi anticiper les difficultés de la tâche et aider les apprenants dans l'organisation de leur travail et dans le choix des ressources (sociales et matérielles). L'usage de grilles d'évaluation précisant les critères de réussite de la tâche et les capacités mobilisées

à travers celle-ci serait, selon nous, un atout majeur pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés.

Questions de recherche

Comme signalé *supra*, l'évolution récente des méthodologies d'enseignement des langues étrangères ne s'est pas accompagnée d'une modification des pratiques d'évaluation. Alors que le Plan d'études romand met la priorité sur le développement de la compétence orale, à travers des situations de communication simples sur des thèmes familiers, on note que les pratiques évaluatives restent le plus souvent orientées vers la production écrite, centrées sur la fonction sommative et sans lien avec la perspective actionnelle. L'aspect multimodal de l'oral (Garcia-Debanco, 1999), ainsi que son caractère volatil et la nécessité de disposer d'un matériel spécifique pour le conserver (par ex. enregistreur numérique) (Stordeur et al. 2021) font partie des obstacles susceptibles d'expliquer en partie ces constats. Face à la complexité des situations d'apprentissage que l'enseignant doit organiser pour évaluer la production orale en suivant la perspective actionnelle, il lui faut posséder non seulement des connaissances sur l'objet d'apprentissage, mais aussi des connaissances propres en évaluation (Moss, 2013 ; Xu et Brown, 2016). Pour favoriser le processus d'autorégulation chez les élèves, il doit également détenir des savoirs sur les processus cognitifs liés à l'exécution de la tâche, la tâche elle-même et les stratégies d'apprentissage facilitant sa réalisation. Notre dispositif de recherche collaborative poursuit précisément ces objectifs : développer chez les enseignants des connaissances à la fois conceptuelles et méthodologiques sur la perspective actionnelle et son évaluation pour soutenir l'autorégulation, en vue de son implémentation dans les classes. Il pose notamment les questions suivantes :

Q1. Comment évaluer la compétence de production orale des élèves lors de la réalisation d'une tâche actionnelle ?

Q2. Quels sont les effets de ces démarches évaluatives sur le déploiement des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage ?

Nous formulons une première hypothèse relative à l'efficacité d'une démarche qui permettrait d'assurer une cohérence entre les processus d'enseignement et d'évaluation. À partir d'outils comme la planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005), l'évaluation critériée et l'évaluation par les pairs, nous pensons participer à déterminer les objectifs et les critères permettant l'évaluation de tâches actionnelles produites par les élèves, en correspondance avec la progression des apprentissages prévue par le plan d'études. Nous suggérons que cette démarche, pensée au niveau de la structure des situations d'enseignement-apprentissage du modèle de corégulation (Allal, 2007), peut contribuer à élaborer des situations de certification en lien avec les critères, l'enseignement dispensé, les tâches d'apprentissage et leur contexte (Tomlinson et McTighe, 2010). Nous émettons une seconde hypothèse concernant les effets de cette articulation des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation sur les apprentissages des élèves, et plus particulièrement sur le processus d'autorégulation. Nous anticipons que l'implication des élèves dans l'évaluation, à travers un travail réflexif sur les critères et leur mise à l'épreuve dans le cadre d'une évaluation entre pairs, participe au déploiement de stratégies d'autorégulation efficaces.

Méthodologie

Description du projet et participants

Le dispositif de recherche collaborative implique un groupe de douze enseignants de 7^e et 8^e année primaire (élèves de dix-douze ans). Il est planifié sur deux années scolaires (2021-2023). Nous nous focalisons pour ce chapitre sur les résultats obtenus durant la première partie du projet (semestre d'automne 2021). Au commencement du projet, nous avons collaboré avec les enseignants pour construire une séquence d'enseignement fondée sur la perspective actionnelle et articulée à une démarche d'évaluation continue des apprentissages. Les principes de la perspective actionnelle ont d'abord été exposés aux enseignants. L'équipe s'est

vue proposer un objectif opérationnel explicite (visée, résultat, but) et une activité qui permet de l'atteindre (tâche actionnelle). L'objectif déterminé pour la séquence, qui correspond aux deux premières unités du manuel d'enseignement officiel, est le suivant : « *I can orally present myself so the class can learn certain statistics-figures about class family members, pets, and nationalities.* »

La présentation des principes de l'EsA a ensuite permis de fournir des pistes de travail sur les moyens d'impliquer les élèves dans la réalisation de la tâche et d'articuler l'évaluation formative et sommative. En suivant la planification à rebours, les participants ont été formés à la formulation de critères d'évaluation prenant appui sur les objectifs du plan d'études et les progressions d'apprentissage. Le tableau 1 présente le document de travail proposé par les chercheurs-formateurs. Il illustre les critères formulés et déclinés à partir des contenus à aborder dans la séquence. À l'issue de ce temps de travail autour de la tâche et des critères, réalisé sur deux demi-journées de formation, la liberté était laissée aux enseignants d'adapter la séquence d'enseignement et les outils d'évaluation construits à leur contexte de classe.

Pour ce texte, nous présentons l'analyse des données recueillies auprès d'une enseignante volontaire que nous nommerons Marie. Elle a été choisie au regard de son profil que nous pourrions qualifier d'ordinaire au sein du groupe de participants, dans la mesure où en tant qu'enseignante généraliste depuis quinze ans, elle n'est ni débutante – et ne réinvestit donc pas les récents contenus dispensés en formation initiale – ni chevronnée puisqu'elle n'enseigne l'anglais que depuis six ans.

Tableau 1. Critères d'évaluation proposés aux enseignants

Objectifs du Plan d'études romand (PER) / Progression des apprentissages		Critères de réussite (pour atteindre l'objectif)	Indicateurs (pour se présenter)
S'exprimer oralement en continu (L3-24)	Production de courts textes oraux	Le message est compréhensible	Les énoncés sont-ils compréhensibles ? Les informations correspondent-elles à ce qui est demandé (cohérence) ?
	Utilisation du vocabulaire	Utilisation adéquate du vocabulaire en fonction du thème	Pets Countries / City Numbers Family members
	Mobilisation d'acquis linguistiques	Utilisation adéquate des phrases types en fonction du thème	Hello / Hi My name is / I'm I'm (years old) I live in / I'm from I've got My favourite pet is There is / there are
	Prononciation et intonation	Prononciation adéquate en fonction du thème	Du vocabulaire / des phrases types Des mots simples / complexes De l'alphabet, des syllabes

Note: L3-24 est l'acronyme du Plan d'études romand pour les langues (L3 correspond à langue 3, après le français et l'allemand, 24 correspond au cycle 2 pour la compétence 4: production de l'oral).

Données et procédure d'analyse

Les données recueillies dans le cadre de la recherche collaborative, et plus spécifiquement dans la classe de Marie, sont les suivantes :

- enregistrement vidéo des trois demi-journées (quatre heures) de formation avec les enseignants réparties sur le semestre d'automne 2021 ;
- observations filmées de deux périodes d'enseignement de quarante-cinq minutes lors desquelles les critères d'évaluation ont été utilisés ;
- enregistrement audio de deux groupes d'élèves de la classe lors de l'évaluation entre pairs ;
- entretien filmé avec l'enseignante à l'issue des deux périodes d'enseignement ;
- grilles d'évaluation complétées par les groupes d'élèves enregistrés.

Les enregistrements vidéo et audio recueillis dans la classe de Marie ont été intégralement transcrits. Une triangulation des données obtenues (transcription des diverses sources d'enregistrements, élèves et enseignant, et grilles d'évaluation complétées) nous a permis de mettre en correspondance l'activité de l'enseignante avec celle des élèves. Plus précisément, nous avons procédé au codage des verbatims en articulant les composantes du modèle de corégulation des apprentissages d'Allal (2007) (structure des situations, interactions enseignants-élèves et entre élèves) avec celui du processus d'autorégulation selon Efklides (2011) (planification, exécution, évaluation et remédiation).

Résultats

De la formation à la pratique : mise en œuvre et évaluation de la séquence actionnelle

Nous commençons par présenter les ressources coconstruites et adaptées par Marie, en distinguant d'abord celles qui relèvent de la perspective actionnelle, puis celles liées à son évaluation.

La séquence d'enseignement fondée sur la perspective actionnelle













La planification de la séquence élaborée par l'équipe, qui est la première de l'année scolaire, est présentée sous la forme d'un tableau synthétique disponible en annexe. Elle se déroule sur six semaines, à raison de deux périodes de quarante-cinq minutes par semaine. Chaque période définit un objectif à atteindre. La séquence actionnelle consiste en la production d'énoncés oraux par les élèves permettant de se présenter puis de s'enregistrer sur une plateforme virtuelle (Padlet⁷) utilisée comme matériel d'écoute pour les autres élèves de la classe. L'objectif est que la classe découvre les caractéristiques de chaque élève (pays/ville d'origine, nombre de frères/sœurs, animal de compagnie, etc.) en établissant une affiche présentant les « statistiques » de la classe, et que les élèves apprennent ainsi à mieux se connaître. Elle prévoit d'introduire la grille de critères dans les activités d'apprentissage de la deuxième période puis fait figurer tous les moments où, à titre indicatif, il serait pertinent de mettre en place une activité d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs au regard de l'objectif travaillé durant la période. L'évaluation sommative, prévue aux périodes 11 et 12, correspond aux présentations orales de chaque élève enregistrées sur Padlet.

La démarche d'évaluation continue implémentée par Marie

Pour mettre en œuvre une démarche progressive et continue des compétences orales à acquérir, Marie a débuté la séquence par une présentation des objectifs de la séquence puis une introduction de la grille de critères en période 2. Elle a ensuite mis en place deux périodes d'évaluation par les pairs : à la période 5 de manière articulée avec la présentation d'un nombre restreint de critères, puis à la période 7 en augmentant la complexité et le nombre de critères. La première grille d'évaluation par les pairs construite apparaît en fig. 1.

⁷ Outil TICE en ligne permettant de créer et de partager des contenus.

Figure 1. Première grille d'évaluation par les pairs

		Name	Comments teacher/partner
J'utilise des mots utiles et corrects pour me faire comprendre	Name	   	
	Country/ village	   	
	pet	   	

Pour introduire la démarche, Marie a fait une démonstration du fonctionnement de la grille afin d'aider les élèves à produire une évaluation descriptive (Brookhart, 2008), référencée à des critères. Pour cela, elle a elle-même réalisé la tâche qui consistait à se présenter oralement aux élèves de la classe en mobilisant les trois mots de vocabulaire ciblés (*name*, *country/village*, *pet*). Entre chaque phrase énoncée, dont certaines comportaient volontairement des erreurs, elle a demandé aux élèves d'évaluer sa production orale en entourant l'émoticône correspondant à son énoncé. Dans le cas où l'émoticône verte n'était pas entourée, les élèves avaient pour consigne d'écrire dans la case « *comments* » le défaut identifié, sans qu'elle précise s'il devait être rédigé en français ou en anglais. Ce défaut pouvait être lié à la compréhension globale du message, à la prononciation, à l'oubli ou à l'emploi incorrect d'un mot. Les élèves, par groupes de trois ou quatre et munis de la grille de critères, devaient ensuite se présenter à tour de rôle. Les pairs évaluaient la présentation orale de leur camarade en entourant pour chaque phrase l'émoticône qu'ils jugeaient correspondre à la qualité de l'énoncé oral entendu.





Lors de la deuxième période dédiée à l'évaluation par les pairs (période 7), les élèves devaient à nouveau se présenter et évaluer les productions orales de leurs camarades à l'aide de critères qui

complexifient la compétence vers la formulation de phrases courtes. Ainsi, le critère «*j'utilise des petites phrases correctes pour me faire comprendre*» est introduit et les indicateurs ne se concentrent plus uniquement sur l'utilisation du vocabulaire mais également sur la structure des phrases (*my name is, I live in, my favourite pet is, etc.*). À la suite de cette période, les élèves qui s'estimaient prêts pouvaient sortir de la classe pour s'enregistrer. De manière à entraîner le processus d'autoévaluation, ils avaient la possibilité d'écouter leur enregistrement et de se réenregistrer autant de fois qu'ils le désiraient.

L'évaluation sommative prévue par l'enseignante s'inscrit dans cette continuité. En fin de séquence, lorsque l'ensemble des critères de réussite ont été travaillés en classe, les élèves ont individuellement enregistré leur présentation sur Padlet. C'est ainsi que Marie, munie d'une échelle descriptive des quatre critères évalués en quatre niveaux de réussite, a attribué une note à chaque élève sur un total de 12 points (fig. 2).

La démarche évaluative mise en place par Marie poursuivait les principes d'une acculturation progressive des élèves à l'usage des critères de réussite, ces derniers n'étant pas ou peu familiers de cette pratique. Les outils construits et mis en œuvre visaient une implication des élèves dans la démarche, en les mettant à plusieurs reprises en situation de s'autoévaluer pour identifier ce qu'ils jugeaient correct ou insuffisant par rapport aux attentes, et à évaluer leurs pairs en justifiant leur appréciation. Le développement d'un regard réflexif sur leur progression apparaît également au cœur de la démarche développée par l'enseignante par le fait de laisser les élèves déterminer le moment lors duquel ils pensent avoir atteint les objectifs visés en vue de l'évaluation sommative. Cette responsabilisation des élèves pour accomplir la tâche nous laisse à penser que les conditions d'apprentissage étaient favorables au déploiement de stratégies d'autorégulation efficaces. La partie suivante explore cette hypothèse à l'aide d'une analyse de leurs interactions.

Figure 2. Grille critériée de l'évaluation sommative

Critères	3	2	1	0	Points
Le message est compréhensible et complet	 L'ensemble des énoncés est compréhensible et très complet.	 La plupart des énoncés sont compréhensibles et complets.	 Certains énoncés sont compréhensibles et très complets.	 Les énoncés sont peu compréhensibles et incomplets.	
Utilisation adéquate du vocabulaire	Le vocabulaire est maîtrisé pour la majorité des thématiques.	Le vocabulaire est maîtrisé pour la plupart des thématiques.	Le vocabulaire est maîtrisé pour quelques thématiques.	Le vocabulaire est insuffisant.	
Utilisation adéquate des phrases types (syntaxe)	Toutes les phrases travaillées sont adéquates et maîtrisées.	La plupart des phrases travaillées sont adéquates et maîtrisées.	Quelques phrases travaillées sont adéquates et maîtrisées.	Les phrases travaillées sont inadéquates ou non maîtrisées.	
Prononciation	La prononciation est excellente.	La prononciation est bonne.	La prononciation n'est pas toujours correcte.	La prononciation n'est pas correcte, la compréhension est difficile.	
					Total

Analyse des stratégies d'autorégulation

Pour analyser l'activité des élèves en situation d'évaluation par les pairs, nous nous appuyons sur les enregistrements vidéo et audio de la séance de classe (période 4) que nous complétons avec l'entretien post-séance conduit avec l'enseignante.

Pour le premier groupe d'élèves enregistré, nous avons sélectionné un extrait significatif d'interactions lors duquel les élèves échangent sur les enjeux :

- E1 allez Lilou on essaie encore
 E2 au pire c'est pas grave si tu te trompes
 E1 au pire on te met un rouge et puis c'est pas grave
 E2 ça ne va pas changer ta note
 E3 my name is Lilou heu Flocon is a rabbit
 E1 tu veux recommencer?
 E3 oui
 E1 j'ai juste un problème c'est qu'avant Flocon is a rabbit t'as déjà dit que ton animal de compagnie c'était un lapin du coup tu as dit deux fois que c'était un lapin
 E3 ah ouais
 E1 tu veux pas recommencer? Et aussi avant je t'ai pas entendu désolé mais tu peux parler un tout petit peu plus fort stp? Attends on va noter [...] ici j'ai pas trop entendu sinon le reste c'était bien
 E3 ici il y avait une faute mais je sais pas quoi
 E1 comment je pourrais dire que tu as dit deux fois lapin?
 E3 bah tu mets deux fois rabbit ou lapin
 E1 mais comment on écrit two deux en anglais?
 E3 sinon tu écris simplement le chiffre
 E2 tu écris en allemand non je rigole
 E1 et puis là comment on dit j'ai pas entendu?

Dans cet extrait, les élèves E1 et E2 échangent sur leur représentation des enjeux de l'activité et sur la possibilité de recommencer puisque les erreurs n'auront pas d'impact sur la note attribuée. Ces remarques incitent E3 à recommencer sa présentation. E1 poursuit en pointant

l'erreur commise lors du premier essai de sa camarade (« *tu as dit deux fois que c'était un lapin* ») afin qu'elle se corrige avant de recommencer. Il complète ensuite la grille d'évaluation mais s'interroge sur la façon de rendre compte des défauts identifiés. Cet extrait illustre la corégulation, au niveau des interactions entre les élèves et avec l'outil (la grille), conduisant à déployer des stratégies de remédiation ainsi que son influence sur le processus cyclique de l'autorégulation. On note ici la stratégie de planification à l'œuvre pour produire correctement, et dans le bon ordre, les différentes phrases mais aussi la convocation d'autres critères, non explicitement mentionnés par l'enseignante, liés au débit et au volume de l'allocution. E1 insiste sur les aspects inadéquats de la réalisation (intonation et structure du texte) mais peine à en rendre compte sur la grille d'évaluation (« *comment on écrit two deux en anglais?* »).

De manière contrastée, au sein du deuxième groupe d'élèves, la visée de l'activité est perçue différemment. Les élèves ne semblent pas procéder dans une optique formative et les opportunités d'autorégulation s'en trouvent réduites. On note l'intervention de l'enseignante pour réguler les désaccords à ce sujet :

E4 hello my name is Léon I live in Pampigny is in Switzerland
 E6 attends tu peux parler plus fort pour le deuxième là quand tu dis où tu habites
 E4 pampigny
 E5 mais non c'est SwiT'Zerland!
 E6 bon alors on lui met un rouge
 E5 mais non le corrige pas c'est une autre faute!
 E4 this is my horse he's name bamboo his cut horse
 E6 tu dois pas dire this is my pet? bon bref là c'est faux
 E4 mais tu sais là tu dois marquer mes fautes
 E6 bah je l'ai marqué
 E4 ouais mais pas la 1^{re} fois, la 1^{re} fois t'as pas marqué là
 E6 quand tu as dit name tu devais mettre un S
 E4 mais j'ai dit nameS!
 E6 bon on s'en fiche
 (Marie intervient dans le groupe)

PR comment ça on s'en fiche?

E6 nan mais parce que j'ai entendu NAME mais name il faut un S

E4 parce que t'entends pas

PR exactement il faut un S

E4 mais j'ai dit nameS!

PR c'est name's oui après le plus important c'est qu'il puisse reprendre cette grille pour s'améliorer mais s'il pense qu'il l'a dit alors voilà c'est juste pour qu'il s'aide

Dans cet extrait, on note un obstacle similaire à celui rencontré par le premier groupe lié au fait que les élèves doivent simultanément écouter l'énoncé du camarade, comprendre le message, se positionner sur la grille et rédiger un commentaire. Face à la difficulté de gérer le flux d'informations, les élèves échangent sur la façon dont ils doivent rendre compte des erreurs commises. E5 se place dans une posture d'évaluateur qui sanctionne la production du camarade, sans considérer la visée de soutien aux apprentissages (« *ne le corrige pas c'est une faute*»). E4 rappelle à plusieurs reprises qu'il s'agit d'indiquer sur la grille la nature de l'erreur commise, mais E6 ne semble pas comprendre l'intérêt de le faire (« *on s'en fiche*»). Manifestement, les stratégies d'autorégulation déployées se révèlent inadéquates par rapport à l'objectif visé. L'intervention de Marie à cet instant apparaît dès lors cruciale pour rappeler le but de l'activité (« *le plus important c'est qu'il puisse reprendre cette grille pour s'améliorer* »).

L'analyse de la séance filmée révèle que Marie a dû, à plusieurs reprises, effectuer ce type de régulations auprès des groupes. Elle a particulièrement interagi avec un élève de la classe qui manifestait son mécontentement à l'issue de la période :

E7 je pourrais refaire encore?

PR mais tu sais on apprend t'es au début de l'anglais c'est une des 1^{res} fois que tu parles comme ça donc c'est super déjà d'oser, il ne faut pas être trop dur avec toi-même

E8 mais madame il veut refaire encore

PR Mathis le but maintenant ça va être que toi tu saches pour la prochaine fois ce qu'il faut que tu améliores donc ce n'est pas grave si ce n'est pas comme tu voulais maintenant essaie de

travailler pour toi de dire tes phrases comme tu veux pour que ce soit juste la prochaine fois

Cet échange met en exergue l'importance des régulations opérées par l'enseignante pour maintenir l'engagement. La régulation émotionnelle dans une activité de production orale apparaît déterminante dans la compréhension des buts poursuivis et conditionne en partie la réussite de la démarche initiée. On observe que le processus d'autorégulation est fragilisé dès lors que les élèves (par ex. E3 et E7) peinent à surmonter leurs difficultés et leurs émotions, et qu'il peut être empêché lorsque l'évaluation produite par les pairs ne correspond pas à leur autoévaluation (E4). Lors de l'entretien, Marie revient précisément sur cet obstacle :

PR j'ai réalisé que finalement si on en a un qui dit quelque chose l'autre qui pense que ce n'est pas comme ça il ne va peut-être pas forcément oser dire « Ah non, je crois pas que c'est ça ». Et du coup peut-être que lui, il va modifier sa façon de dire ou prendre celle de l'autre en pensant que l'autre a juste alors que peut-être c'est lui qui a raison !

Marie pointe le pouvoir de persuasion que peuvent exercer certains élèves sur d'autres, avec le risque de fausser à la fois les évaluations produites à l'égard de leurs pairs mais aussi leurs propres appréciations de leur production. Ce constat fait écho aux mécanismes complexes qu'invoque l'évaluation par les pairs (Bourgeois et Laveault, 2015). Produire ce type d'évaluation ne va pas de soi et constitue un apprentissage. L'optique formative dans laquelle il s'inscrit nécessite que les élèves comprennent effectivement le contrat de collaboration qui les lie mais aussi les effets produits par les rétroactions qu'ils émettent (Vassart et al., 2022). Nous discutons ces résultats en reprenant successivement nos deux questions de recherche.

Discussion

En ce qui concerne la question de l'évaluation des compétences langagières en progression des élèves lors de la réalisation d'une tâche

actionnelle, notre dispositif prévoyait la mise en place d'une évaluation par les pairs, instrumentée d'une grille critériée, lors d'une activité de production orale. Cette tâche comportait deux actions : produire un énoncé et comprendre des énoncés. Les entraînements réalisés en classe entre pairs, en articulant production et évaluation de la production, paraissent favorables au développement de ces deux aspects. Le processus d'évaluation comportait un double enjeu : focaliser l'écoute et apprendre à évaluer. Le dispositif visait ainsi à dynamiser les corégulations pour favoriser le déploiement de stratégies d'autorégulation efficaces.

L'élaboration de critères d'évaluation, suivant la méthode de la planification à rebours, a permis d'explicitier les attendus et d'articuler de manière cohérente et continue l'évaluation formative et sommative. Cependant, une première limite se dégage concernant la nature de ces critères. Les critères convoqués par Marie pour l'évaluation sommative, issus de la liste présentée par les chercheurs, révèlent une prédominance d'éléments en lien avec le fonctionnement de la langue (qui se mettent au service de la production orale) *versus* la compréhension du message. La perspective actionnelle repose ici sur des énoncés oraux normés et régis par des règles syntaxiques et orthographiques. Nous pouvons d'abord penser que c'est la caractéristique normée de l'énoncé qui a conduit à une prédominance d'éléments en lien avec le fonctionnement de la langue. Mais nous pouvons également supposer, en regard des constats émis au début de ce chapitre, que la tendance des enseignants à centrer leurs évaluations sur le fonctionnement de la langue persiste et que le dispositif de recherche collaborative n'a pas suffi à bousculer cette pratique. Ce constat nous offre ainsi une première piste de travail dans la poursuite de notre projet afin de viser un meilleur équilibre des critères convoqués dans la grille.

Une seconde limite concerne la démonstration mise en place par Marie en début de séquence pour initier les élèves à l'évaluation entre pairs. Tel que le propose Gruson (2007), les techniques d'ostension qui donnent à voir les actes langagiers et non langagiers (par ex. utilisation des supports, répartition des rôles) peuvent se révéler efficaces pour présenter l'activité et ses enjeux dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère à des élèves débutants disposant d'un bagage réduit.

Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle d'un élève (qui commet des erreurs) et laisse apprécier aux élèves le rôle d'évaluateur qu'ils auront à jouer. Bien que cette démonstration puisse apparaître comme une opportunité pour les élèves de comprendre et de s'appropriier les critères, elle n'a été mise en place qu'une seule fois au début de la séquence et sur un seul critère. Notons également que si Marie a endossé le rôle de l'énonciateur, elle n'a pas pris celui de l'évaluateur, pourtant plus complexe. En conséquence, il était difficile d'anticiper les difficultés survenues par la suite pour évaluer simultanément l'énoncé de leur camarade sur plusieurs critères ou encore pour rendre compte des erreurs produites par écrit. Ces difficultés ont d'ailleurs conduit à des désaccords infructueux comme nous l'avons identifié chez le groupe 2 (« *t'entends pas, j'ai pas dit ça* »).

En ce qui concerne notre deuxième question sur les effets de ces démarches sur la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation, nos résultats mettent en lumière certaines conditions en vue d'optimiser leur déploiement. En premier lieu, pour ce qui est de la grille de critères et des consignes associées pour l'utiliser, nous pensons que les appréciations (ici des émoticônes) ainsi que la case commentaire mériteraient d'être précisées. En outre, nos résultats montrent la difficulté pour les élèves d'opérer un positionnement et de le justifier. Quels sont finalement les indicateurs, pour chaque niveau, qui permettraient de préciser les attentes? Les élèves doivent-ils rendre compte des erreurs, des réussites, des progrès et sous quelle(s) forme(s) (oral/écrit, français/anglais)? Il nous semble que l'imprécision pour apposer une appréciation est susceptible de renforcer le caractère arbitraire de l'acte même d'évaluation. À l'instar de Allal (2020), nous pensons que les outils utilisés pour l'évaluation entre pairs peuvent effectivement aider à clarifier et à illustrer les critères de réussite, mais que s'ils ne sont pas bien conçus, ni bien expliqués, ils peuvent constituer un « fardeau » supplémentaire qui décourage l'apprenant. Un levier potentiel serait de faire participer les élèves au choix des critères et aux conditions de leur validation, mais également de prévoir un temps pour enseigner explicitement la façon de produire une rétroaction (Vassart et al., 2022). Nos résultats montrent en effet que l'attitude

adoptée par l'évaluateur et la nature de ses commentaires, s'ils ne stimulent pas la réflexion et n'offrent pas de pistes pour produire des ajustements ou des révisions, risquent d'inhiber l'engagement de l'élève dans la tâche, de conduire à l'emploi de stratégies inadaptées, voire à l'absence d'autorégulation. Par conséquent, il semble déterminant d'entraîner les élèves à produire des rétroactions de qualité et de dédier formellement du temps à la prise en compte des commentaires qui sont formulés pour améliorer la production.

Enfin, nous savons que l'enseignement des langues en général est propice à l'émergence d'émotions (Puozzo et Piccardo, 2013) et que la perspective actionnelle sollicite un degré d'engagement supplémentaire susceptible d'accroître leur intensité. L'enseignant peut amplifier ou diminuer les émotions négatives au moment de l'évaluation (Pekrun, 2014) et le climat de classe qu'il instaure peut affecter l'attitude des élèves à adopter un style plus formatif que sommatif (Leenknecht et Prins, 2018). Nos résultats soulignent l'importance des régulations émotionnelles dans la démarche mise à l'épreuve; nous projetons ainsi de mettre davantage en avant cette composante dans la poursuite de notre recherche collaborative. Nous prévoyons d'échanger avec les enseignants autour de ces premiers constats et de les associer à la réflexion pour identifier des leviers d'action concrets. Il s'agira d'étudier les évolutions apportées, par le biais des contenus et des méthodes choisis, sur une nouvelle séquence d'enseignement pour laquelle les mêmes données, auprès de la même enseignante, seront collectées.

Annexe 1 : Planification de la séquence d'enseignement

<p>1 Lesson Objective Pp can recall and reuse new vocabulary linked to the new theme.</p>	<p>2 Lesson objective Pp can begin to show their oral skills, presenting themselves and their pets, if they have one-any. Introduce criteria (grid)</p>	<p>3 Lesson objective Pp can orally produce the first part of the final outcome, 'introducing myself and my pet and the country we live in and /or my family comes from'.</p>	<p>4 Lesson objective Pp can produce in written and oral form the first part of pupils' presentations and experiment with assessment grid and recording device.</p>	<p>5 Lesson objective Pp can recall and demonstrate initial use of numbers from 1 – 20, to be able to state their own age, possibly their pet's age and their school year.</p>	<p>6 Lesson objective Pp can estimate their own strengths and work on self-help exercises that help them reach the final outcome.</p>
<p>7 Lesson objective Pp can extend their own knowledge using exercises based on 4 language skills</p>	<p>8 Lesson objective Pp can begin to recall the last block of words they need before being able to present themselves and their families for their first oral production</p>	<p>9 & 10 Objective for both periods Pp can prepare their final oral production in written form, practice it orally using prompt cards, record themselves and peer assess a classmate using assessment grid.</p>	<p>PA Lesson objective Pp can produce in written and oral form the first part of pupils' presentations and experiment with assessment grid and recording device.</p>	<p>11 & 12 Objective for both periods Pp can improve their own production based on peer assessment, record for TS and upload onto a class Padlet space.</p>	<p>11 & 12 Objective for both periods Pp can improve their own production based on peer assessment, record for TS and upload onto a class Padlet space.</p>
<p>October holidays</p>	<p>13 Teacher and pupils' feedback</p>	<p>Oral production task More 7, U1&2 (6 weeks) Objective for pupils: I can orally present myself so the class can learn certain statistics-figures about class family members, pets, and nationalities. Notes: For pupils to have the skills to assess themselves and each other, they will need regular instruction on how to do this, how to think critically, and to recognize that when assessing another, they are also assessing their own knowledge.</p>	<p>SA = Self assess PA = Peer assess</p>		

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Évaluation-soutien d'Apprentissage. Prise de position formulée par la Troisième Conférence internationale sur l'Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Andrade, H. et Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde : recherches et applications*, 45, 36-45.
- Berger, J. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Black, P. J. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom : A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. et Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education. <http://hdl.handle.net/1893/32458>

- Bourgeois, L. et Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit: qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 99-117). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0099>
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59. <https://www.ascd.org/el/articles/feedback-that-fits>
- Cadre général de l'évaluation (2022, 6^e édition). *Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves*. État de Vaud: Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO).
- Cartier, S. C. et Berger, J.-L. (2020). Contexte et apprentissage autorégulé: un regard francophone. Dans S. C. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière du contexte* (p. 263-274). L'Harmattan.
- Cartier, S. C. et Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 89-110). De Boeck.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire: qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54. <http://hdl.handle.net/2078.1/229507>
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester: les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>

- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.4000/rfp.3831>
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral: une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion: outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Efkliides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-based Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788920148>
- Gagnon, R. et Colognesi, S. (2021). Éditorial: Évaluer les performances orales sans les dénaturer? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Gagnon, R., Bourhis, V. et Bourdages, R. (2020). Oral et évaluation: se sortir d'une dualité contradictoire? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, 7791, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Ginsburg, H. P. (2001). *The Mellon Literacy Project: what does it teach us about educational research, practice, and sustainability?* Russell Sage Foundation.
- Głowacka, B. (2012). Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues. *Synergies Pologne*, 9, 121-141.

- Grandaty, M. (2001). Conduites discursives et gestion monogérée des interactions. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 276-279). Institut national de recherche pédagogique.
- Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de « pairwork » dans un CM2 (2^e partie). *Carrefours de l'éducation*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0069>
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.
- Leenknecht, M. J. et Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school : the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- McMillan, J. (dir.). (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Morales Villabona, F. (2023). Autorégulation, corégulation et régulation socialement partagée : Enjeux de distinction conceptuelle et proposition de clarification à partir d'une typologie. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 35-52). De Boeck Supérieur.
- Moss, C. (2013). Research on classroom summative assessment. Dans J. McMillan (dir.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (p. 235-256). SAGE Publications.
- Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. <https://doi.org/10.7202/1050981ar>
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching and Learning. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Panadero, E., Jonsson, A. et Botella, B. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

- Panadero, E., Andrade, H. et Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Panadero, E., Lipnevich, A. A. et Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. Dans D. Boud, M. D. Henderson, R. Ajjawi et E. Molloy (dir.), *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners* (p. 147-163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_9
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. Government of Ontario and the Government of Canada/ Canadian Heritage.
- Puozzo, I. et Piccardo, E. (2013). Au commencement était l'émotion: Introduction. *Lidil*, 48, 5-16. <https://doi.org/10.4000/lidil.3308>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Scheen, M. et Fagnant, A. (2020). L'apprentissage coopératif comme soutien à l'autorégulation en résolution de problèmes: analyse de l'impact d'indices et d'une prise en compte des émotions. Dans S. C. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (p. 85-113). L'Harmattan.
- Schunk, D. H. et Green, J. A. (dir.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^e éd.). Routledge.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930502>
- Stordeur, M-F., Nils, F. et Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer-Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Thonhauser, I. (2016). Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristick guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. Dans S. Keller et C. Reintjes (dir.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (p. 176-196). Waxmann. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/954>

- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- Vassart, C., Blondeau, B. et Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiggig, G. et McTighe, J. M. (2005). *Understanding by design*. ASCD. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11490>
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur: points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Xu, Y. et Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>