

Pour citer cet article : Morales Villabona, F., Lepareur, C., & Ducrey Monnier, M. (2023). Évaluer dans une perspective inclusive : mais est-ce si simple d'impliquer les élèves ? étude de cas d'une recherche collaborative sur l'enseignement de l'anglais au primaire. *La Revue LEeE*, 9.

<https://doi.org/10.48325/rleee.009.01>

# ÉVALUER DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE : MAIS EST-CE SI SIMPLE D'IMPLIQUER LES ÉLÈVES ?

*Étude de cas d'une recherche collaborative sur l'enseignement  
de l'anglais au primaire*

Fernando MORALES VILLABONA, Céline LEPAREUR,  
Mylène DUCREY MONNIER

---

Version de la publication : janvier 2024

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroactrices : Erica Borloz, Françoise Pasche Gossin

---

## Résumé

L'approche de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage favorise la motivation et l'engagement des élèves et participe au développement de leur capacité d'autorégulation. En cela, elle constitue un outil pédagogique précieux dans la perspective de l'inclusion scolaire puisqu'elle contribue au désir d'apprendre et a pour but de promouvoir les apprentissages des élèves. Dans cette conception, l'évaluation s'intègre à la planification même de l'enseignement, y compris pour permettre aux élèves de comprendre les objectifs poursuivis ainsi que les critères qui serviront à évaluer leurs productions. C'est sur cette base que les élèves pourront participer à l'évaluation de leur travail et recevoir des rétroactions utiles pour progresser. L'article présente une recherche collaborative, impliquant six enseignantes généralistes au degré primaire, pour concevoir une démarche et des outils d'évaluation des premiers apprentissages de l'anglais à l'école primaire. À partir d'un ensemble de données empiriques récoltées lors d'une formation continue combinée à la mise en place d'expérimentations dans six classes de 7<sup>ème</sup> année primaire (élèves de 10 à 11 ans), nos résultats permettent de rendre compte de l'usage effectif des outils d'évaluation, avec leurs bénéfices et limites. Les analyses montrent, entre autres, une variété de pratiques pouvant être plus ou moins favorables au soutien des apprentissages. Des leviers et des obstacles à la participation des élèves dans le processus d'évaluation sont mis en évidence. Enfin, en posant un regard critique sur le dispositif de recherche collaborative, nous interrogeons les conditions nécessaires à une transformation des pratiques d'évaluation, pouvant favoriser un accès plus égalitaire aux apprentissages, dans une visée d'école inclusive.

**Mots-clés :** évaluation-soutien d'apprentissage, implication de l'élève dans l'évaluation, inclusion en éducation, recherche collaborative

## Abstract

Assessment for Learning approach fosters student motivation and commitment, and contributes to the development of their self-regulation capacity. As such, it is a valuable pedagogical tool in the context of inclusive education, since it contributes to the desire to learn and aims to promote student learning. In this approach, assessment is an integral part of teaching planning, and helps students to understand the objectives being pursued, as well as the criteria that will be used to assess their work. It is on this basis that students can participate in the assessment of their work and receive useful feedback to help them progress. This article presents a collaborative research project involving six female generalist primary school teachers, aimed at designing methods and tools for assessing early learning of English in elementary school. Based on a set of empirical data collected during in-service training, combined with experimentations in six seventh grade classes (pupils aged 10 to 11), our results provide an account of the actual use of assessment tools, with their benefits and limitations. Among other things, the analyses show a variety of practices that can be more or less conducive to supporting learning. Levers and obstacles to student participation in the assessment process are highlighted. Finally, by taking a critical look at the collaborative research process, we examine the necessary conditions for transforming assessment practices to promote more egalitarian access to learning, with the aim of an inclusive school.

**Keywords:** assessment for learning, student participation in assessment process, inclusive education, collaborative research

## 1. Introduction

---

Par ses principes (Broadfoot et al., 2002), l'approche de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (E-sA - Laveault & Allal, 2016) favorise la motivation et l'engagement des élèves et participe au développement de leur capacité d'autorégulation (Laveault, 2012). À l'opposé d'une évaluation qui menace (Butera et al., 2011) et exclut les élèves par des procédés sélectifs, l'E-sA constitue un outil pédagogique précieux dans la perspective de l'inclusion scolaire puisqu'elle contribue au désir d'apprendre et a pour but de promouvoir les apprentissages de toutes les élèves (Allal & Laveault, 2009).

Récemment, dans le canton de Vaud, en Suisse romande, nous avons assisté à une évolution des prescriptions et recommandations en matière d'évaluation qui émanent des politiques scolaires locales. Notamment, le Cadre général de l'évaluation (DFJC, DGEO, 2022a), directive qui fixe les procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves, intègre explicitement la perspective de l'E-sA et souligne que toute pratique évaluative (y compris les épreuves sommatives) « doit être considérée avant tout comme un outil permettant la mise en place de régulations et de mesures au service des apprentissages des élèves » (p. 7).

En parallèle, une brochure a été élaborée dans le cadre du déploiement du Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire, concept qui fixe les principes et conditions d'une école à visée inclusive répondant aux besoins spécifiques de toutes les élèves<sup>1</sup>. Cette brochure a pour objectif de soutenir les enseignant·es dans le développement de pratiques pédagogiques renforçant l'accessibilité de l'enseignement et des apprentissages pour l'ensemble des élèves (DFJC, DGEO, 2022b). La prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins est ainsi favorisée dans une perspective

---

<sup>1</sup> [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/concept360/Concept\\_360.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf)



d'égalité des chances, pour rendre possible la présence et la participation de chacun·e dans l'école ordinaire.

Une partie des pistes proposées dans la brochure concerne le processus d'évaluation et, dans ce cadre, les principes de l'E-sA sont de nouveau convoqués pour souligner, par exemple, que l'évaluation formative est un outil essentiel pour réguler son enseignement et soutenir la régulation des apprentissages des élèves. En ce sens, il est possible d'associer les élèves aux démarches évaluatives pour leur permettre, entre autres : d'acquérir des compétences en matière d'évaluation ; de développer des capacités réflexives et critiques ; de prendre en charge leurs apprentissages ; d'identifier leurs difficultés et d'utiliser des moyens pour y remédier ; de comprendre et d'utiliser les rétroactions qu'elles·ils reçoivent.

De plus, cette brochure, qui s'appuie sur des résultats de recherche, rappelle que pour impliquer les élèves dans l'évaluation un accompagnement de la part des enseignant·es s'impose. En effet, la capacité de l'élève à évaluer un travail doit faire l'objet d'un apprentissage pour, notamment, expliciter les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation ainsi que pour assurer la compréhension de ceux-ci par les élèves. C'est sur cette base que les élèves pourront participer à des démarches d'évaluation par les pairs, de coévaluation et d'autoévaluation et recevoir des rétroactions utiles pour progresser (Andrade & Valtcheva, 2009 ; Balan & Jönsson, 2018). Par rétroaction, nous comprenons l'information fournie par une source (l'enseignant·e ou des pairs, par exemple) à propos de la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Dans le processus d'apprentissage, cette information permet d'identifier, d'interpréter et, in fine, de réduire l'écart entre ce qui est déjà compris par l'élève et ce qui ne l'est pas encore (Lepareur & Grangeat, 2018).

Avant même cette impulsion institutionnelle de l'E-sA, nous étions déjà convaincus de l'importance de cette approche et ses principes pour contribuer au développement de démarches évaluatives susceptibles de favoriser les apprentissages de tou·tes les élèves. Cette conviction nous a conduit à constituer un groupe de travail et à élaborer un projet ayant pour but la construction de démarches et d'outils d'évaluation formative et sommative des premiers apprentissages d'une langue étrangère (l'anglais), en coopération avec des enseignant·es du primaire.

Cet article rend compte d'une partie de ce projet et a pour ambition d'explorer les liens entre l'évaluation des apprentissages dans une perspective inclusive et l'implication des élèves dans le processus d'évaluation en classe. Ce faisant, nous nous demandons de quelle manière l'implication active des élèves dans l'évaluation peut-elle contribuer à ce que celle-ci soit plus juste, équitable et significative. En effet, pour nous, parler d'une évaluation inclusive des apprentissages nécessite une transformation des pratiques évaluatives, en plaçant les élèves au cœur du processus.

Dans les pages qui suivent, nous commençons par poser notre cadre conceptuel en définissant les éléments théoriques clés de notre étude. Ensuite, nous présentons notre approche méthodologique afin d'explicitier notre dispositif de recherche collaborative, le type de données récoltées et d'analyses réalisées, ainsi que le contexte dans lequel nous avons travaillé. Les résultats se focalisent sur la manière dont des outils d'évaluation ont été construits et utilisés dans les classes. Enfin, une discussion conclusive revient sur nos principaux constats, mettant notamment en évidence les atouts et limites de notre étude, y compris pour poser un regard critique sur notre dispositif, afin de documenter les conditions nécessaires à une transformation des pratiques d'évaluation, pouvant favoriser un accès plus égalitaire aux apprentissages, dans une visée d'école inclusive.



## 2. Cadre théorique

### 2.1 L'Évaluation-soutien d'apprentissage (E-sA)

L'E-sA « fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal & Laveault, 2009, p. 104). L'évaluation est ainsi conçue comme un processus continu, intégré à toute activité d'enseignement et d'apprentissage, et mettant en lumière l'importance des synergies entre évaluation formative et sommative. Il s'agit d'un processus de « collecte et interprétation d'informations dont l'utilisation intentionnelle permet aux enseignant·es et aux élèves, agissant de manière individuelle ou interactive, de prendre des décisions ayant un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage » (Laveault & Allal, 2016, p. 7, trad. libre). Dans cette conception, l'évaluation qui s'intègre à la planification même de l'enseignement, favorise une compréhension partagée (entre l'enseignant·e et les élèves) des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite. Celle-ci va à la fois permettre de fournir aux élèves des rétroactions constructives et des opportunités pour progresser, et soutenir le développement de leur autonomie et de leurs capacités réflexives. Elle vise en résumé à améliorer les opportunités d'apprentissage et de réussite de tou·tes les élèves (Broadfoot et al., 2002).

Nous relevons que les tentatives de mise en œuvre de l'E-sA s'intensifient actuellement dans différents contextes, dont le nôtre (l'école vaudoise en Suisse romande), avec l'idée que toute démarche d'évaluation, indépendamment de sa fonction première (formative, sommative), doit permettre de fournir des éléments susceptibles de faire progresser les élèves. Or, la recherche montre que les principes de l'E-sA ont de la peine à se concrétiser dans les pratiques évaluatives : une compréhension parfois superficielle de ces principes prédomine chez les enseignant·es conduisant, de ce fait, à une mise en œuvre souvent inefficace (Hayward & Spencer, 2010 ; Klenowski, 2009).

Au niveau des pratiques d'évaluation formative, bien que de nombreux travaux reconnaissent les effets positifs de celle-ci sur les apprentissages des élèves (Lui & Andrade, 2022 ; Mottier Lopez, 2015 ; Wiliam, 2011), certaines études présentent pour leur part un effet limité (Dunn & Mulvenon, 2009 ; Kingston & Nash, 2011, 2012 ), soulignent la difficulté du corps enseignant à la mettre en œuvre (Moss, 2013) et montrent que les démarches formatives sont la plupart du temps réduites à la passation de « tests à blanc » (Goffin et al., 2014), sans réelles rétroactions. En ce qui concerne les pratiques d'évaluation sommative, des pratiques traditionnelles (c'est-à-dire, centrées sur l'établissement d'une note et le calcul de moyennes) sont privilégiées (Mottier Lopez, 2013, 2014 ; Ohlsen, 2007) et, là encore, les rétroactions sont souvent absentes. Les épreuves sommatives sont par ailleurs régulièrement élaborées sans liens étroits avec les processus d'enseignement et d'apprentissage qui ont précédé (Pasquini, 2019).

En s'appuyant sur des travaux d'envergure (synthèses, revues systématiques, méta-analyses), Fagnant (2023) dégage certaines caractéristiques qui semblent favorables à des pratiques efficaces d'E-sA, dont notamment le fait d'établir clairement les objectifs d'apprentissage et de préciser les attentes via des critères d'évaluation, de promouvoir une compréhension mutuelle (entre enseignant·es et élèves) des objectifs et critères, et d'impliquer les élèves dans le processus évaluatif. Dans ce qui suit, nous nous intéressons



de plus près à ces caractéristiques, pour considérer les conditions nécessaires à la mise en œuvre effective (et efficace) de l'E-sA.

## 2.2 La planification à rebours et l'évaluation critériée

La méthode de la planification à rebours (Tomlinson & McTighe, 2010 ; Wiggins & McTighe, 2005) se concentre sur le travail premier de définition claire des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation en amont de la séquence, puis de concevoir des situations et des tâches qui permettent aux élèves d'atteindre ces objectifs. Ainsi, au lieu de commencer par décider des activités que les élèves auront à réaliser, il s'agit de définir au préalable les résultats attendus, en termes d'apprentissages, pour planifier en conséquence les étapes nécessaires pour y parvenir.

Dès lors, une des finalités de cette méthode est d'assurer un alignement curriculaire (Anderson, 2002), c'est-à-dire une cohérence systémique entre les objectifs du programme à atteindre, les activités d'enseignement réalisées en classe et les pratiques d'évaluation des apprentissages. En effet, dans une perspective dynamique et contextuelle, la planification à rebours contribue à déterminer les objectifs visés (parmi tous ceux qui pourraient faire l'objet d'un enseignement) et à identifier les critères clés qui serviront à juger l'atteinte de ces objectifs. Ces éléments guident ensuite les choix des enseignant-es quant aux tâches les plus propices pour permettre aux élèves de réaliser les apprentissages visés et à la manière de récolter des informations sur la progression des élèves tout au long du processus, y compris dans l'évaluation sommative.

Le rôle des objectifs et des critères dans cette logique de planification à rebours est central. Dans ce cadre, l'évaluation est *critériée* ou à *référence critériée*, car l'appréciation des apprentissages des élèves se réalise sur la base des niveaux d'atteinte d'un objectif ou d'un critère (Allal, 2008 ; Balan & Jönsson, 2018). Ici, la définition de l'apprentissage visé et, donc, l'analyse de l'objet de savoir en jeu sont nécessaires pour mettre en valeur certaines dimensions de cet apprentissage qui se traduisent dans des critères d'évaluation (Mottier Lopez, 2015). L'approche critériée de l'évaluation se veut ainsi à la fois constructive et informative, se distinguant clairement d'une approche normative (dans laquelle les élèves sont comparé-es aux autres en fonction de leurs résultats), en ce qu'elle se base justement sur l'identification des savoirs à apprendre et sur la clarification de l'attendu (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023 ; Pasquini, 2023).

Très souvent, les élèves ignorent quels sont les critères à partir desquels leurs productions sont évaluées et, de ce fait, leur entrée dans une tâche, ainsi que la régulation de l'activité de l'élève, sont mises à mal (Amigues & Guignard-Andreucci, 1981). C'est certainement pour cette raison que des travaux récents mettent en avant le rôle clé des critères d'évaluation et de leur communication aux élèves (Balan & Jönsson, 2018 ; Braund & Deluca, 2018 ; Brookhart, 2022 ; Fletcher, 2016). En effet, dans une perspective d'E-sA et en tant qu'expression des attentes au regard des apprentissages visés, il apparaît primordial de définir et d'annoncer les critères d'évaluation aux élèves le plus tôt possible (McMillan & Hearn, 2008). Aussi, un travail d'accompagnement de l'enseignant-e s'impose pour aider les élèves à comprendre et à utiliser les critères d'évaluation définis. Cet accompagnement peut se réaliser à travers différentes stratégies, dont la proposition d'exemples concrets afin de modéliser l'usage des critères pour évaluer une production, ou le recours à des discussions collectives pour revenir sur des démarches d'évaluation expérimentées (Andrade & Valtcheva, 2009 ; Ross, 2006).



Selon Balan et Jönsson (2018), le partage des critères d'évaluation avec les élèves peut faciliter leur introduction progressive dans des démarches d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs. De plus, ces auteurs signalent que l'évaluation critériée favorise la transmission de feedbacks clairs aux élèves, référés explicitement à des objectifs d'apprentissage et focalisés sur les moyens que l'élève pourrait utiliser pour progresser. Pour approfondir ces idées, la section suivante s'intéresse plus particulièrement aux moyens d'impliquer activement les élèves dans le processus évaluatif.

## 2.3 L'implication de l'élève dans le processus d'évaluation

L'évaluation des apprentissages occupe une place cruciale dans le système éducatif, fournissant des informations essentielles sur les progrès des élèves et orientant les pratiques pédagogiques des enseignant·es. Cependant, très souvent, les pratiques d'évaluation sont unidirectionnelles et prises en charge exclusivement par l'enseignant·e. Autrement dit, l'élève participe toujours à l'évaluation, mais le plus souvent dans une *position passive* : son travail est jugé par l'enseignant·e et c'est sur celle ou celui-ci que repose la responsabilité du processus évaluatif dans son ensemble (de la définition de l'objet évalué jusqu'à la prise de décision). Or, depuis longtemps la littérature insiste sur l'importance de confier une partie de la responsabilité de l'évaluation aux élèves pour leur donner la possibilité de construire et s'approprier des connaissances en matière d'évaluation leur permettant de porter un jugement sur la qualité d'un travail (Sadler, 1998). Ce faisant, les élèves peuvent apprendre à identifier plus clairement les qualités attendues, à comprendre leurs difficultés et à mettre en œuvre des stratégies pour progresser, avec l'accompagnement de l'enseignant·e.

Dans cette visée, il s'agit de concevoir un partage de la responsabilité du processus évaluatif entre l'enseignant·e et les élèves (Morales Villabona, 2023). Ainsi, l'évaluation n'est plus seulement l'affaire de l'enseignant·e, elle invite au contraire à responsabiliser l'élève et le rendre plus autonome dans son apprentissage (Mottier Lopez, 2015). L'accent est ici mis sur le rôle actif, engagé et critique de l'élève en tant qu'évaluateur·rice de son propre travail ou du travail d'autrui (Earl, 2003). Dans ce cadre, l'évaluation est vue comme susceptible de représenter des occasions d'apprentissage (Mottier Lopez, 2023). Il s'agit donc de penser ensemble l'apprentissage et l'évaluation, avec l'hypothèse que l'élève apprend quand elle ou il est acteur·rice de l'évaluation.

L'implication des élèves dans le processus d'évaluation peut se réaliser d'une manière progressive, suivant différentes modalités (McMillan & Hearn, 2008), parmi lesquelles nous retrouvons notamment l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.<sup>2</sup> Dans l'autoévaluation, l'élève évalue son propre travail, posant un regard critique sur celui-ci (Hadjji, 2015). Il s'agit pour l'élève de formuler des jugements conscients sur sa propre production ou processus d'apprentissage et à identifier des stratégies à entreprendre pour progresser (Andrade & Valtcheva, 2009). L'autoévaluation représente un exercice complexe pour l'élève car elle implique une prise de recul importante par rapport au travail réalisé afin de l'apprécier. À ce niveau, une implication progressive de l'élève est souhaitable, qui peut passer d'abord par un travail d'identification et d'appropriation de critères d'évaluation, avant de devoir produire des jugements sur son propre niveau de réussite (Deakin-Crick et al., 2005).

<sup>2</sup> Une troisième modalité, reconnue largement par la littérature, est celle de la coévaluation, dans laquelle l'autoévaluation de l'élève est confrontée à l'évaluation de l'enseignant·e (Allal, 1999). Nous ne la détaillons pas ici car cette modalité n'a pas été directement exploitée dans l'étude présentée.





L'évaluation par les pairs, quant à elle, implique deux ou plusieurs élèves qui, partageant un même statut, évaluent leurs productions ou démarches respectives ou conjointes (Allal, 1999 ; Topping, 2017). Il existe des pratiques diverses d'évaluation par les pairs, qui varient en fonction de différents facteurs, dont l'orientation de la relation évaluative (unilatérale, réciproque) ou le nombre d'élèves impliqués (Gielen et al., 2011 ; Strijbos et al., 2009). Des travaux sur cette modalité d'évaluation insistent sur son impact positif sur la progression des élèves (Double et al., 2020), et l'associent le plus souvent au fait que les élèves semblent accepter et comprendre plus facilement les commentaires (rétroactions) fournis par leurs pairs, comparativement à ceux proposés par l'enseignant·e (Black et al., 2004 ; Hadji, 2015).

Les résultats de recherche quant à l'efficacité de ces modalités d'évaluation sont variables car les pratiques étudiées ainsi que les contextes sont très divers (Andrade, 2019 ; Double et al., 2020). De la même manière, il convient de prendre en compte les limites potentielles de ce type de démarches, notamment le temps et les ressources nécessaires pour les mettre en place, mais également les enjeux éthiques et d'équité pour contrer, entre autres, des phénomènes de sur- ou de sous-évaluation (Brown et al., 2009 ; Falchikov, 2004 ; Sluijsmans et al., 1999).

Cependant, les études qui portent sur l'implication des élèves à travers ces modalités d'évaluation mettent en évidence un développement des capacités d'autorégulation des élèves ainsi qu'une amélioration de leurs résultats scolaires (Brown & Harris, 2013 ; Panadero et al., 2017 ; Yan et al., 2022). Les plus grands bénéfices sont observés lorsque : 1) les démarches évaluatives comportent des moments destinés à définir et à discuter les critères d'évaluation ; 2) les élèves ont la possibilité d'être à la fois évaluateur·rices et évalué·es ; 3) la pratique est régulière (Li et al., 2020). D'où l'importance, pour que les pratiques gagnent en efficacité, de s'appuyer sur des critères clairs, de s'assurer de leur compréhension par les élèves et d'apprendre aux élèves à évaluer et à structurer leurs commentaires, leurs rétroactions (Fagnant, 2023).

Par ailleurs, l'implication des élèves dans le processus d'évaluation apparaît comme un véritable levier pour accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences de communication, dont celle à s'exprimer et à échanger oralement (Dumais, 2010). La dernière partie de notre cadre théorique, ci-après, présente des éléments relatifs à cette compétence (production orale) qui a été définie comme objet d'évaluation dans le cadre de la recherche que nous présentons dans cet article.

## 2.4 L'évaluation de l'oral

Actuellement, la didactique des langues promeut un enseignement des langues étrangères fondé sur la perspective actionnelle, dans laquelle les élèves réalisent des tâches qui simulent des situations de communication authentiques et porteuses de sens (Piccardo, 2014). Même si elle peine encore à s'implémenter dans les classes, l'adoption de cette perspective dans les programmes de formation témoigne d'une évolution dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères qui contraste fortement avec l'approche plutôt traditionnelle des démarches d'évaluation qui s'y rapportent : un focus sur des épreuves sommatives portant sur des contenus en lien avec le fonctionnement de la langue a particulièrement été mis en évidence (Chnane-Davin & Cuq, 2017).

Lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences complexes, dont notamment celle à produire des textes oraux, des études montrent que les enseignant·es manquent d'outils valides,



permettant de rendre compte d'une progression dans les apprentissages des élèves (Gagnon & Colognesi, 2021). C'est certainement pour cette raison qu'elles et ils préfèrent recourir à des épreuves traditionnelles, du type papier-crayon (Colognesi & Deschepper, 2019). Les enseignant·e tendent aussi à s'appuyer sur des critères d'évaluation relatifs à la production écrite (Nonnon, 2016 ; Wiertz et al., 2020), alors que la qualité d'une production orale convoque des critères qui dépassent la seule maîtrise des aspects linguistiques. Si nous ajoutons à cela les contraintes liées à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un enseignement des langues étrangères fondé sur la perspective actionnelle, telle que préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) et les prescriptions en vigueur (notamment le plan d'études<sup>3</sup>), les enseignant·es font face à de nombreux défis (Bourguignon, 2009 ; Nunan, 2004 ; Onillon & Gruenblatt, 2022). En effet, dans notre contexte (canton de Vaud), des recommandations institutionnelles relatives à l'enseignement de l'anglais insistent pour que la communication orale soit privilégiée dans les classes, y compris dans les évaluations sommatives (DFJC/DGEO, 2022), et encouragent fortement un enseignement centré sur la participation des élèves à des interactions authentiques. Mais, dans les faits, cette compétence reste peu évaluée et, qui plus est, des études (dans d'autres contextes cette fois-ci) montrent que « l'oral est constamment mobilisé et/ou travaillé dans le quotidien et dans le cadre scolaire, mais fait rarement l'objet d'un enseignement qui lui est dédié » (Colognesi et al., 2022, p. 2). Alors, quelle articulation possible entre l'enseignement dispensé et les démarches d'évaluation mises en œuvre lors de l'apprentissage de la production orale ?

Une fois de plus, la question centrale de l'alignement curriculaire (Anderson, 2022) se pose, d'autant plus que 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 (Gagnon et al., 2020). Or, selon Gagnon et Colognesi (2021), il existe peu d'études qui interrogent la manière de concevoir des instruments pertinents pour évaluer l'oral ou la façon de déterminer des critères pour ce faire. Ainsi, pour ces auteur·rices, l'évaluation de l'oral comporte des enjeux importants en raison de sa complexité, d'où la nécessité de créer des outils adaptés qui demandent à être conçus dans une optique de collaboration avec les enseignant·es (Colognesi & Gagnon, 2022). Autrement dit, ces outils (des critères ou autres) ne peuvent *simplement* émaner de la recherche, mais demandent à être co-construits avec le corps enseignant pour qu'ils gagnent en pertinence et en efficacité.

## 3. Méthode

### 3.1 Dispositif

Nous avons mené une recherche collaborative (Desgagné, 1997) pour concevoir une démarche et des outils d'évaluation des premiers apprentissages de l'anglais à l'école primaire. Le dispositif de recherche-formation, financé sur deux ans (2021-2023), a réuni six formateur·rices de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud - trois spécialistes de l'évaluation et trois didacticien·nes des langues étrangères - avec un groupe de 12 enseignant·es de 7<sup>ème</sup> et de 8<sup>ème</sup> année primaire.

<sup>3</sup> Dans notre cas, il s'agit du Plan d'études romand (PER) : <https://portail.ciip.ch/per/domains>





Six demi-journées de formation par an (correspondant à 24h) ont eu lieu et, entre les séances de formation, un accompagnement et des observations en classe ont été réalisées avec les enseignant·es sur base de volontariat. Dans notre dispositif, le volet « formation » et le volet « recherche » s'articulent étroitement. En effet, la préparation des leçons observées a été réalisée (du moins, en partie) en formation et les contenus abordés dans cette dernière ont été alimentés par les données récoltées en classe. Des outils d'évaluation, préconçus par des formateur·rices-chercheur·ses, ont été mis à disposition des enseignant·es en vue d'être adaptés et utilisés en classe (par les enseignant·es ou par des élèves).

L'étude présentée dans cet article se centre sur l'analyse de la pratique de six enseignantes de 7<sup>ème</sup> année primaire (élèves de 10-11 ans) au début de la démarche collaborative (1<sup>er</sup> semestre 2021). Ces enseignantes, motivées pour changer leurs pratiques d'évaluation dont elles perçoivent les limites, ont accepté d'être observées pendant la mise en œuvre des expérimentations (adaptation et usage des outils évaluatifs) dans leurs classes respectives.

### 3.2 Données collectées et méthode d'analyse

Les observations en classe avaient lieu en fonction de la disponibilité ou des besoins des enseignantes. En effet, elles avaient la liberté de définir le moment ou, plus précisément, la leçon qui serait observée, tout en veillant à ce que celle-ci comporte une situation d'évaluation. Ainsi, nous avons pu observer différentes pratiques d'évaluation par les pairs, le plus souvent lors de la première ou de la deuxième utilisation des outils créés.<sup>4</sup> Différents types de données ont été collectées, à savoir :

- Des enregistrements vidéo d'un moment d'évaluation par les pairs en classe.
- Des enregistrements audio des interactions entre élèves (deux groupes d'élèves par classe) lors de l'évaluation par les pairs.
- Les grilles d'évaluation produites par les enseignantes, puis complétées par les élèves pendant l'évaluation par les pairs.
- Des entretiens (enregistrés) avec chaque enseignante à la fin de la leçon observée.

Les analyses présentées dans cet article se concentrent sur les deux derniers types de données, en lien avec le but de notre recherche qui est d'étudier la manière dont les enseignant·es s'approprient et mettent en œuvre une démarche d'évaluation qui vise l'implication active de l'élève. Il s'agira notamment de rendre compte de la construction et de l'usage effectif d'outils d'évaluation, en pointant leurs bénéfices et leurs limites.

Les entretiens post-leçon, d'une durée moyenne comprise entre 30 et 40 minutes, étaient conduits et enregistrés par les formateur·rices. Ils visaient à questionner les enseignantes sur leur ressenti « à chaud » du déroulement de la séance, sur ce qui les avait satisfaites ou, au contraire, déstabilisées. Ces entretiens enregistrés ont ensuite été intégralement transcrits. Nous avons enfin procédé à une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2013) des verbatims, articulée à l'analyse (description et comparaison) des outils d'évaluation développés par les enseignantes. Ainsi, deux niveaux d'analyse structurent la présentation de nos résultats :

<sup>4</sup> À ce propos, il faut préciser que nous ne disposons pas des mêmes données pour toutes les enseignantes, notamment en ce qui concerne la présentation des critères ou des grilles d'évaluation dans leurs classes. Pour cette raison, nous ne pouvons pas approfondir cet aspect dans nos analyses.



- 1) l'appropriation des outils / de la démarche d'évaluation soutien aux apprentissages par les enseignantes ;
- 2) la mise en œuvre en classe des outils / de la démarche, niveau pour lequel nous nous intéressons à la fois aux obstacles et aux plus-values identifiés par les enseignantes.

### 3.3 Contexte : principes développés en formation

Avant de présenter nos analyses, il convient de préciser certains éléments du contexte de notre recherche-formation, nécessaires pour établir un *point de départ* relativement aux pratiques d'évaluation expérimentées en classe. Au début du projet, nous avons collaboré avec les enseignant·es pour construire une séquence d'enseignement articulée à une démarche d'évaluation susceptible de soutenir les apprentissages des élèves. En ce sens, nous avons, dans notre double rôle de formateur·rices-chercheur·ses, présenté des principes de l'E-sA permettant, entre autres, de relever des pistes de travail sur les moyens d'impliquer les élèves dans le processus évaluatif et d'articuler les pratiques d'évaluation formative et sommative. Puis, nous avons réfléchi à des outils permettant d'évaluer la production orale en anglais, dans une logique de planification à rebours. Pour ce faire, à partir du plan d'études en vigueur, nous avons identifié des contenus à aborder dans la séquence et formulé des exemples de critères pouvant être utilisés pour l'évaluation formative et sommative.

La figure 1 présente un document de travail proposé aux enseignant·es et qui illustre la logique de déclinaison des critères d'évaluation à partir des contenus identifiés.<sup>5</sup> Dans ce document, quatre critères d'évaluation sont définis en lien avec la capacité des élèves à s'exprimer oralement en anglais. Des exemples d'indicateurs pour chaque critère sont également proposés, modulables en fonction de la thématique travaillée. Ici, ces indicateurs se rapportent à l'objectif défini, à savoir, que l'élève soit capable de se présenter oralement : dire son nom, son âge, sa nationalité et donner des informations sur sa famille ou son animal de compagnie.

#### Figure 1

Document de travail présenté en formation pour la définition de critères d'évaluation

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

<sup>5</sup> Dans le PER, ces contenus sont donnés par des objectifs généraux propres à chaque discipline et précisés par des éléments appelés *progressions d'apprentissage*.



Ce document de travail est censé constituer le support d'une démarche évaluative évolutive et continue, que nous avons imaginée comme pouvant s'intégrer à différentes modalités d'évaluation (formelles et informelles) et à différents moments de la séquence d'enseignement. L'idée de base était que les mêmes critères pouvaient servir tout au long de l'année, voire du cycle, à rendre visible la progression des élèves, sans forcément devoir évaluer tout, tout le temps.

À travers la formation, il s'agissait également de souligner l'importance d'apprendre à évaluer et à s'évaluer, donc de concevoir des outils et des démarches pouvant soutenir l'implication active des élèves (autoévaluation, évaluation par les pairs et coévaluation). Dans notre rôle de formateur·rices, nous avons particulièrement insisté sur la place des critères d'évaluation et le travail de modélisation à faire avec les élèves à ce sujet pour s'assurer de leur compréhension de ceux-ci. Il s'agirait, par exemple, de discuter avec les élèves sur la signification même des critères tout en exemplifiant la manière de les utiliser pour évaluer une production concrète (sélectionnée ou préparée à l'avance par l'enseignant·e). Ce travail, qui représente en soi une manière d'impliquer les élèves, pourrait être ensuite prolongé en expérimentant des situations d'évaluation par les pairs, par exemple. C'est pour cette raison que, à partir du document de travail (figure 1), nous avons conçu un exemple de grille d'évaluation destinée avant tout aux élèves (figure 2).

En proposant une telle grille, nous considérons nécessaire de produire une trace pérenne pour consigner les apprentissages, pour garder un registre de l'activité de l'élève et, si possible, de sa progression. Plus précisément, la grille comporte une première colonne avec deux critères d'évaluation reformulés pour signifier que l'évaluation peut être progressive : il n'est pas forcément nécessaire d'évaluer tous les critères en une seule fois et, donc, se focaliser sur un ou deux critères peut suffire largement. Les autres colonnes servent à illustrer différentes manières d'utiliser la grille mais, là encore, nous avons insisté sur le caractère évolutif et contextuel de l'outil : certaines colonnes peuvent s'avérer plus ou moins pertinentes en fonction de l'usage projeté de la grille, des caractéristiques de la situation évaluative envisagée. Ainsi, on y retrouve des cases pour préciser les contenus évalués, des cases pour indiquer une appréciation (sur l'atteinte ou non du critère, ici à l'aide d'un code couleur) et des cases pour inscrire les éventuels commentaires de la part des élèves (avec des questions guides pour montrer le type d'information qui pourrait être récolté) ou de la part de l'enseignant·e.



**Figure 2**

Exemple de grille d'évaluation pour des démarches impliquant les élèves

Critères d'évaluation (pour savoir si j'atteins mes objectifs)	Contenus spécifiques travaillés	Code couleur (light code)	Commentaires suite à l'évaluation de mon / ma camarade	Retour de mon enseignant-e
Mon message est clair (compréhensible) et j'utilise les bonnes informations	Énoncés/informations (en fonction de l'activité)		Quelles informations étaient correctes / adéquates ?  Lesquelles étaient incorrectes ?	
J'utilise des mots utiles et corrects pour me faire comprendre	Pets		Quels mots ai-je utilisé correctement ?	
	Countries		Lesquels je n'ai pas utilisé du tout ?	
	Numbers		Lesquels ai-je utilisé de manière incorrecte ?	
	Family members			

Les enseignant-es repartent de la formation avec des exemples d'outils, des propositions à expérimenter en classe et donc, inévitablement, de nombreux éléments ne pouvant pas être anticipés en établissant une seule et bonne manière de faire. Le but était avant tout que les enseignant-es déconstruisent et reconstruisent les outils en fonction de leurs besoins, pour les adapter à leurs contextes respectifs. Les observations en classe (et aussi la suite de la formation) nous ont permis d'identifier comment les six enseignantes de 7<sup>ème</sup> primaire se sont appropriées ces outils et les ont utilisés avec leurs élèves. Comme annoncé plus haut, nos analyses s'organisent autour de ces deux aspects (appropriation et mise en œuvre des démarches et des outils).

## 4. Résultats

### 4.1 Appropriation de la démarche et des outils par les enseignantes

En lien avec le travail réalisé en formation, les enseignantes ont planifié la réalisation d'une ou plusieurs situations d'évaluation par les pairs, associée à l'activité consistant à se présenter oralement. Ainsi, organisés par groupes de deux à trois, les élèves devaient se présenter à leurs camarades, à tour de rôle, et les pairs devaient évaluer leur partenaire en positionnant une appréciation dans la grille créée pour l'occasion. Quatre grilles pour instrumenter ces démarches ont été produites par les enseignantes, témoignant d'une multiplicité d'approches. Nos analyses nous amènent à distinguer, globalement, deux tendances. La première concerne la production d'une grille d'évaluation pensée pour une seule leçon et se focalisant aussi sur un seul critère à la fois. C'est le cas de la grille construite






par les enseignantes E1 et E2 (figure 3), qui travaillent ensemble dans le même établissement. Dans cet outil, le critère est associé aux contenus travaillés (ici, le vocabulaire), les appréciations sont à donner à travers des symboles (des *smileys*) et une colonne pour des commentaires des pairs ou de l'enseignante est proposée.

La deuxième tendance est celle des grilles conçues comme un support qui vise à rendre compte de la totalité de la séquence et pouvant ainsi être utilisées (potentiellement) à différents moments. Dans ces cas, les quatre critères d'évaluation proposés en formation sont visibles. La grille produite par E3 (figure 4), comparativement à celles élaborées par E4 et par E5-E6 (ces dernières travaillant ensemble), apparaît moins chargée en informations : les critères sont suivis d'une place pour les commentaires, puis de cercles pour signaler l'appréciation à l'aide d'un code couleur. Les deux autres grilles (E4 et E5-E6, figures 5 et 6 respectivement) conservent pratiquement toutes les colonnes de l'outil proposé en formation (sauf celle des commentaires de l'enseignante pour E5-E6) et, en plus, font usage d'une variété de symboles associés aux contenus évalués, aux appréciations à donner et aux commentaires des pairs.

**Figure 3**

*Grille d'évaluation par les pairs produite par E1 et E2*

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



**Figure 4**

Grille d'évaluation par les pairs produite par E3

Le message est compréhensible <b>Commentaires</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilisation du vocabulaire anglais <b>Commentaires</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilisation des phrases exemples <b>Commentaires</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prononciation <b>Commentaires</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Niveau expert</b>	<b>Niveau apprenti</b>	<b>Niveau débutant</b>	<b>Non initié</b>
----------------------	------------------------	------------------------	-------------------






















































**Figure 5**  
Grille d'évaluation par les pairs produite par E4

Critères d'évaluation Objectifs atteints ?	Ce que nous travaillons.	Code pour évaluer	Commentaires du camarade.
On comprend <b>mon message</b> et j'utilise les bonnes infos.	Phrases, informations fournies.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles infos étaient correctes ? </li> <li>• Lesquelles sont à revoir ? </li> </ul>
J'utilise des <b>mots</b> utiles et corrects pour me faire comprendre.	Pets		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesquels je n'ai pas utilisé du tout ? </li> <li>• Lesquels ai-je utilisé de manière incorrecte ? </li> <li>• Quels mots ai-je utilisé correctement ? </li> </ul>
	Countries		
	Numbers		
	Family members		
J'utilise de petites <b>phrases</b> utiles pour me faire comprendre.	Hello / Hi		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesquelles je n'ai pas utilisé du tout ? </li> <li>• Lesquelles ai-je utilisé de manière incorrecte ? </li> <li>• Quelles phrases ai-je utilisé correctement ? </li> </ul>
	My name is... I'm...		
	I live in...		
	I'm ... (years old)		
	My favourite ...		
	I've got...		
	His/her/its name is...		
On comprend ce que je dis. Je <b>prononce et articule</b> les mots correctement.	Vocabulaire Phrases types	    	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai eu pas mal de problèmes avec... </li> <li>• J'ai eu quelques problèmes avec...  </li> <li>• Je prononce correctement.   </li> </ul>
Commentaires élève			
Commentaires enseignant			



**Figure 6**  
Grille d'évaluation par les pairs produite par E5 et E6

Critères d'évaluation Objectifs atteints ?	Ce que nous travaillons.	Code pour évaluer	Commentaires du camarade
On comprend <b>mon message</b> et j'utilise les bonnes infos.	Phrases, informations fournies.	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles infos étaient correctes ? </li> <li>• Lesquelles sont à revoir ? </li> </ul>
J'utilise des <b>mots</b> utiles et corrects pour me faire comprendre.	Pets 	  	• Quels mots n'ai-je pas utilisés du tout ? 
	Countries 	  	• Lesquels ai-je utilisés de manière incorrecte ? 
	Numbers 	  	• Lesquels ai-je utilisés correctement ? 
J'utilise de petites <b>phrases</b> utiles pour me faire comprendre.	Hello / Hi	  	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles phrases n'ai-je pas utilisées du tout ? </li> <li>• Lesquelles ai-je utilisées de manière incorrecte ? </li> <li>• Lesquelles ai-je utilisées correctement ? </li> </ul>
	My name is... I'm...	  	
	I live in...	  	
	I'm ... (years old)	  	
	I'm in Year...	  	
	My favourite ...	  	
	I've got...	  	
On comprend ce que je dis. Je <b>prononce et articule</b> les mots correctement.	Vocabulaire	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai eu pas mal de problèmes avec... </li> <li>• J'ai eu quelques problèmes avec... </li> <li>• Je prononce correctement. </li> </ul>
	Phrases types		
Commentaires élève			

Ces deux tendances représentent pour nous deux logiques distinctes, que les enseignantes confirment lors des entretiens post-leçon. La première (celle d'une grille *par leçon*) vise à décharger l'élève sur le moment, en réduisant le nombre d'informations à traiter. C'est ainsi qu'une des enseignantes le déclare :



En fait, on avait regardé votre grille [outil proposé en formation] et ça nous paraissait complexe pour les enfants. Donc, d'avoir moins de choses à lire, à comprendre pour la première fois, ça nous paraissait mieux. Surtout qu'ils n'ont jamais fait d'évaluation entre pairs donc c'est un peu compliqué ... Donc trois petites choses, c'est déjà pas mal. (E1)

La deuxième logique (celle des grilles *pour toute la séquence*) met en avant une idée à la fois de cumul et de progression, pour mettre en évidence dès le départ l'ensemble des contenus qui seront abordés et évalués. Une enseignante rend ainsi compte de la manière dont elle a expliqué cette logique cumulative à ses élèves, y compris pour faciliter l'usage de l'outil :

C'est chemin faisant parce qu'ils ont reçu cette grille et, justement, il n'y avait pas toutes les notions qu'ils avaient vues, typiquement les pays. La première fois ils disaient : oui, mais on ne sait pas comment on dit d'où on vient... qu'est-ce qu'on met dans ce cas-là ? Et je dis : alors, dans ce cas-là, vous vous concentrez uniquement sur les éléments que vous entendez et c'est ces éléments-là qu'on va venir évaluer. Cette grille-là, elle va vous être utile sur les deux premières unités, il y a tout le vocabulaire qui est déjà là. Et puis petit à petit, vous allez pouvoir entourer, cocher plus de choses à la fois. (E5)

Quelle que soit la logique poursuivie, les enseignantes semblent être d'accord sur deux aspects relatifs aux grilles construites. D'un côté, elles voient dans l'utilisation de symboles ou d'un code couleur un moyen de simplifier le travail d'appréciation demandé aux élèves, que ce soit au niveau du jugement à faire vis-à-vis de la production d'un.e camarade ou au niveau de la compréhension de l'outil d'évaluation lui-même. À titre d'exemple, voici les propos de deux enseignantes :

Les couleurs, on s'est dit que c'était bien parce que c'est plus visuel et de mettre quatre couleurs ça permettait aussi peut-être d'être moins tranchant, de pas se dire : ah là, il a fait quand même pas mal d'erreurs alors je mets rouge, peut-être qu'orange c'est un peu moins dur pour l'enfant qui reçoit l'appréciation. (E1)

J'avais déjà fait cette feuille-là un peu différente, j'avais utilisé avec des cœurs. C'était une de nos collègues qui l'avait mis sur le poste. Je l'avais reprise, je la trouve intéressante. Mais moi, je ne vais pas mettre des cœurs. Je vais rester avec mes symboles ... La première fois [que les élèves ont utilisé la grille] c'était plus difficile pour eux de rentrer dedans. Après les symboles, ils avaient compris, ils sont hyper clairs. (E6)

Sur un autre aspect, c'est l'utilisation des cases *commentaires* dans les grilles d'évaluation qui interroge les enseignantes. En effet, tout en reconnaissant l'intérêt de cette partie de l'outil, elles partagent la croyance qu'il est difficile pour les élèves de faire des retours écrits aux camarades. Voici une illustration de la manière dont cette idée est rapportée par une des enseignantes :

[La grille] je l'ai utilisée moi-même avec les élèves l'autre jour. Et c'est là que je me suis dit que je n'avais pas de place [pour écrire des commentaires]. Puis du coup, pour aujourd'hui, j'ai raccourci la colonne de gauche, donc il y a un peu plus d'espace. Donc ils auraient pu éventuellement mettre un mot, mais pas beaucoup. Après, je pense qu'ils n'ont pas la capacité encore d'écrire un truc. (E4)

Les grilles d'évaluation construites, tout comme les discours rapportés ici au regard de ces outils (justification des choix réalisés, ressentis et perceptions suite à l'expérimentation), comportent des indices qu'il convient de creuser sur la manière dont les enseignantes se sont appropriées la démarche évaluative. C'est pourquoi nous allons à présent nous



attarder sur les propos des enseignantes concernant la mise en œuvre dans les classes. Nous y reviendrons également dans la partie conclusive de cet article.

## 4.2 Mise en œuvre dans les classes

La mise en œuvre de la démarche évaluative dans les classes permet d'abord de cerner les difficultés rencontrées par les enseignantes et certains obstacles qui n'avaient pas été anticipés. Mais elle permet également de pointer les avantages qu'une telle démarche peut représenter, autant pour les élèves que pour les enseignantes. Dans ce qui suit, nous décrivons les perceptions des enseignantes sur les conditions d'implémentation de la démarche évaluative en termes d'obstacles et de plus-values respectivement.

### 4.2.1 Obstacles

Nos analyses donnent à voir trois obstacles principalement, qui apparaissent de manière très marquée dans les propos des enseignantes. Un premier obstacle, auquel nous avons déjà fait référence, est identifié par cinq enseignantes et concerne la difficulté des élèves à renseigner un commentaire, de proposer une rétroaction aux pairs. Elles constatent que les élèves ne sont pas (encore) en mesure de proposer une *vraie* rétroaction à leurs camarades, se limitant généralement à écrire des mots encourageants, sans référence au contenu. En reprenant leurs mots :

Une autre surprise que j'ai eue en passant vers eux c'est quand je leur ai expliqué qu'ils pouvaient mettre des commentaires. Parce qu'on l'a bien fait devant [lors de la présentation de l'activité] comme ça, en mettant ce qui aurait peut-être dû être différent. Et en passant vers eux, j'ai vu certains qui avaient mis partout *great, great, great*. Alors, peut-être parce qu'il n'y avait rien à dire, mais je me demande s'ils ont été capables de se mettre comme ça des commentaires... Je ne sais pas trop. Je n'ai pas l'impression. (E3)

Ce qui manque encore, je trouve c'est vraiment ce réflexe d'aller écrire le mot tout en bas de la feuille pour dire ah oui, ben c'est ce mot-là qui pose problème. Ou cette phrase-là, que je n'ai pas réussi à comprendre. (E5)

Là où je pense que c'est peut-être un peu plus compliqué c'est toujours les commentaires des camarades. Quelles infos étaient correctes ? Lesquelles sont à revoir ? Là, je n'ai pas vu beaucoup d'éléments de leur part. Donc ils ont mis ici quelques *top, super*, mais ce n'est pas ce à quoi finalement je m'attends ... Je pense qu'ils ne sont pas encore assez objectifs. Tout va bien quoi, ils sont contents d'être là, ils sont contents d'avoir fait l'exercice mais ils ne sont pas conscients encore des choses qu'ils maîtrisent pas. (E6)

Un deuxième obstacle relevé par trois enseignantes concerne le fait de n'avoir pas suffisamment explicité le rôle de l'évaluateur-riche. En effet, dans certaines grilles (cf. figures 3 et 4), une place est réservée pour que les élèves écrivent des prénoms. Or, comme le montre l'extrait suivant, ce *détail*, qui peut paraître trivial, montre que des enjeux relatifs à la démarche d'évaluation n'ont pas toujours été compris par les élèves :

[Les élèves devaient] mettre vraiment bien le prénom sur la grille et qu'on sache quel élève a fait le retour à qui. Et là, c'était écrit *name*, c'était écrit *teacher* ... Je disais : mettez bien le nom. Puis à la fin aussi, je pensais qu'ils allaient les échanger. C'était logique pour moi qu'on allait donner la grille à celui qui avait parlé, mais en fait, pas du tout. (E2)



La mise en place par les enseignantes a ainsi révélé des implicites qui ont posé des problèmes dans la compréhension de la fonction des évaluateur·rices. Les élèves, habitué·es à renseigner leur prénom, ont *oublié* d'indiquer celui de l'évalué·e. Elles et ils n'ont pas non plus considéré important de transmettre à leur camarade le résultat de cette évaluation. Si, pour l'enseignante, l'objectif était de produire un retour écrit à l'évalué·e pour qu'elle/il puisse comprendre ses erreurs et s'améliorer, pour les élèves, cette intention n'allait clairement pas de soi.

Le troisième obstacle, évoqué par trois enseignantes, est en lien avec la simultanée de l'exercice de production orale et d'évaluation. En effet, il était demandé aux élèves de, simultanément, écouter les énoncés produits par un camarade, comprendre le message, se positionner sur la grille (donner une appréciation, parfois à propos de différents critères) et rédiger un commentaire (rétroaction). Comme le signale une enseignante :

Il y a plusieurs choses à regarder. On s'est dit : ah, c'est quand même compliqué, ils doivent écouter, regarder le document, écrire ... On ne voulait pas trop mettre parce qu'on s'est dit qu'ils n'arriveraient jamais à tout faire. Moi, je n'y arrive pas, donc eux, à leur niveau, c'est trop à penser en une fois. (E1)

L'enseignante reconnaît pleinement la complexité de la tâche pour les élèves : un tel exercice s'avère déjà ardu pour elle en tant que professionnelle. Si une partie de la complexité a été anticipée, voire réduite (grâce à la modification de la grille - cf. figure 3), nos observations confirment que des difficultés subsistent pour les élèves. Nous reviendrons sur cette idée plus tard.

#### 4.2.2 Plus-values

En termes de plus-values de la démarche évaluative, les enseignantes ont toutes fait part d'une *surprise positive* générale sur les conditions de réalisation. Les entretiens ont révélé que les enseignantes étaient en quelque sorte soulagées, comme si elles s'attendaient à ce que l'expérimentation se passe mal. Or, toutes les enseignantes ont jugé la démarche comme globalement réussie et cela à deux niveaux. Le premier concerne l'engagement des élèves lors de la démarche, comme nous l'observons dans ces extraits :

J'ai été surprise en bien plutôt. Je trouve qu'ils [les élèves] ont bien joué le jeu ... ça s'est passé pour moi mieux que ce que j'imaginai. (E1)

Moi, je suis plutôt surprise positivement. Je ne m'attendais pas à ce que ce soit aussi bon ... je suis vraiment contente de voir qu'ils [les élèves] ont joué le jeu, ils ont fait l'effort que ce soit au niveau de l'écrit, mais [aussi] l'oral. (E5)

Le deuxième niveau, complémentaire au premier, est mis en avant par quatre enseignantes et se rapporte à la fonction régulatrice de la démarche. Dans ce cas, le discours des enseignantes met en avant un rapport entre des caractéristiques propres à la démarche (explicitation des buts, instrumentation) et la manière dont les élèves se sont impliqués (motivation, sens construit) :

On a vu que d'expliquer aux élèves le but d'une leçon ça changeait la donne. Ils ont plus envie, ils savent où ils vont, donc forcément ça motive plus ... donc là, on a vu qu'ils étaient tous motivés. (E1)



C'était surprenant. Vraiment. Je ne m'attendais pas non plus à avoir autant de sens déjà, alors que c'est la deuxième fois qu'on utilise cette grille. C'est plutôt positif et encourageant je pense pour la suite. (E5)

En outre, deux enseignantes ont également relevé l'avantage du transfert possible de la démarche à d'autres disciplines. Ainsi, nous observons que l'initiation à cette démarche qui vise, entre autres, à impliquer l'élève dans le processus évaluatif dépasse finalement l'enseignement d'une langue étrangère, ces pratiques pouvant se transposer à d'autres disciplines et à d'autres activités d'enseignement, comme le souligne cette enseignante :

D'enseigner comme ça, en les faisant s'autoévaluer parmi, je pense que c'est vraiment bien. C'est clair, je vais continuer car je vois vraiment la différence entre comment j'enseigne l'allemand et comment j'enseigne l'anglais. L'allemand, je vois moins où je vais ... là, ça me donne vraiment des pistes pour enseigner comme ça dans toutes les branches. En allemand, mais pas que. Ce n'est pas seulement au niveau évaluation mais aussi sur la façon de concevoir une séquence. (E2)

## 5. Discussion

---

Les données récoltées permettent de rendre compte de l'usage effectif des outils d'évaluation proposés en formation, avec leurs bénéfices et leurs limites. Au niveau de l'appropriation des outils et, plus largement, de la démarche d'évaluation par les enseignantes, nos analyses montrent une variété de pratiques pouvant être plus ou moins favorables au soutien des apprentissages des élèves. Nous avons distingué deux tendances : des grilles pensées pour une leçon *versus* des grilles conçues comme support pour toute une séquence. Les dernières donnent à voir l'ensemble des critères concernés et, dans la plupart des cas, apparaissent chargées en informations et en symbolologies variées (associées à la fois à des contenus, à des appréciations et à des rétroactions éventuelles). De ce fait, elles peuvent s'avérer difficiles à gérer et à comprendre par les élèves, malgré l'accompagnement des enseignantes.

Le caractère plus ou moins complexe des outils d'évaluation construits mérite une attention particulière, d'autant plus qu'ils s'intègrent ici à une démarche qui est déjà, elle-même, très complexe. En effet, comme le soulignent les enseignantes, la tâche pour les élèves est loin d'être simple car elle fait appel conjointement à des compétences de production orale (celles-ci étant essentiellement complexes et multimodales - Gagnon & Colognesi, 2021), de compréhension (de la production d'un pair, des critères d'évaluation, du fonctionnement de la grille, des intentions de l'enseignant·e) et, finalement, d'évaluation (analyser la production d'un pair en identifiant des éléments significatifs, la confronter à l'attendu, poser une appréciation, proposer idéalement une rétroaction).

Compte tenu de ces éléments, lors de la mise en œuvre, les élèves peuvent se retrouver dans une position difficile qui fait perdre du sens à la démarche évaluative. Effectivement, comme nous avons pu le constater ailleurs (Lepareur et al., 2022 ; Lepareur et al., sous presse), les élèves sont en difficulté pour évaluer l'énoncé de leur camarade au moment où elle·il s'exprime, malgré la recherche de stratégies (par exemple, demander au pair de ralentir le flux de parole). De ce fait, probablement dans un but pragmatique (se décharger) ou d'autoprotection (éviter de se mettre en difficulté), certain·es vont jusqu'à délaisser l'activité d'évaluation au profit de l'activité langagière (préférant alors s'entraîner à produire des énoncés, mais sans bénéficier des rétroactions nécessaires pour corriger leurs erreurs).





L'intention présentée derrière les grilles conçues pour toute la séquence est louable : exposer le plus tôt possible les objectifs visés et ses composantes, communiquer aux élèves tous les critères d'évaluation, puis les aborder progressivement. Or, dans les pratiques observées, les élèves ont beaucoup de paramètres à gérer lors de l'évaluation par les pairs. Dès lors, réduire la quantité d'informations pour mieux cibler le regard évaluatif semble être une bonne piste. En ce sens, les grilles pour une leçon (comme celle produite par E1 et E2) présentent l'avantage de se concentrer sur un critère d'évaluation à la fois et, donc, d'être probablement plus accessibles pour les élèves qui, lors de l'évaluation, pourront se focaliser sur une seule dimension de l'objet évalué (par exemple, le vocabulaire utilisé).

Le recours à des couleurs et à des symboles pour traduire une appréciation apparaît, aux yeux des enseignantes, comme une bonne alternative : pour elles, ces éléments visuels peuvent être compris et manipulés plus facilement par les élèves, comparativement à des quantités importantes de texte qui pourraient, au contraire, faire obstacle à la réalisation de la démarche. Nous ne disposons pas de données suffisantes nous permettant de confirmer ou d'infirmer ce point de vue. En revanche, il convient de rappeler que la détermination de l'appréciation, comme acte de jugement de la part des élèves, nécessite avant tout une bonne compréhension des critères d'évaluation (Wiertz et al. 2022) ainsi que de la signification construite autour des couleurs ou des symboles utilisés. Par exemple, si nous prenons la grille élaborée par E3, il s'agirait pour l'enseignant·e de définir clairement la signification de chaque niveau d'appréciation proposé (non initié, débutant, apprenti, expert) puis de négocier (au sens interactionniste du terme) cette signification avec les élèves.

Les grilles construites par trois enseignantes (E4, E5 et E6) reprennent presque à l'identique l'outil de base présenté en formation, ce qui questionne quant au poids des exemples présentés dans ce cadre. Notre but n'était pas de fournir des outils génériques, « prêts à l'emploi », utilisables dans n'importe quel contexte. Au contraire, suivant les recommandations de la littérature, nous souhaitions concevoir avec les enseignantes des outils d'évaluation valides et qui tiennent compte de l'objet évalué et de la réalité de la classe (Colognesi & Gagnon, 2022 ; Gagnon & Colognesi, 2021 ; Gruson, 2007). Pourtant, dans les faits, la reprise de la grille a eu, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, des implications quant à la difficulté de la tâche, par rapport aux critères évalués et à la forme de l'appréciation, mais également à la possibilité (ou non) de faire des rétroactions. Les « adaptations » apportées à l'outil, au lieu de rendre la démarche plus accessible aux élèves, a probablement entravé sa mise en œuvre.

L'ensemble de ces constats nous amène à nous questionner sur les limites de notre recherche collaborative, notamment à propos de deux éléments. Premièrement, nous soulevons le caractère paradoxal de passer par des traces écrites pour aborder et pour évaluer une compétence orale. Il ne s'agit pas ici d'une simple question pragmatique pour assurer une cohérence formelle entre la compétence travaillée et la forme de l'évaluation. Pour nous, c'est une question de fond qui se pose quant à la pertinence de la tâche d'évaluation choisie et à son utilité dans une perspective d'évaluation formative et inclusive, lorsque l'on vise l'implication des élèves. D'un côté, l'écrit présente l'avantage d'être une trace pérenne d'une progression, qui est nécessaire pour pouvoir rendre compte d'un apprentissage et réguler en conséquence (que ce soit l'activité de l'élève ou celle de l'enseignant·e). Dans les situations d'évaluation par les pairs observées, l'écrit constitue (ou devrait constituer avant tout) un support aux échanges et son usage devrait permettre de constituer une *preuve* de ce qui a été fait (puisque la production orale est éphémère – Stordeur et al. 2021), autant en matière de production orale qu'en matière d'évaluation. De l'autre côté, l'écrit dans ce contexte représente aussi une obligation : les élèves doivent



renseigner la grille, cela fait partie du contrat, de la tâche à réaliser. Plus encore, l'écrit devient un obstacle, tant pour les élèves que pour les enseignant·es : il brise la spontanéité propre à la communication orale, ne permet pas vraiment aux élèves de s'écouter et rend l'évaluation non seulement difficile à effectuer mais aussi essentiellement instrumentale. C'est pourquoi, à notre avis, le rôle de l'écrit dans ce type de démarche mérite d'être approfondi par la recherche à venir : peut-on ou doit-on s'en passer et, si oui, à quelles conditions ?

Deuxièmement, nous portons un regard critique sur notre rôle de formateur·rices et sur l'organisation de la formation elle-même, considérant que la place de l'implication de l'élève dans celle-ci a finalement été abordée de manière superficielle. Comme nous l'avons indiqué plus haut, notre recherche-formation a réuni des didacticien·nes de l'anglais et des spécialistes de l'évaluation. Ainsi, les contenus abordés étaient nombreux, autant du côté didactique que du côté de l'évaluation, tout en veillant à les articuler. Par ailleurs, le temps étant limité, la formation n'a permis que l'établissement de certaines bases théoriques et pratiques, insuffisantes pour permettre aux enseignantes d'adopter certains réflexes nécessaires à la mise en œuvre adéquate d'une évaluation par les pairs. Autrement dit, la formation était certainement trop ambitieuse et le support que nous avons apporté n'a pas permis aux enseignantes d'être suffisamment outillées pour *rendre justice* au but formatif de telles pratiques. Par exemple, nous avons beaucoup insisté sur la nécessaire définition et négociation des critères avec les élèves, mais nous avons moins nourri les réflexions sur la manière de structurer les situations d'évaluation par les pairs (notamment la définition des rôles à jouer par les élèves et la manière d'organiser les échanges entre elles et eux).

En ce sens, nos constats relatifs à la place des rétroactions dans la démarche apparaissent particulièrement parlants. Comme nous l'avons signalé, les enseignantes considèrent que les capacités des élèves pour faire une rétroaction de qualité sont limitées, manquant de préparation, voire d'objectivité. En parallèle, nous observons que, finalement, les intentions des enseignantes n'étaient pas forcément claires pour les élèves (ni parfois même pour les enseignantes elles-mêmes) et que les attentes concernant la production d'une rétroaction n'étaient peut-être pas suffisamment explicitées : concrètement, qu'était-il attendu de la part des élèves ? Quelle était la fonction des commentaires qu'elles et ils devaient produire ? En formation, nous avons souligné que la capacité des élèves à évaluer résulte d'un apprentissage qui se développe et, de la même manière, qu'elles-ils doivent apprendre à produire (et à recevoir) des rétroactions. Là encore, un guidage plus ciblé de notre part aurait été nécessaire pour donner des pistes aux enseignantes sur la manière d'organiser la démarche : est-il toujours pertinent de demander aux élèves de produire des commentaires ? Ceux-ci doivent-ils obligatoirement passer par l'écrit ? Comment structurer les interactions entre élèves pour permettre un équilibre entre la visée formative de la démarche et les capacités effectives des élèves pour produire une rétroaction ? Comment accompagner au mieux de jeunes élèves dans le développement des compétences nécessaires pour produire et recevoir des rétroactions ?

Les plus-values de la démarche, mises en exergue par les enseignantes lors des entretiens, nous permettent de contrebalancer cette impression de *devoir manqué* : les expérimentations en classe montrent à quel point, tant les élèves que les enseignant·es, sont réceptif·ves à d'autres manières de concevoir et de mettre en pratique le processus évaluatif en classe. Le fait que la fonction de régulation de la démarche ait été perçue par les acteur·rices de la classe, tout comme sa dimension motivationnelle, représente, pour nous, un important point d'accroche pour aller de l'avant. La suite de notre démarche collaborative nous a permis de partager avec les enseignantes nos constats et nos



interrogations, ainsi que de proposer des pistes pour améliorer la planification et la mise en œuvre de la démarche. Au regard des questions qui restent ouvertes, nous concevons des prolongements de la recherche permettant d'y répondre et de lever les obstacles rencontrés, afin de documenter les conditions nécessaires à une transformation des pratiques d'évaluation, pouvant favoriser un accès plus égalitaire aux apprentissages, dans une visée d'école inclusive.

## Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Amigues, R., & Guignard-Andreucci, C. (1981). À propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative. Prise en compte et modification des données de la situation. *Bulletin de psychologie*, 35(353), 167-172. [https://www.persee.fr/doc/bupsy\\_0007-4403\\_1981\\_num\\_35\\_353\\_11931](https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1981_num_35_353_11931)
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9)
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Balan, A., & Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria: Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 3(81), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action, In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 49-78). Edition Maison des Langues.
- Braund, H., & Deluca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: An empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Journal of Educational Research*, 45, 65-85. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education. [http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles\\_english.pdf](http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf)
- Brookhart, S. (2022). Criteria connect grading with other assessment practices. *La Revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.01>
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). SAGE.
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., & Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.003>



- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* PUF.
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 89-110). De Boeck.
- Colognesi, S., & 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., & Gagnon, R. (2022). Éditorial. Évaluer les performances orales des élèves : de l'importance des outils pour le faire. *Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 1-4. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1>
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas... *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 141-169. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37930>
- 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>
- Deakin-Crick, R., Sebba, J., Harlen, W., Guoxing, Y., & Lawson, H. (2005). *Systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment*. Protocol. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture - Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée. (2022a). *Cadre général de l'évaluation, 6<sup>ème</sup> édition. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves*.
- Département de la formation de la jeunesse et de la culture - Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée. (2022b, juin). *Accessibilité de l'enseignement et des apprentissages. Pistes pédagogiques pour différencier, aménager, adapter et évaluer*.
- 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>
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Eds.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment & Research and Evaluation*, 14(7), 1-11. <https://doi.org/10.7275/jg4h-rb87>
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/08/Cnesco-CC-Eval\\_FAGNANT.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/08/Cnesco-CC-Eval_FAGNANT.pdf)
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- Fletcher, A. K. (2016). Exceeding expectations: Scaffolding agentic engagement through assessment as learning. *Educational Research*, 58(4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1235909>



- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial. Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02602930903221444>
- Goffin, C., Renson, J. M., & Fagnant, A. (2014). Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ? Dans *Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation. Actes du 26 colloque de l'ADMEE-Europe*. Université Hassan II Mohammeda Casablanca.
- Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de « pairwork » dans un CM2 (2<sup>e</sup> partie). *Carrefours de l'éducation*, 23, 39-54. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0039>
- Hadji, C. (2015). L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves. Editions Nathan.
- Hayward, L., & Spencer, E. (2010). The complexities of change: Formative assessment in Scotland. *Curriculum Journal*, 21(2), 161-177. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.480827>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Kingston, N., & Nash, B. (2012). How many formative angels can dance on the head of a meta-analytic pin: 0.2. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31(4) 18-19. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2012.00254.x>
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Lafontaine, D., & Toczek-Capelle, M.-C. (2023). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/04/Cnesco-CC-Eval\\_LAFONTAINE\\_TOCZEK-CAPELLE.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/04/Cnesco-CC-Eval_LAFONTAINE_TOCZEK-CAPELLE.pdf)
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 115-130). De Boeck.
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162. <https://doi.org/10.7202/1059175ar>
- Lepareur, C., Morales Villabona, F., Ducrey Monnier, M., Kottsieper, L., & Benvegner, R. (2022, septembre). *Evaluer dans une perspective inclusive : Propositions à partir d'une recherche-action-formation sur l'enseignement de l'anglais au primaire* [communication orale]. Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation, Lausanne, Suisse.
- Lepareur, C., Morales Villabona, F., Ducrey Monnier, M., Benvegner, R., Kottsieper, L., & Bolomey, O. (sous presse). Soutenir les stratégies d'autorégulation d'élèves débutant l'apprentissage d'une langue étrangère : une recherche collaborative à l'école primaire. In S. C. Cartier, J.-L. Berger & A. Fagnant (Eds.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*. Editions Alphil.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C.V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). Inside the next black box: Examining students' responses to teacher feedback in a formative assessment context. *Frontiers in Education*, 7, 751549. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751549>





- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49. <https://www.jstor.org/stable/42923742>
- Mottier Lopez, L. (2013). Pour une culture partagée de l'évaluation. Du retour à des pratiques d'évaluation traditionnelles vers la construction d'un nouveau rapport entre la recherche, le terrain et le politique. *Revue Education Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/pour-une-culture-partagee-de-levaluation/?lang=fr>
- Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds ? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. *Education et francophonie*, 42(3), 85-101. <https://doi.org/10.7202/1027407ar>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2023). Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ? In *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 13-22). Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval\\_Notes-des-experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf)
- Morales Villabona, F. (2023). Comment les enseignants peuvent-ils partager la responsabilité de l'évaluation avec élèves ? In *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 209-218). Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval\\_Notes-des-experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf)
- 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*. CUP.
- Ohlsen, M. T. (2007). Classroom assessment practices of secondary school members of NCTM. *American Secondary Education*, 36(1), 4-14. <https://www.jstor.org/stable/41406094>
- Onillon, S., & Gruenblatt, R. (2022). Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères : implémentation en classe et impact sur les apprentissages. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 44(2), 180-194. <https://doi.org/10.25656/01:25388>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Panadero, E., Jonsson, A., & 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>
- Pasquini, R. (2019). Elargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Pasquini, R. (2023). Quels sont les enjeux et leviers pour des pratiques de notation constructives ? In *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 136-147). Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval\\_Notes-des-experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf)
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. *Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian*. Heritage.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>





- Sluijsmans, D. M. A., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self- peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319. <https://doi.org/10.1023/A:1009932704458>
- Stordeur, M-F., Nils, F., & 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>
- Strijbos, J. W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2009). Fostering interactivity through formative peer assessment in (web-based) collaborative learning environments. In C. Mourlas, N. Tsianos & P. Germanakos (Eds.), *Cognitive and emotional processes in web-based education: Integrating human factors and personalization* (pp. 375-395). IGI Global.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Education.
- Topping, K. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & 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>
- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ? *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>
- Wiggig, G., & McTighe, J. M. (2005). *Understanding by design* (2<sup>e</sup> éd.). ASCD.
- 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>
- Yan Z., Lao H., Panadero E., Fernández-Castilla, B., Yang L., & Yang M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>

## Remerciements

Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont participé à notre recherche collaborative : d'un côté, nos collègues spécialistes en didactique des langues étrangères, et de l'autre côté, les enseignant-es engagé-es dans le projet ainsi que les élèves de leurs classes.

Fernando Morales  
Villabona

Chargé d'enseignement à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud - UER Enseignement, Apprentissage et Évaluation. Membre du groupe de recherche ASSESS (Accompagnement, Suivi, Soutien aux pratiques d'Évaluation des Savoirs Scolaires). Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'évaluation et les processus de régulation des apprentissages dans différents niveaux d'enseignement.

Céline Lepareur

Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (UER Enseignement, Apprentissage et Évaluation) et membre du groupe de recherche ASSESS. Ses recherches portent sur les pratiques évaluatives des enseignant-es et leurs effets sur l'autorégulation des apprentissages des élèves.



Mylène Ducrey  
Monnier

Professeure associée à la Haute École pédagogique du Canton de Vaud (UER Enseignement, Apprentissage et Évaluation) et membre du groupe de recherche ASSESS. Ses enseignements et travaux de recherche portent sur les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte inclusif.

