



Configuration de la Littérature en Évaluation en Langues des Stagiaires à Travers

l'Évaluation Formative Dans un Centre de Langues

Étude de Cas

Juan José Córdoba Osorno

Lina Paola Ramírez Zamora

Soumis pour l'obtention du diplôme de licence en enseignement des langues étrangères

Directrice de Projet de Recherche et de Stage

Claudia Cecilia Cardona Villegas, Dr en Didactique de Langues et Cultures

Universidad de Antioquia

École des Langues

Licence en Enseignement des Langues Étrangères

Medellín

2026

Cita	(Córdoba & Ramírez, 2026)
Referencia	Córdoba, J., & Ramírez, L. P. (2026). <i>Configuration de la littératie en évaluation en langues des stagiaires à travers l'évaluation formative dans un centre de langues</i> [mémoire de licence]. Universidad de Antioquia, Medellín.
Estilo APA 7 (2020)	



Biblioteca Jhon Herbert Adams – Escuela de Idiomas

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos

Dédicace

Nous dédions ce mémoire à tous et toutes ces acteurs de l'éducation qui font de leur mieux pour rassembler leurs forces et intentions afin de construire la voie vers un enseignement de langues plus critique.

Remerciements

À ceux et celles membres de famille, professeurs et amis, qui ont soutenu notre chemin jusqu'ici, qui nous ont enrichis de leurs idées, qui nous ont imprégnés de leur révolution, et qui nous ont soutenues avec leur amour et leur sagesse. Merci à vous.

Sommaire

Résumé.....	6
Resumen.....	7
Introduction.....	8
Description du Contexte	9
Justification	10
Question de Recherche	12
Objectifs	13
Objectif Général.....	13
Objectifs Spécifiques	13
Cadre Théorique.....	13
Évaluation Formative en Langues	13
Approche Démocratique de l'Évaluation Formative.....	14
Littératie en Évaluation en Langues (LEL)	15
Recherche en Évaluation Formative en Langues Avec Professeurs en Formation	17
Méthodologie	18
Collecte et Analyse des Données	19

Participants.....	20
Résultats de l'Étude de Cas.....	21
Configuration de la LEL Dans sa Dimension Conceptuelle.....	22
Configuration de la LEL Dans sa Dimension Pratique.....	24
Configuration de la LEL Dans sa Dimension de Principes	26
Configuration de la LEL Horizontal à Toutes les Dimensions.....	27
Discussion	28
Conclusions.....	30
Recommandations.....	32
Références.....	33

Résumé

Ce mémoire rapporte les résultats d'une recherche dont ces participants ont été deux stagiaires de français langue étrangère (FLE), leurs classes d'adultes, leurs professeurs accompagnants et leur conseillère de stage. La recherche s'est déroulée à l'Alliance Française de Medellín (AFM) où les pratiques évaluatives formatives ne sont pas clairement perçues dans le processus d'enseignement de la langue. Cette problématique renvoie au manque de travaux sur la littératie en évaluation en langues (LEL), notamment chez les enseignants. Par conséquent, cette étude de cas descriptive avec un design simple holistique a exploré comment la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative pouvait configurer la littératie en évaluation en langues de stagiaires de FLE à l'AFM. À travers des entretiens semi-dirigés analysés qualitativement, il a été mis en évidence que la LEL des stagiaires s'est vue configurée dans trois dimensions : conceptuelle, à travers l'appréhension de la théorie en évaluation ; pratique, avec l'intégration des apprenantes et des collègues de l'exercice éducatif dans le processus évaluatif et dans la réflexion sur leur voix ; et éthique, avec la création des relations sociales soutenant l'évaluation formative. Cela suggère une complexification de la LEL issue de l'expérience d'évaluation en contexte réel d'enseignement. L'ensemble des résultats obtenus confirme que l'évaluation formative constitue un levier essentiel pour la compréhension et le développement critique de l'exercice pédagogique et évaluatif chez les professeurs en formation.

Mots-clés : littératie en évaluation en langues, évaluation formative, pratiques évaluatives, stagiaires, FLE

Resumen

Este trabajo de grado presenta los resultados de una investigación en la que participaron dos practicantes de francés lengua extranjera (FLE), sus clases de adultos, sus profesores cooperadores y su asesora de prácticas. La investigación se llevó a cabo en la Alianza Francesa de Medellín (AFM), donde las prácticas de evaluación formativa no fueron percibidas claramente en el proceso de enseñanza de la lengua. Esta problemática también se relaciona con la falta de investigación sobre la literacidad en evaluación de lenguas (LEL), especialmente en los docentes en formación. Por consiguiente, este estudio de caso descriptivo, con un diseño holístico simple, exploró cómo la implementación de prácticas de evaluación formativa podía configurar la literacidad en evaluación en lenguas de los practicantes de FLE en la AFM. A través de entrevistas semiestructuradas analizadas cualitativamente, se evidenció que la LEL de los alumnos en prácticas se ha configurado en tres dimensiones: conceptual, a través de la aprehensión de teorías de la evaluación formativa; práctica, con la integración de los alumnos y los colegas del ejercicio docente en el proceso evaluativo y en la reflexión sobre su voz; y ética, con la creación de relaciones sociales que apoyen el proceso evaluativo formativo. Lo anterior sugiere una mayor complejidad de la LEL derivada de la experiencia de evaluación en un contexto real de enseñanza. El conjunto de los resultados obtenidos confirma que la evaluación formativa constituye un eslabón esencial para la comprensión y el desarrollo crítico de la práctica pedagógica y evaluativa entre los practicantes.

Palabras clave: literacidad en evaluación de lenguas, evaluación formativa, prácticas evaluativas, practicantes, FLE

Introduction

Ce rapport de recherche matérialise notre engagement avec un enseignement de langues critique, qui se préoccupe des enjeux politiques et du pouvoir inhérents à l'acte d'enseignement. Nous essayons de proposer des alternatives qui nous permettent d'instaurer des relations éducatives plus horizontales. Le contenu se présente comme suit. Premièrement, nous présentons le contexte où notre stage s'est déroulé et duquel découle la justification de notre étude. Deuxièmement, la question et les objectifs de recherche sont précisés. Par la suite, nous décrivons les concepts clés faisant partie de notre cadre théorique. Par ailleurs, nous détaillons la méthode ainsi que le résultat de l'étude de cas. Finalement, nous indiquons la discussion, les conclusions et les recommandations pour des futures recherches.

Description du Contexte

L'Alliance Française de Medellín (AFM) est une institution privée qui fait partie des 829 alliances dans le monde. Depuis 76 ans, cette organisation est dédiée à la conception et au développement des services éducatifs et aux certifications internationales de la langue française partant du niveau A1 jusqu'au C2. Actuellement est la seule institution autorisée par le gouvernement français à certifier la langue française en Colombie. La mission de l'AFM comprend aussi la sensibilisation et la promotion des cultures francophones (Alianza Francesa de Medellín, 2024). D'où que, additionnellement à l'offre éducative, une variété d'activités culturelles soient promues pour les apprenants et pour tout public de la ville. Basée sur les principes de la République française, l'AFM inclut l'intérêt pour les cultures et la tolérance, ainsi que l'honnêteté et la responsabilité (Alianza Francesa de Medellín, 2024).

Les activités éducatives et culturelles s'adressent au public tous âges compris en présentiel et en ligne. Le programme pour adultes, qui s'étend du niveau A1 au C2, se compose des cours divisés en modules de 40 heures. Tous les cours sont dispensés selon les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), en s'appuyant sur des matériels didactiques tels que la méthode *Cosmopolite*, conçue sur la base de l'approche actionnelle. En ce qui concerne l'évaluation des modules, l'AFM envisage une démarche à deux voies : d'un côté, une évaluation sommative par le biais d'examens finaux validant le passage des niveaux du CECR ; de l'autre côté, une évaluation formative visant à adapter l'enseignement aux besoins des élèves, tout en encourageant l'auto-évaluation et la co-évaluation de leur propre apprentissage (Alianza Francesa de Medellín, 2024). Par ailleurs, l'AFM compte sur des salles bien équipées pour poursuivre un enseignement semi-personnalisé.

Dans le cadre de ce projet, nous avons travaillé en présentiel avec deux classes d'adultes desservies les samedis au siège au quartier *El Poblado*. Une classe a été composée de sept apprenants âgés de 17 à 29 ans qui ont suivi le module B.1.3. Leur première langue¹ est l'espagnol et certains parlent anglais comme langue étrangère. Leurs motivations pour apprendre le français varient entre le plaisir d'apprendre des langues et les besoins professionnels. En revanche, l'autre classe a eu 12 apprenants âgés de 15 à 45 ans, dont la plupart étaient des étudiants. Ils partagent tous l'espagnol comme première langue, mais il y a également la présence d'autres langues dans leur répertoire comme l'anglais, l'allemand et l'italien. Les professeures en charge de ces groupes sont diplômées d'une licence en langues étrangères (anglais et français) de l'Université d'Antioquia avec une expérience d'environ 10 ans dans l'enseignement des langues aux enfants et adultes.

Justification

Depuis la fin du XX^e siècle, le champ de l'évaluation intègre les dimensions sociolinguistiques de la langue, les implications sociétales ainsi que les enjeux éthiques des pratiques évaluatives (Spolsky, 2017). En réponse à cette perspective critique, l'évaluation formative — qui privilégie des méthodes qualitatives pour la prise de décision et l'interprétation des capacités — s'impose comme un complément indispensable à l'évaluation traditionnelle, centrée sur la mesure quantitative (Lynch, 2001). À ce sujet, Huver et Springer (2011) affirment qu'il est « urgent et indispensable de s'intéresser à une évaluation alternative aux standards afin de

Nous avons décidé d'utiliser la notion de langue première au lieu de celle de langue maternelle car elle désigne les parcours linguistiques multiples sans présumer d'une transmission exclusivement familiale ni d'une hiérarchie affective (Samari, 2017)

rendre compte du parcours expérientiel des apprenants, qui comprend tant leurs expériences d'apprentissage que leurs expériences aux contacts des langues et des cultures » (p. 230). De plus, Shohamy (2001) souligne la nécessité d'adopter des approches collaboratives et participatives mobilisant des outils tels que les portfolios, l'autoévaluation, l'observation, les tests et les projets.

Dans le contexte pédagogique de l'AFM, l'implémentation de l'évaluation formative est envisagée par le biais d'observations directes et quotidiennes des performances des élèves. Cela inclut, par exemple, leurs interventions en classe, la réalisation d'exercices et de devoirs, la présentation d'exposés, la participation à des jeux de rôle et l'utilisation du portfolio ou du « parcours numérique » (Alianza Francesa de Medellín, 2024). De plus, le feedback immédiat est fréquent et la méthode actuelle contient des rubriques d'autoévaluation pour que les apprenants puissent examiner leur niveau de clarté de chaque point linguistique par module. Cependant, ces formes d'évaluation formative suggérées par le Règlement des élèves de l'AFM, comme la coévaluation, l'autoévaluation et les grilles d'auto-perception, n'ont pas été aisément observées. En général nous avons remarqué un manque de définition et de systématisation claire de l'évaluation formative dans la culture évaluative de l'institution. En fait, nous avons constaté une vision mécaniste de l'évaluation de la part des apprenants qui concentraient plus de leur attention sur les résultats des examens finaux, plutôt que sur leur implication continue dans le processus d'apprentissage.

L'adoption de pratiques d'évaluation formative implique toutes les parties prenantes — apprenants, professeurs, institution — et nécessite un certain niveau de formation et de connaissances de la part des professeurs pour les mettre en pratique. C'est pour cette raison que nous, en tant que chercheuses et stagiaires à l'AFM, nous étions intéressées à l'implémentation de pratiques évaluatives formatives plus systématisées et, pour la première fois, menées de manière

consciente dans notre exercice d'enseignement. Nous souhaitons également mener l'enquête en écoutant nos propres voix afin d'enrichir la compréhension des enjeux complexes de l'évaluation, comme suggéré par Inbar-Lourie (2017). L'objectif est de déterminer comment ces pratiques pourraient configurer nos connaissances en évaluation, tout en suivant la suggestion de Giraldo et Murcia (2019) de mener davantage de recherches pour combler le manque de travaux existants sur le développement professionnel à travers la littérature en évaluation en langues.

Les études récentes à cet égard examinent les compétences en évaluation formative chez les futurs professeurs, surtout d'anglais en Indonésie et en Malaisie (Putro et al., 2022 ; Suherman et al., 2025) ; et en Chine (Shao, 2025). En Amérique latine, il a été examiné l'impact d'un cours d'évaluation en langues sur des futurs enseignants des langues en Colombie (Giraldo & Murcia, 2019). Cela confirme les résultats de Lei et Lei (2026) «The concentration of recent studies in Asia and the limited representation of regions beyond Asia, such as Africa and Latin America, highlight the need for cross-cultural research to ensure the global applicability of FAL frameworks » (p. 6 et 7). Pour cette raison, nous proposons une étude de cas qui vise à explorer de manière contextualisée la littérature en évaluation en FLE, en tenant compte des perspectives des stagiaires.

Question de Recherche

Comment la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative pourrait-elle configurer la littérature en évaluation en langues de stagiaires de FLE à l'AFM ?

Objectifs

Objectif Général

Explorer comment la mise en œuvre de l'évaluation formative pourrait configurer la littératie en évaluation en langues de stagiaires de FLE à l'AFM.

Objectifs Spécifiques

1. Concevoir des pratiques d'évaluation formative adaptées au contexte.
2. Suivre la progression de la mise en place des pratiques d'évaluation.
3. Identifier l'influence des pratiques d'évaluation formative et sa contribution dans la formation professionnelle de l'enseignant du FLE.

Cadre Théorique

Notre étude s'appuie sur les théories de l'évaluation formative et leur approche démocratique, ainsi que sur le concept de littératie en évaluation en langues. Cette section présente une revue de la littérature approfondie de ces notions.

Évaluation Formative en Langues

L'évaluation en langues s'est développée premièrement à travers la période structuraliste fortement marquée par l'implémentation de tests sommatifs ayant pour but l'objectivité, l'individualisation et la reproductibilité de l'évaluation (Huver & Springer, 2011). C'est dans le cadre de cette conception quantitative, positiviste et technique de la langue que la période communicative a formulé des alternatives visant à voir l'évaluation d'après une perspective

constructiviste et qualitative, où l'évaluation est conçue comme subjective et située. Le concept d'évaluation formative a ainsi émergé comme une méthode d'évaluation alternative aux procédures sommatives. Selon Boissard (2016) « L'évaluation formative informe l'apprenant à chaque étape de son apprentissage sur le degré de réalisation des objectifs d'apprentissage et elle guide l'enseignant sur la démarche d'enseignement à adopter » (p. 126).

Cette méthode évaluative envisage la réflexion permanente : « L'évaluation a pour fonction d'informer l'enseignant/formateur et les apprenants afin de permettre aux uns et aux autres de réguler respectivement leur enseignement ou leur apprentissage » (Huver & Springer, 2011, section 2.2.1.5. Pour quoi faire ?, par.3). Parmi les caractéristiques générales de l'implémentation en classe de l'évaluation formative, Boissard (2016) reconnaît l'établissement d'un schéma des points forts et faibles des apprenants, l'information donnée à l'apprenant à chaque étape de son apprentissage selon les objectifs; l'attention portée aux résultats de la classe pour réadapter son programme en tenant compte des objectifs à atteindre et des difficultés vécues; la mise en place d'actions correctives et régulatrices; ainsi que la collaboration avec les apprenants pour préciser les besoins et les objectifs d'apprentissage. Parmi les approches permettant de mener l'évaluation formative, il convient de mentionner celle que nous avons développée dans le cadre de ce projet : l'approche collaborative. Elle sera décrite dans les lignes suivantes.

Approche Démocratique de l'Évaluation Formative

Dans les dernières décennies, une vision critique de l'évaluation des langues a développé plus largement les conceptions des tests et a proposé des stratégies alternatives, avec des approches démocratiques d'évaluation formative (Shohamy, 2017). Les principes de cette approche sont le partage du pouvoir, la collaboration et la représentation. En vérité, les acteurs internes, comme les

étudiants et les enseignants, recueillent leurs propres preuves d'évaluation à l'aide de procédures comme des portfolios de compétences, des auto-évaluations, des projets, des observations et des tests. La prise en compte de multiples sources de preuves du construit mesuré constitue un élément essentiel des approches démocratiques. Par ailleurs, dans cette approche d'évaluation formative, le professeur joue un rôle d'accompagnateur et de guide pour la collecte des preuves du processus (Shohamy, 2001).

Se positionner sur le modèle d'évaluation formative s'inscrivant dans une approche démocratique suggère le choix de pratiques évaluatives particulières. Ces choix vont répondre aux connaissances, compétences et principes en évaluation dont l'enseignant se sert. Ainsi, dans ce qui suit, nous trouvons nécessaire d'évoquer le concept de littératie en évaluation en langues (LEL).

Littératie en Évaluation en Langues (LEL)

Le concept d' *Assessment Litteracie* (AL) est née dans les années 90 avec une première conceptualisation qui s'inscrivait dans une vision techniciste, visant à identifier les composantes essentielles d'une évaluation efficace permettant aux enseignants, s'ils possèdent des connaissances évaluatives, de mener une pratique conforme aux standards (Baron & Fagnant, 2025). Cependant, l'intérêt pour l'évaluation-soutien d'apprentissage et la reconnaissance du caractère socioculturel de l'évaluation a mené à comprendre l'AL comme un ensemble à la fois de connaissances et de compétences. Dans ce sens, l'AL s'intéresse à analyser les pratiques évaluatives des enseignants entendues comme dynamiques, sociales et dépendantes du contexte où elles sont vécues (Willis et al., 2013, cités dans Baron & Fagnant, 2025).

Dans cet ordre d'idées, quand elle a été premièrement apparue dans la recherche en didactique de langues, la LEL comportait les caractéristiques déjà mentionnées dans la

conceptualisation de l'AL mais reprenait également des nécessités particulières des professeures des langues issues de la nature des compétences langagières et en conséquence de leur évaluation (Brindley, 2001, cité dans Inbar-Lourie, 2017). En outre, la LEL va aussi se différencier de l'AL en élargissant sa composante des principes pour comprendre, outre les méfaits éthiques dans les méthodes (Baron & Fagnant, 2025), des enjeux comme « l'usage approprié des tests, leur équité et leur impact, incluant des questions d'éthique et de professionnalisme » (Davies, 2008, cité dans Inbar-Lourie, 2017, p. 259). Cela démontre l'influence des paradigmes critiques et sociaux de l'évaluation en langues en se préoccupant par son usage par les enseignants et d'autres parties prenantes.

Par conséquent, nous optons pour présenter une définition de LEL qui rende compte de toute sa profondeur conceptuelle, notamment dans sa dimension principielle, sociale et contextuelle. Ainsi, il est possible de la concevoir comme l'ensemble de connaissances, de compétences et de principes nécessaires pour participer à l'évaluation en langues (Giraldo, 2020, cité dans Puspawati, 2022) ; pratique intrinsèquement dépendante du contexte dans lequel elle est vécue (Willis et al., 2013, cités dans Puspawati, 2022 ; repris par Baron & Fagnant, 2025). De plus, elle est imprégnée de la complexité des conceptions spécifiques de la langue, de la compétence communicative et des usages sociaux du langage (Inbar-Lourie, 2017).

Par ailleurs, parmi les tendances concernant la recherche sur la LEL des enseignants, nous nous intéressons à celle qui rapporte une relation d'influence et parfois de correspondance entre la LEL et les pratiques évaluatives menées par ceux-ci, relation qui renvoie également à la maîtrise des concepts et des principes de l'évaluation en langues. Cette perspective entraîne, au niveau de la formation, la nécessité de prendre en compte l'expérience issue du contexte d'évaluation des enseignants, dans la mesure où celle-ci contribue à configurer à la fois les pratiques évaluatives et

la LEL, parfois davantage que la formation formelle elle-même (Giraldo, 2018, cité dans Puspawati, 2022).

Comme indiqué dans la justification, les études consacrées à la configuration de la littératie en évaluation formative chez les enseignants en formation sont peu nombreuses. Néanmoins, il est important d'analyser les résultats obtenus dans les recherches qui ont étudié ce sujet pour observer l'état des données actuelles.

Recherche en Évaluation Formative en Langues Avec Professeurs en Formation

Notre analyse de la littérature sur ce sujet ne nous a permis de recenser que deux études, menées par Shao (2025) et Suherman et al. (2025). À partir de l'implémentation de pratiques évaluatives formatives par des professeurs en formation, Shao (2025) suggère un développement de la LEL à travers trois dimensions : conceptuelle, par la compréhension de l'importance du feedback pour l'implication des élèves et le constat du manque de distinction claire entre évaluation sommative et formative en contexte réel ; pratique, par la prise de conscience des fonctions du feedback, la mise en œuvre de l'autoévaluation à des fins formatives et l'utilisation de tests fréquents pour évaluer les progrès ; et enfin socio-affective, par une planification minutieuse du feedback, une sensibilisation à l'approche centrée sur l'élève et la prise de conscience de la nécessité d'encourager les apprenants en difficulté.

Les participants de ces études ont développé leurs compétences en évaluation formative en consultant leurs établissements d'enseignement supérieur, en participant à des formations pertinentes et en utilisant les connaissances acquises lors de leurs formations pour améliorer leurs pratiques (Shao, 2025 ; Suherman et al., 2025). Les facteurs perçus par les futurs enseignants comme ayant une influence négative sur leurs pratiques d'évaluation formative étaient : un soutien

institutionnel limité en matière de formation et d'équipement pédagogique ; une charge de travail importante ; une faible maîtrise des outils numériques ; les difficultés rencontrées par les étudiants — notamment le manque de motivation, la passivité, la timidité, une trop grande dépendance envers les enseignants et une obsession des notes — ainsi que des compétences limitées en évaluation formative (Suherman et al., 2025) et le manque de confiance en leurs propres capacités dans ce domaine (Shao, 2025).

Méthodologie

Cette étude a été conçue sous l'approche méthodologique de l'étude de cas en raison de sa pertinence au moment d'étudier en profondeur un phénomène dans son contexte réel (Barlatier, 2018). De ce fait, nous nous en sommes servi pour répondre à notre question de recherche car elle nécessite une compréhension détaillée de la configuration de la LEL qui n'est pas isolée de l'environnement où les pratiques évaluatives formatives se construisent. Par ailleurs, la recherche vise à étendre les connaissances existantes sur la configuration de la LEL à travers l'évaluation formative en l'étudiant en situation réelle des futures enseignantes FLE en Colombie.

En ce qui concerne sa catégorie, il s'agit d'une étude de cas descriptive avec un design simple holistique (Yin, 2009, cité dans Barlatier, 2018) dans la mesure où nous nous sommes concentrées sur l'analyse du processus de configuration de notre LEL, à travers la mise en place des pratiques d'évaluation formative. Plusieurs unités d'observation ont interagi dans notre cas, à savoir : nous les stagiaires, les apprenants de nos classes, et nos professeurs accompagnants.

Il convient de mentionner que l'étude a été encadrée dans une approche épistémologique constructiviste (Yin, 2018) en ce qu'elle a été conçue et menée par nous, des chercheuses, qui participions également dans le contexte d'enseignement. Par conséquent, nous avons trouvé

important de mettre en lumière comment les résultats dépendent des différents points de vue et réalités des participants.

Collecte et Analyse des Données

En suivant le principe de Yin (2018) qui suggère d'inclure différents instruments de collecte de données afin de garantir la validité des résultats, nous avons conçu des outils différenciés pour chaque unité d'observation pour mieux comprendre notre sujet d'étude en situation réelle, ainsi que pour rendre compte des interactions sociales issues de la mise en place de l'évaluation formative. Les outils ont été administrés selon le design explicatif séquentiel de Creswell et Guetterman (2018) qui propose de dérouler une collecte quantitative de données et après une collecte qualitative qui appuie la première.

Les outils de la première partie de cette recherche ont compris pour les professeurs accompagnants un questionnaire et une rubrique d'observation sur les pratiques évaluatives des stagiaires. De plus, pour les apprenants du cours de FLE un questionnaire pour l'analyse de besoins, et une grille d'autoévaluation et d'évaluation des professeur. Ces outils ont visé des données mesurant la présence et le niveau d'intégration des pratiques d'évaluation formative telles que le portfolio ou la rétroaction par les stagiaires à travers les échelles non descriptives ayant des niveaux de fréquence de jamais à toujours.

Dans une deuxième phase plus qualitative, visant à mieux comprendre la logique derrière les données quantitatives, nous avons développé des entretiens de groupes semi-dirigés et séparés avec les professeurs accompagnants, les apprenants et une réflexion postérieure de notre rôle comme des stagiaires. Nous avons décidé de n'analyser que l'ensemble des données fournies par ces entretiens dans la mesure où ils ont mobilisé les réflexions nécessaires pour répondre à notre

question de recherche. Conséquemment, nous nous en sommes servi pour identifier des moments clés, ainsi que des réussites et des défis de la mise en place de l'évaluation formative dans le périmètre du cas, donnant lumière au processus de configuration de la LEL.

Nous nous sommes appuyées sur le guide d'analyse thématique proposé par Kalpokas et Hecker (2023) pour traiter les données des entretiens. Par conséquent, nous les avons transcrites, épurées et lues attentivement pour trouver des convergences et divergences des différentes unités d'observation concernant la mise en place des pratiques d'évaluation formative lors de l'étude. Ensuite, au lieu de construire les catégories à partir des données, nous les avons reliés aux trois catégories de la LEL comme nous les avons décrites dans le cadre théorique pour arriver à comprendre comment l'expérience vécue a configuré notre LEL en tant que stagiaires à l'AFM.

Participants

Cette étude de cas s'est déroulée dans le cadre du stage professionnel de deux étudiantes en licence en didactique des langues étrangères dans une université publique. Celles-ci ont enseigné le FLE à l'AFM, en Colombie. Chacune d'entre elles a travaillé avec un groupe d'adultes : l'un était composé de sept apprenants (17 à 29 ans, module B.1.3) et l'autre de 12 apprenants (15 à 45 ans, modules A.1.1 et A.1.2). Ces classes à leur tour étaient sous la direction d'un professeur accompagnant, c'est-à-dire, un professionnel du corps enseignant de l'AFM. De plus, les stagiaires ont compté sur le guide professionnel d'une professeur conseillère de leur université. Tous ces participants ont constitué les unités d'observation de notre étude de cas, car il était important de développer une analyse de la configuration de la LEL des stagiaires à partir des interactions sociales que ceux-ci ont suscitées. Autrement dit, les perceptions des tuteurs qui accompagnent le

processus, ainsi que celles des apprenants, ont été prises en compte afin d'assurer une représentation variée des différentes parties prenantes de l'évaluation.

Les pratiques évaluatives des stagiaires chercheuses se sont inscrites dans un modèle d'évaluation formative s'appuyant sur des approches démocratiques, où les apprenants et les professeurs sont les acteurs clés du processus. Dans ce sens, l'auto-évaluation, l'évaluation entre pairs et l'hétéroévaluation y sont envisagées. Les apprenants eux-mêmes, sous la direction des stagiaires ont évalué les objectifs établis. Nous avons également mis en œuvre des formulaires d'analyse de besoins, un portfolio construit avec les apprenants, des productions écrites et orales guidées, des rubriques descriptives, ainsi qu'une rétroaction immédiate (en présentiel ou en ligne). Quant aux critères d'évaluation, ils sont élaborés de manière particulière pour chaque activité proposée en utilisant des échelles non descriptives. De plus, les apprenants même que les futurs enseignants sont les acteurs évalués afin de favoriser leur progrès. Cette description des pratiques évaluatives de ces deux professeures en formation suit les coordonnées méthodologiques suggérées par Huver et Springer (2011).

Résultats de l'Étude de Cas

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'étude. Pour ce faire, nous reprenons la définition de LEL développée dans le cadre théorique pour ainsi rapporter comment l'expérience d'enseignement vécue a configuré ses trois dimensions, à savoir celle des connaissances, celle des compétences et celle des principes. De cette façon, nous envisageons de répondre à notre question de recherche en indiquant comment la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative configure la littératie en évaluation en langues de futurs enseignants de FLE.

Configuration de la LEL Dans sa Dimension Conceptuelle

Cette première dimension comprend ces moments où nous, à travers nos pratiques évaluatives formatives, avons mobilisé nos connaissances par rapport aux principes théoriques de l'évaluation en langues.

Tout d'abord, l'expérience vécue de la mise en place de l'évaluation formative nous a permis d'acquérir une majeure visibilisation des enjeux de l'évaluation en langues, spécialement des facteurs qui sont indiqués comme possibles défis. Cela est indiqué par l'une d'entre nous :

Et je pense aussi, en revenant sur la littérature, ça a été à cause du manque de temps, parce qu'en fait, la littérature conseille d'avoir tout un semestre de préparation avant de mener le portfolio. Nous n'avions qu'un semestre pour introduire le portfolio et le mettre en place et l'évaluer. Donc, on a dû couper quelques étapes qui nous auraient pu aider à rendre la construction de portfolio en tant que stratégie d'évaluation formative plus communautaire, c'est-à-dire que toute la classe y participait. (Stagiaire 1, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

De la même manière, nous avons identifié le manque de connaissances des enjeux de l'évaluation formative parmi leurs apprenants. Une d'entre elles a signalé particulièrement comment des idées préconçues sur l'évaluation, qui positionnent l'enseignant comme principale responsable, ont empêché les élèves de s'impliquer avec un rôle plus actif où « ...ils doivent donner un peu plus de leur temps ou de leur concentration et un peu plus de leur planification » (Stagiaire 2, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026). De même, les professeurs accompagnants ont indiqué que les apprenants à l'AFM ne sont pas habitués à des pratiques telles que le portfolio et qu'en raison de cela le processus de l'évaluation formative devait continuer à se fortifier (entretien

de groupe avec les professeurs accompagnants, 28 novembre 2025). Cette observation a aussi été mise en relief par nous, démontrant ainsi une prise de conscience des principes et des objectifs autour de l'évaluation régissant le contexte institutionnel où elles se sont trouvées.

Additionnellement, bien que les professeurs accompagnants et quelques apprenantes aient trouvé que le fournissement de feedback immédiat dans les interventions des stagiaires a été adéquat (Entretien avec les professeurs accompagnants, 28 novembre 2025; entretien de groupe avec les apprenants, 16 décembre 2025); ces dernières ont ressenti un manque de connaissance au moment de donner de la rétroaction aux apprenants, particulièrement dans les entrées du portfolio comme indiqué par le Stagiaire 1 « Je n'y avais pas pensé, je ne savais pas quel type de rétroaction faire à mes élèves, dans quelle mesure... » (Réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026). Cela veut dire, que les professeurs en formation ont développé une préoccupation pour le feedback en tant qu'un concept plus complexifié, appliqué non seulement de manière instantanée pendant le cours, mais aussi au moment d'évaluer la remise de travaux écrits et oraux consignés dans le portfolio.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence une autre contribution centrale de l'évaluation formative à la LEL : la prise de conscience du lien étroit et indissociable entre enseignement et évaluation. Nous comme stagiaires convergeons sur l'idée que ces deux processus ne peuvent pas être pensés séparément, mais doivent au contraire être intégrés car l'évaluation fournit des données essentielles pour orienter et ajuster l'enseignement comme l'exprime un stagiaire :

Avant, j'ai pensé à l'enseignement de langues et à l'évaluation comme à des choses différentes, isolées. Mais maintenant, je les trouve aussi influencées l'une par l'autre. Pour moi, maintenant, une des choses principales avant, pendant et après, c'est concevoir

l'évaluation. L'évaluation me donne des outils importants pour ma planification et dans la façon dont j'interagis avec les apprenants, la façon dont j'observe dans le cours, leurs résultats, leurs processus dans le cours, la façon dont je peux utiliser l'évaluation pour les motiver ou pas. Maintenant, c'est une chose très indispensable et totalement connectée avec le programme de cours, la planification que je fais pour chaque cours et les types d'activités et la façon d'interagir avec mes apprenants. (Stagiaire 2, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

Configuration de la LEL Dans sa Dimension Pratique

Cette dimension fait référence à ces moments où nous avons appliqué nos connaissances au moment de la mise en œuvre de l'évaluation, tout à travers nos pratiques évaluatives formatives.

Au niveau pratique, nous avons démontré la capacité de concevoir le diagnostic et l'analyse des besoins de la compétence langagière des apprenants. Nous avons aussi entrepris la sensibilisation des élèves aux enjeux de l'évaluation formative à travers la mise en place d'un portfolio – comprenant le rôle des apprenants et des enseignants, la négociation des objectifs, la périodicité des remises, les critères d'évaluation, le format de présentation et la modalité des remises. Cela peut s'observer dans le commentaire suivant

Premièrement, j'ai fait un questionnaire d'analyse des besoins pour mieux connaître mes apprenants, leur style d'apprentissage, et pour mieux connaître leurs points forts et leurs points à améliorer. Et pour mieux savoir comment est-ce qu'elles et ils s'approchent de la langue, à travers de quel moyen. (Stagiaire 2, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

Cette pratique a été également mise en relief par une apprenante signalant comment la possibilité de choisir le matériel source pour l'évaluation rend le processus plus personnalisé (Apprenant 2, entretien de groupe avec les apprenants, 28 mars 2026). Tout ce qui précède suggère un intérêt de notre part pour faire participer les apprenants d'une manière plus active dans l'évaluation et les intégrer plus largement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Néanmoins, l'intégration des apprenants au processus d'évaluation, initialement forte, n'a pas été soutenue dans le temps et a fini par être perçue comme faible par des participants différents. Les professeurs accompagnants, de leur part, ont signalé comme manquante la mise en place d'une évaluation entre pairs pendant les séances de class (entretien de groupe avec les professeurs accompagnants, 28 novembre 2025). De notre part, nous avons éprouvé le manque de systématisation du feedback des remises de portfolios (réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026). Finalement, l'implémentation de l'auto-évaluation des élèves et leur évaluation des pratiques des stagiaires à travers des rubriques n'ont pas été suffisamment accessible pour qu'ils arrivaient à les systématiser efficacement (Apprenants 3 et 4, entretien de groupe avec les apprenants, 16 décembre 2025). Comme de possibles facteurs qui ont empêché une meilleure implémentation de ces pratiques, nous avons évoqué le manque de temps pendant le module, ainsi que la prédilection pour couvrir les nombreux objectifs linguistiques du plan d'études. Cela suggère que la LEL et ses dimensions se configurent en fonction de contraintes externes aux stagiaires qui ont modifié la mise en place de l'évaluation formative.

Configuration de la LEL Dans sa Dimension de Principes

Cette dernière dimension comprend les moments où nous, à travers nos pratiques évaluatives formatives, avons conçu et interprété les évaluations de manière compétente et éthique pour soutenir l'apprentissage.

D'abord une stagiaire souligne que l'évaluation formative l'a amenée à reconsidérer de manière critique sa position d'enseignante et le pouvoir qu'elle détenait lors l'évaluation des apprenants

Une fois que tu sais que tu as le pouvoir d'évaluer une personne et par exemple de dire s'il sait ou non parler une langue, ça te demande de reconsidérer quel est ton rôle, de te repositionner différemment en tant que professeur. (Stagiaire 1, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

D'ailleurs, à cause du manque de temps déjà mentionné, nous avons reconnu la portée de la performance de l'évaluation formative et ses répercussions. Nous deux coïncidons sur le fait de ne pas avoir réussi à impliquer les élèves dans le processus d'auto-évaluation accompagnant les entrées du portfolio. « Je crois que, finalement, je n'arrivais pas à bien impliquer les apprenants dans ce processus, au moins dans la partie du feedback, parce qu'après, nous ne pouvons pas systématiser le processus » (Stagiaire 1, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

Finalement, l'analyse des résultats met en lumière la reconnaissance des relations sociales soutenant l'évaluation et leur influence dans le développement des pratiques professionnelles des stagiaires. Ce rapprochement a été signalé par une stagiaire et une professeure accompagnante. Le dernier en mentionnant qu'il permet de créer une relation pédagogique de confiance

Et je pense que la rétroaction peut aussi créer une relation pédagogique de confiance parce que ça va améliorer la communication [...] Ça, c'est génial parce que ça ouvre un dialogue sur les pratiques pédagogiques et ça va aussi faciliter les ajustements mutuels parce que c'est un travail en équipe. (Professeur accompagnant 1, entretien de groupe avec les professeurs accompagnants, 28 novembre 2025)

Configuration de la LEL Horizontal à Toutes les Dimensions

La mise en œuvre de l'évaluation formative révèle une mobilisation conjointe des trois dimensions concernant la négociation du pouvoir entre professeur et apprenant dans la séance pédagogique. Concernant la dimension théorique, le concept de démocratisation de l'évaluation est remarquable et reconnu comme une des caractéristiques indispensables de l'évaluation formative. Cela est affirmé par une des stagiaires : « Le conseil de négociation, de négocier le pouvoir dans l'évaluation avec les différentes parties prenantes, c'est-à-dire les apprenants, les professeurs et pourquoi pas l'institution, à la limite. Donc moi, je n'avais pas pris ça en compte avant de lire la littérature par rapport à la démarche portfolio ». (Stagiaire 1, réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

Par ailleurs, les apprenants ont mis en relief l'application d'une approche participative de l'évaluation, dans laquelle ils en ont tenu compte pour faire quelques choix concernant l'évaluation : « Yo también quiero rescatar eso, la posibilidad de elegir tanto como el tema como lo que hemos presentado. Lo que eso permite como cuando se involucra más con la actividad » (Apprenant 3, entretien de groupe avec les apprenants, 28 mars 2026)

Finalement, nous avons ce principe théorique comme principe éthique dans leur performance d'enseignement. Cette affirmation est mise en évidence par le stagiaire 1

Et finalement, elle propose aussi une attitude différente des profs. Donc, si tu es prof et que tu penses à la perspective de l'évaluation formative, tu dois aussi réajuster la façon dont tu enseignes. Donc, tu vas faire des efforts pour impliquer les élèves, pour qu'il ne soit pas que toi qui parles pendant la séance, pour leur donner plus de temps en autonomie (Réflexion postérieure des stagiaires, 5 mars 2026)

Discussion

Concernant notre dimension pratique de la LEL en tant que stagiaires, cette recherche a attesté l'intégration des pratiques évaluatives comme l'autoévaluation pour inclure les apprenants plus largement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce résultat s'assimile à celui rapporté par Shao (2025) qui a témoigné de la mise en œuvre de l'autoévaluation à des fins formatives chez ses participants. Parallèlement, nous nous sommes également servies d'autres pratiques comme l'utilisation des tests fréquents pour évaluer le progrès. De même, nous avons étendu ces résultats en observant d'autres pratiques implémentées telles que le diagnostic et l'analyse des besoins linguistiques des apprenants, leur sensibilisation aux enjeux de l'évaluation formative et la mise en œuvre d'un portfolio. Particulièrement intéressant, notre étude a apporté des résultats touchant le manque de durabilité à travers le temps de la mise en place de quelques pratiques et comment elles ont fini par s'éloigner du principe initialement fort d'intégration des élèves à l'évaluation formative.

En ce qui concerne les facteurs perçus comme empêchant la mise en place des pratiques d'évaluation formative, les participants de notre étude en ont identifié quelques-uns qui ont complexifié la LEL dans leur contexte. Nous avons reconnu le manque de temps pour bien s'y entraîner ; ainsi que le manque de connaissances des enjeux évaluatifs chez les apprenants, tout

cela grâce à l'approfondissement de la dimension conceptuelle de la LEL. Par ailleurs, ce manque de temps a aussi limité l'exécution de l'évaluation formative, affectant la dimension pratique de la LEL. La priorité de l'institution pour couvrir les nombreux objectifs linguistiques du plan d'études a révélé l'influence du contexte d'enseignement. Ces résultats complètent ceux de Suherman et al. (2025) qui a découvert un soutien institutionnel limité en matière de formation et d'équipement pédagogique, une charge de travail importante, une faible maîtrise des outils numériques, les difficultés rencontrées par les étudiants et des compétences limitées en évaluation formative et le manque de confiance chez les stagiaires sur leurs propres capacités dans ce domaine (Shao, 2025).

Les résultats de cette étude concernant la pratique évaluative du feedback ne font pas de concordance exacte avec celle de Shao (2025). Les stagiaires dans l'étude de Shao (2025), ont développé une compréhension conceptuelle du feedback pour l'implication des élèves, une prise de conscience de ses fonctions et finalement une planification minutieuse de celui-ci. Dans notre cas, nous avons justement exprimé une préoccupation pour notre manque de connaissances théoriques à l'heure de fournir une rétroaction des productions écrites et orales des apprenants. Cependant, les résultats sont complémentaires dans le sens où les participantes des deux études ont démontré une compréhension de l'importance du feedback dans leur action d'évaluer.

La comparaison entre ces résultats nous a démontré que la configuration de la LEL se présente de manière irrégulière entre les cas. C'est -à- dire que les caractéristiques qui conforment le développement de la LEL ne se présentent pas de la même manière entre les catégories conceptuelle, pratique et socio-affective ; même si des sujets et soucis peuvent être très similaires. Cela suggère une concordance avec la suggestion de Giraldo et Murcia (2019) qui mentionnent le besoin d'observer la littératie en évaluation en langues, dans le cas de stagiaires, qui selon nous, représentent un maillon crucial dans le processus d'enseignement de langues. De cette manière,

reconnaitre les opportunités et défis qui attendent les stagiaires dans leur construction des connaissances en évaluation, spécialement ceux qui risquent de mettre en œuvre des pratiques évaluatives formatives, est fondamental pour développer une meilleure évaluation dans l'enseignement des langues, parce que, on fait connaître les diverses situations contextuelles qui influencent l'exercice évaluatif dans les institutions.

Conclusions

Les résultats de cette étude ont permis de répondre à la question de recherche initiale en démontrant, en trois catégories d'exécution, plusieurs manières dont l'exécution des pratiques d'évaluation formatives configure la LEL des futures enseignantes comme suit : premièrement, en complexifiant la mobilisation et l'identification de la théorie en évaluation en langues ainsi que son imbrication dans l'enseignement en contexte réel ; ensuite, en entreprenant la participation démocratique des apprenants dans la pratique sociale de l'évaluation formative, à son tour régie par des contraintes institutionnelles ; en permettant le développement d'une posture critique sur l'usage de l'évaluation, le rôle de ses utilisateurs et les relations sociales qui les aident à bien soutenir le processus ; finalement en développant, de façon conjointe à toutes les dimensions, l'intégration des voix des apprenants pour prendre des décisions concernant les processus d'évaluation.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que notre LEL a trouvé une évolution constatée sur l'imbrication de l'enseignement en contexte réel, l'intégration des apprenantes et des collègues au processus et la réflexion sur leur voix, ainsi que la création des relations sociales soutenant l'évaluation. L'ensemble des résultats obtenus confirme que l'évaluation formative

constitue un levier essentiel pour la compréhension et le développement critique de l'exercice pédagogique et évaluatif chez les professeurs en formation.

Toutefois, notre recherche a comporté des limitations méthodologiques importantes à mentionner. D'un côté, étant donné que la définition de LEL puise dans des paradigmes socioculturels et critiques qui la définissent comme une pratique sociale contextualisée, les recherches envisageant la compréhension de sa configuration devraient mettre davantage l'accent sur les relations sociales qui la soutiennent. À cet égard, notre étude s'est vue limitée car nous n'avons pas pris plus en considération la LEL des autres personnes qui ont participé à la pratique de l'évaluation dans le contexte de notre stage professionnel. Cela aurait été pertinent car la configuration de notre LEL s'était peut-être vue influencée par celles des apprenants, professeurs accompagnants et directifs de l'établissement dans la mesure où ils pouvaient ou non soutenir certaines pratiques qui constituent la culture d'évaluation.

D'autre côté, le fait d'être à la fois des stagiaires et des chercheuses demandait des compétences dont nous ne disposions pas et que nous avons essayé de construire sur le chemin. Même si nous nous étions déjà rapprochées de l'évaluation formative et de ses possibles formes, le développement de notre compréhension des pratiques évaluatives et la façon dont nous pouvions les mettre en place nous sont parvenus ultérieurement, quand la recherche avait déjà été démarrée. Cela n'est pas resté que dans le domaine d'enseignement, mais aussi dans celui de la recherche, car nous n'étions pas toujours sûres de comment saisir les données et les connaissances que ces pratiques construisaient. C'est pourquoi nous avons dû adapter notre méthodologie, nos questions et nos objectifs aux changements qui surgissaient.

Recommandations

Étant donné la puissance que l'évaluation formative et la configuration d'une LEL forte ont tant au niveau professionnel qu'au celui de la recherche, il serait intéressant de voir comment ceux-ci interagissent dans d'autres contextes d'enseignement réels régis par d'autres conditions. Il serait particulièrement favorisant d'écouter la voix des enseignants et stagiaires dans des régions différentes en Asie où il manque encore de recherche (Lei & Lei, 2026), garantissant ainsi un paradigme de la LEL dynamique, descriptif et enrichi par des connaissances localisées suggéré par Inbar-Lourie (2017). Nous recommandons donc à d'autres stagiaires-chercheurs d'opter pour des dessins de recherche flexibles tenant compte de la nature changeante du contexte réel d'enseignement et qui leur permettent d'avoir le temps de se former non seulement dans l'enseignement lui-même mais aussi dans la recherche adjacente.

En outre, nous croyons qu'il serait d'outil que l'approche de ces recherches se centrât par exemple sur la validité et la fiabilité des pratiques d'évaluation formatives construites en contexte par les enseignants et les apprenants. De cette manière, nous pourrions mieux saisir des possibilités pour systématiser l'évaluation formative de telle façon que son intégration aux cultures et aux programmes d'évaluation des institutions soit supporté par des données empiriques.

Toutefois, comment notre recherche l'a mis en lumière, les relations soutenant la pratique de l'évaluation restent peu explorées. C'est pourquoi, il conviendrait de donner plus de place à l'aspect social de l'évaluation formative dans des futures recherches. Une possible manière de le faire serait par le biais d'une étude de cas multiple afin de mieux intégrer les voix des autres parties prenantes à la conception méthodologique, à ceci près qu'entreprendre une recherche aussi ambitieuse nécessiterait davantage de temps et une plus grande expertise en matière de recherche.

Références

- Alianza Francesa de Medellín. (2024). *Reglamento estudiantil* (Versión 03). <https://shorturl.at/f0Njj>
- Barlatier, P. J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier, & N. Mitev (dir.), *Les Méthodes de Recherche du DBA* (pp. 126-139). EMS Éditions.
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Baron, J., & Fagnant, A. (2025). Comment appréhender les compétences évaluatives des enseignants ? Adaptation d'un outil au contexte de l'enseignement secondaire supérieur belge francophone. *Évaluer - Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 11(1), 29-48.
<https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-29>
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6e éd.). Pearson.
- Giraldo, F., & Murcia, D. (2019). Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal.*, 21(2), 243-259.
<https://doi.org/10.14483/22487085.14514>
- Huwer, E., & Springer, C. (2011) *L'évaluation en langues : Nouveaux enjeux et perspectives*. Didier.
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. Dans E. Shohamy, I. Or, & S. May (dir.), *Language testing and assessment* (3e éd., pp. 257-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_19
- Kalpokas, N., & Hecker, J. (2023). *Guide de l'analyse thématique*. ATLAS.ti Research Hub.
<https://atlasti.com/guides/thematic-analysis>

- Lei, W., & Lei, Z. (2026). Formative assessment literacy: A systematic review. *Language Testing in Asia*, 16(7). <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00418-0>
- Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372. <https://doi.org/10.1191/026553201682430085>
- Puspawati, I. (2022). Teachers language assessment literacy: A systematic review. *Indonesian EFL Journal*, 8(1), 113-126. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v8i1.5613>
- Putro, P. S., Hidayanto, N., Damio, S. M., & Purnawan, A. (2022). Pre-Service teachers literacy of assessment for learning. *Asian Journal of University Education*, 18(3), 792-802. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i3.18984>
- Samari, G. D. (2017). Usages et enjeux de la notion de langue maternelle en contexte éducatif plurilingue camerounais : Conséquences sociodidactiques. *Contextes et Didactiques*, 10, 125–138. <https://doi.org/10.4000/ced.974>
- Shao, S. (2025). Developing language assessment literacy: Formative assessment practice from pre-service teacher to novice teacher. *Asia-Pacific Education Research*, 34, 1507–1517. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00961-z>
- Shohamy, E. (2001). *The Power of tests: A critical perspective on the uses of language tests* (1^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315837970>
- Shohamy, E. (2017). Critical language testing. Dans E. Shohamy, I. Or, & S. May (.), *Language testing and assessment* (3^e éd., pp. 441-454). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_19

- Spolsky, B. (2017). History of language testing. Dans E. Shohamy, I. Or, & S. May (dir.), *Language testing and assessment* (3e éd., pp. 257-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_19
- Suherman, A., Surayya, S. A., Dwimaulani, A., & Setiawan, B. (2025). A study of formative assessment literacy in Indonesia: Insight from pre-service EFL teachers. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 9(2), 856-866. <http://dx.doi.org/10.30998/scope.v9i2.26043>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6e éd.). SAGE.