



Et si on utilisait les interactions entre pairs pour évaluer l'oral ? Comparaison de deux modalités chez des élèves de 10-12 ans

 **UCLouvain**

Institut de recherche
en sciences psychologiques

Stéphane Colognesi
Caroline Vassart
Benoit Blondeau
Liesje Coertjens

Visée de la présentation

Partager une recherche qui met en évidence les effets d'un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral (*Itinéraires*) au primaire, avec un focus sur **d'évaluation par les pairs** des productions.

Questions de recherche

- (1) quels sont les effets de **deux types d'évaluation par les pairs** (en sous-groupe ou individuelle) sur le développement des compétences orales des élèves ?
- (2) quels sont les **aspects abordés par les élèves** dans les rétroactions qu'ils donnent aux autres ?

Plan

1. **Cadres théoriques mobilisés :**

Enseignement de l'oral et évaluation par les pairs

2. **Aspects méthodologiques**

3. **Principaux résultats**

4. **Conclusions et perspectives**



1.

Cadres conceptuels

1.1. Enseignement de l'oral

1.2. Evaluation par les pairs

L'oral

= l'ensemble des actes
d'**écoute** (la compréhension : SEcouter) et
de **langage** (la prise de parole : SParler)

Le terme "oral" sert à désigner à la fois
des **modalités pédagogiques**,
un **outil au service des apprentissages** et
un **objet d'enseignement / apprentissage**

(Plane, 2015)

L'oral

= l'ensemble des actes
d'écoute (la compréhension : SEcouter) et
de langage (la prise de parole : SParler)

Le terme "oral" sert à désigner à la fois
des modalités pédagogiques,
un outil au service des apprentissages et
un objet d'enseignement / apprentissage

(Plane, 2015)

Enseigner l'oral



Place majeure dans le quotidien

bien plus que les Lire-Écrire

(Lafontaine, 2016)

Permet de lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale

(Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016)

Pourquoi ?

Levier pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

(Bianco, 2015; Colognesi & Deschepper2019a)

Soutient le développement de la littératie

(Allen, 2018; Lafontaine, 2013)

Aspect transversal à toutes les disciplines

(Le Cunff, 2009)

L'enseignement de l'oral



Peine à devenir un objet d'enseignement et un outil d'apprentissage

(Colognesi & Deschepper, 2019a; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017 ; Simard et al., 2019; Veeman, 2015)

Manque de détails dans les référentiels

(Dumais, Lafontaine & Préfontaine, 2007)

Enseignants lui attribuent une faible place

(Colognesi & Deschepper, 2019a; Nolin, 2015; Sénéchal & Chartrand, 2011)

Difficultés
sur le terrain

Enseignants se disent mal à l'aise et peu outillés pour l'enseigner, l'évaluer

(Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais, Lafontaine & Pharand, 2017; Sénéchal, 2017)

Considéré comme une discipline bien plus compliquée à enseigner et évaluer que d'autres

(Dumais, 2016; Simard, et al., 2019)

Enseigner l'oral : principes retenus

Méta-analyses : Ko, Sammons & Bakkum, 2014;
Koster, Tribuschinina, de Jong & van den Bergh, 2015

Définition des objectifs : mise en
projet de prise de parole

Création d'un **climat de
travail (prises de paroles)**

Enseignement par les genres
(Chartrand, Emery-Bruneau &
Senechal, 2015; Dolz & Gagnon,
2008)

Temps d'aménagement de l'écrit
via des **réoralisations**
(Colognesi & Dolz, 2017)

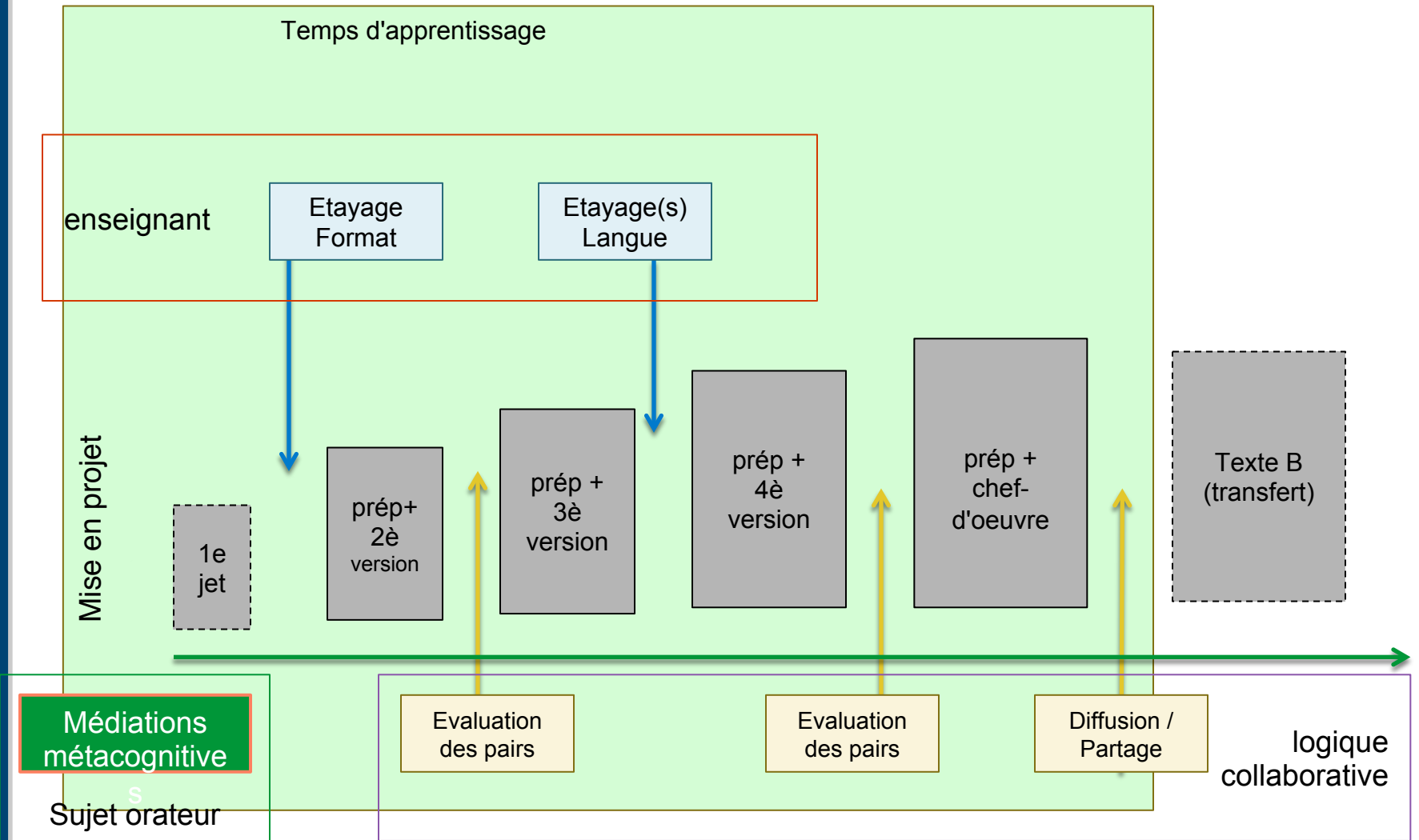
Enseignement
efficace de
l'oral ?

Rétroactions et assistance des
pairs : **réécoutes
collaboratives**
(Colognesi & Deschepper, 2019b)

Temps de **métacognition**, et
d'instruction des **stratégies**
(Veenman, 2012)

Accompagnement du processus
d'apprentissage par des **étayages**
(Bruner, 1996; Bucheton, 2009)

Enseigner l'oral par les *Itinéraires*



(Colognesi, 2015; Colognesi & Deschepper, 2019; Colognesi & Lucchini, 2016, 2018)

Evaluer l'oral grâce à l'évaluation par les pairs ?

« Les enseignants éprouvent toujours des **difficultés**, voire des **résistances**, à procéder à des **évaluations** certificatives, et même formatives, de **productions orales** »

de Pietro, Gagnon & Fisher, 2017, p. 16

Un levier : l'évaluation par les pairs

... engage les élèves dans « **l'évaluation réciproque de leurs acquisitions, démarches, progressions et/ou difficultés respectives** »

Wegmuller & Allal, 1997

Bénéfices de l'évaluation mutuelle

développement des apprentissages

- quand un élève évalue un autre élève, cela lui permet de mieux **comprendre les objectifs à atteindre**
- un feedback obtenu par un pair est donné dans ses **propres mots** avec des **suggestions** et des **partages d'idées**, ce qui engendre un **effet de régulation** (Coertjens, 2017)

métacognitifs

se développe la **capacité à se poser des questions** tant sur l'ensemble du travail que sur les aspects spécifiques
(Bostock, 2000 ; Dumais, 2008)

logistiques

gain de temps pour l'enseignant (Boud, 1989)
et **rétroaction multiple** reçue par les élèves (Hattie & Timperley, 2007)

4 catégories de feedback



4 catégories de feedback

***cognitif
task level***

contrôle des **connaissances** - erreurs conceptuelles
se rapporte à la tâche
signale à l'élève **où il en est dans l'accomplissement de
celle-ci**

4 catégories de feedback

***cognitif
task level***

contrôle des connaissances - erreurs conceptuelles
se rapporte à la tâche
signale à l'élève où il en est dans l'accomplissement de
celle-ci

***méthodologique
process level***

utilisation ou non de **stratégies efficaces**
porte sur le traitement de la tâche

4 catégories de feedback



***cognitif
task level***

contrôle des connaissances - erreurs conceptuelles
se rapporte à la tâche
signale à l'élève où il en est dans l'accomplissement de
celle-ci

***méthodologique
process level***

utilisation ou non de stratégies efficaces
porte sur le traitement de la tâche

***métacognitif
self-regulation
level***

destiné à développer le **contrôle et l'autonomie** de
l'apprenant

4 catégories de feedback



***cognitif
task level***

contrôle des connaissances - erreurs conceptuelles
se rapporte à la tâche
signale à l'élève où il en est dans l'accomplissement de celle-ci

***méthodologique
process level***

utilisation ou non de stratégies efficaces
porte sur le traitement de la tâche

***métacognitif
self-regulation
level***

destiné à développer le contrôle et l'autonomie de l'apprenant

***affectif
self-level***

exprime un affect à l'encontre de la **personne**
appréciations révélatrices de la perception de la compétence de l'évalué
éléments de **motivation et d'encouragement**

Quelles modalités pour l'évaluation mutuelle?

L'oral, bien plus qu'une autre discipline, est **indissociable de la personne** dans le sens où le corps et la voix sont impliqués dans toutes prises de parole

Colognesi, Lyon Lopez, & Deschepper, 2017 ; Garcia-Debanc, 1999

Complexe d'évaluer la prise de parole car l'ensemble de la personne est « **mise à nu** ».

Lavoie & Bouchard, 2017

- **feedback individualisé**, par écrit, plus « intime » où la lecture des retours, seul, peut amener à penser qu'on sera plus rassuré ?
- se retrouver avec quelques élèves du même âge qui **discutent de la prestation** et négocient le feedback ?

Voir Ballenghien, Ruellan, Brassart & Reuter ,1994; Colognesi & Deschepper, 2019b pour l'écrit

2.

Aspects méthodologiques

Intervention

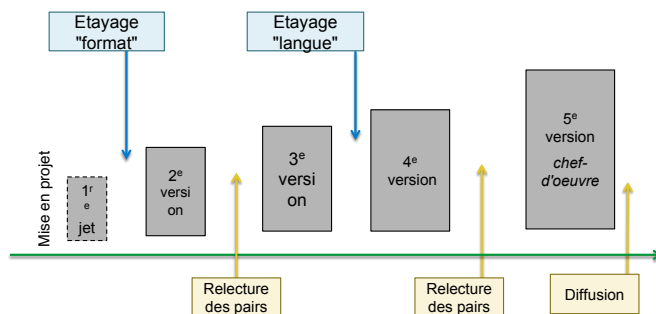
42 élèves de 10-12 ans issus d'une même école

Classe 1 : contient 19 élèves (10 filles et 9 garçons)

Classe 2 : composée de 21 élèves (11 filles et 10 garçons)

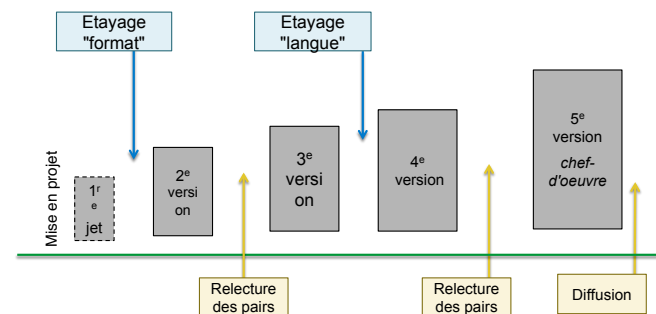
→ **même dispositif** (deux itinéraires : compte rendu d'un événement / récit de vie)

Itinéraire 1 : compte-rendu de journée



chronologie des événements
intonation

Itinéraire 2 : récit de vie



regroupement des informations
position du regard

Intervention

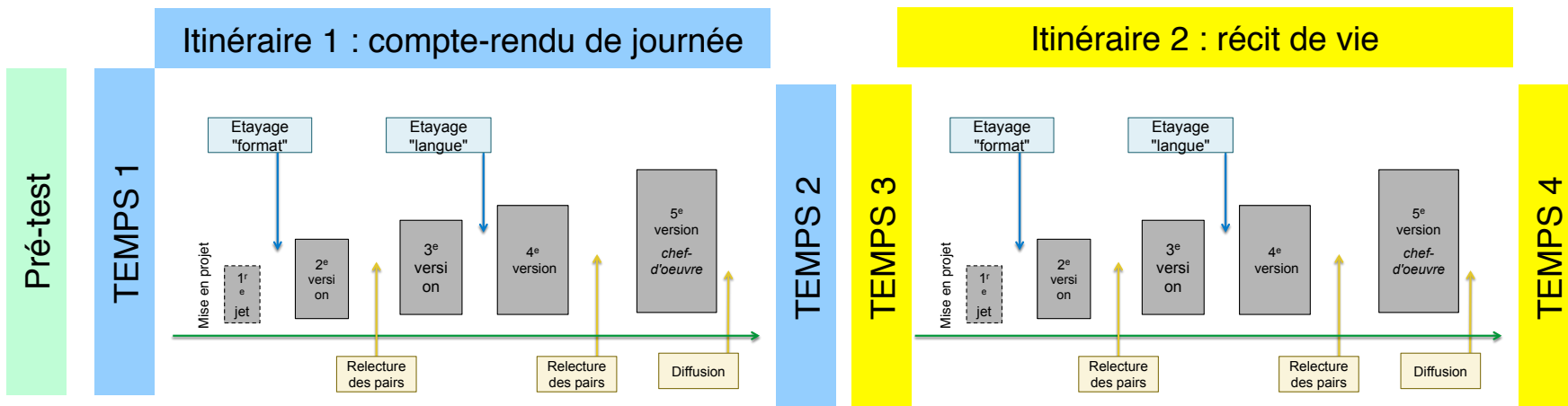
42 élèves de 10-12 ans issus d'une même école

Classe 1 : contient 19 élèves (10 filles et 9 garçons)

Classe 2 : composée de 21 élèves (11 filles et 10 garçons)

- même dispositif (deux itinéraires : compte rendu d'un événement / récit de vie)
 - 10 semaines (un itinéraire = 5 semaines à raison de 2 séances de 55 minutes de travail par semaine)
 - même enseignant
 - variable : modalités de feedbacks
 - Classe 1 : feedback individuel écrit : non négocié
 - Classe 2 : discussion en sous-groupe : négocié
- Possibilité d'échange sur le feedback reçu

Mesures



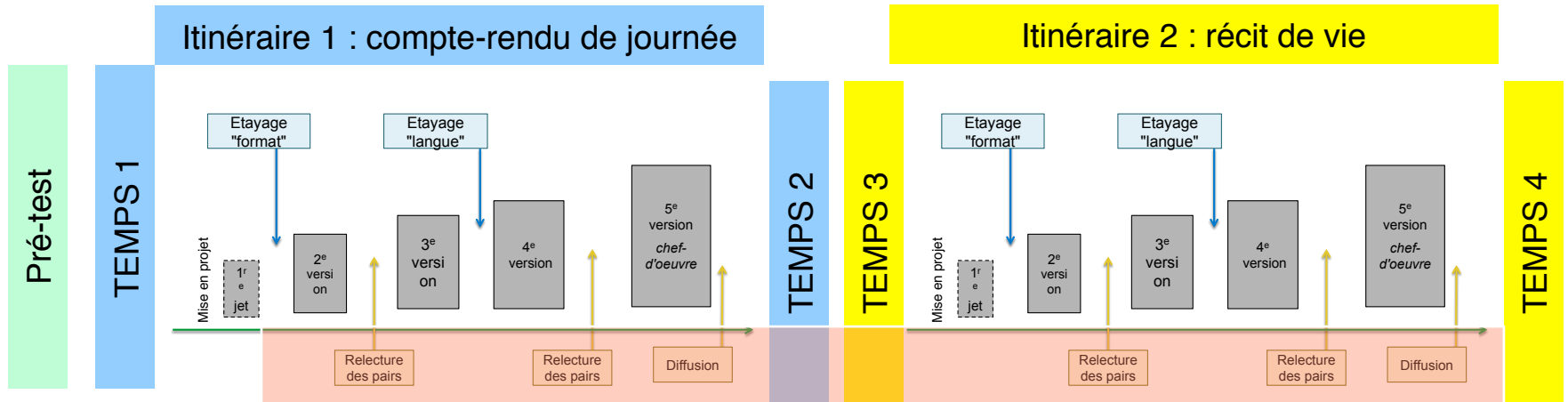
200 productions orales au total

Grille de correction : grandes compétences de l'oral

Deux correcteurs (accord interjuges)

T-tests et ANCOVA

Mesures



200 productions orales au total

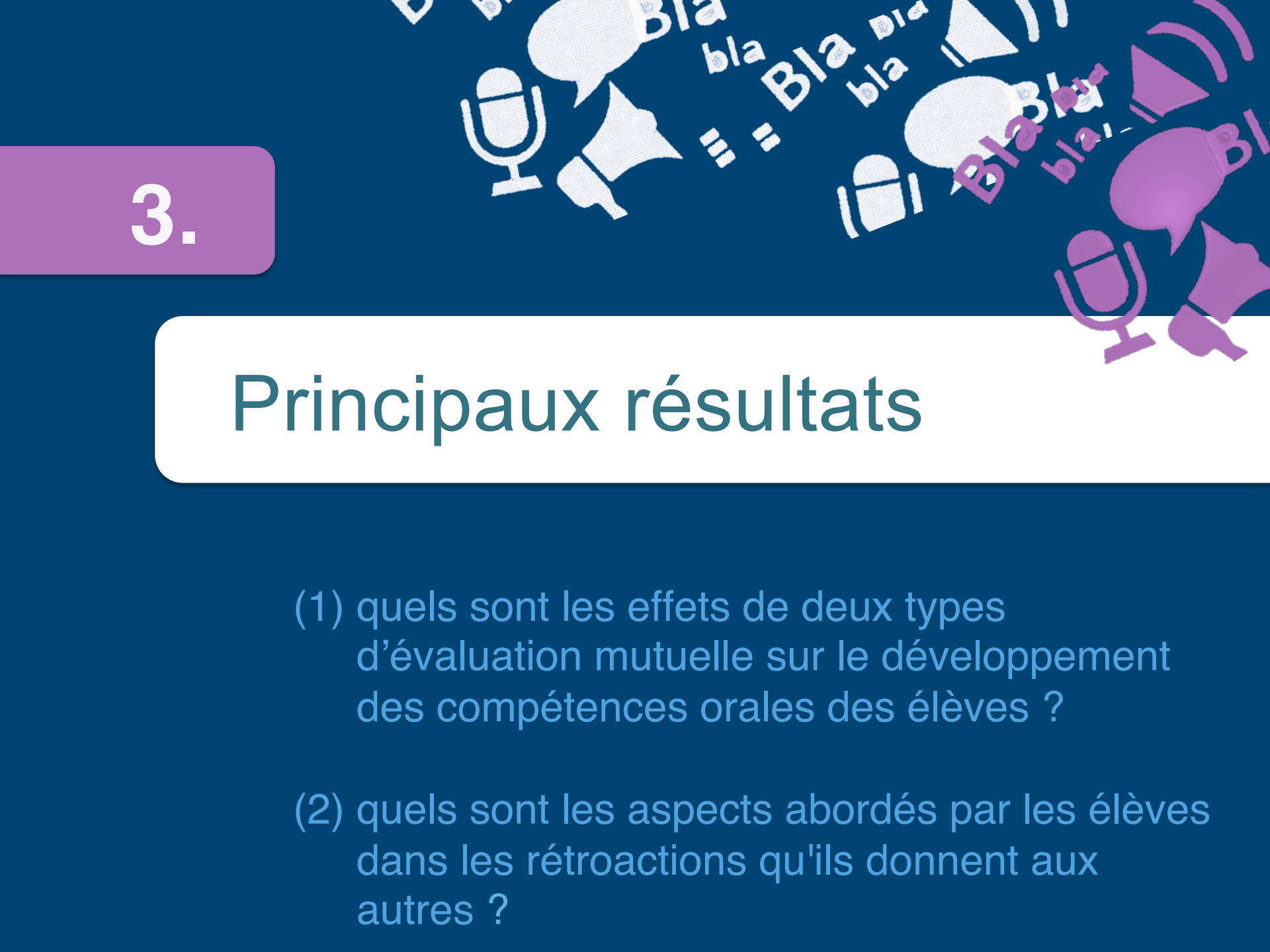
Grille de correction : grandes compétences de l'oral

Deux correcteurs (accord interjuges)

T-tests et ANCOVA

Recueil des **traces écrites** (170 pages)

Enregistrement et retranscription des **moments d'échange**
(415 minutes – 47 pages)

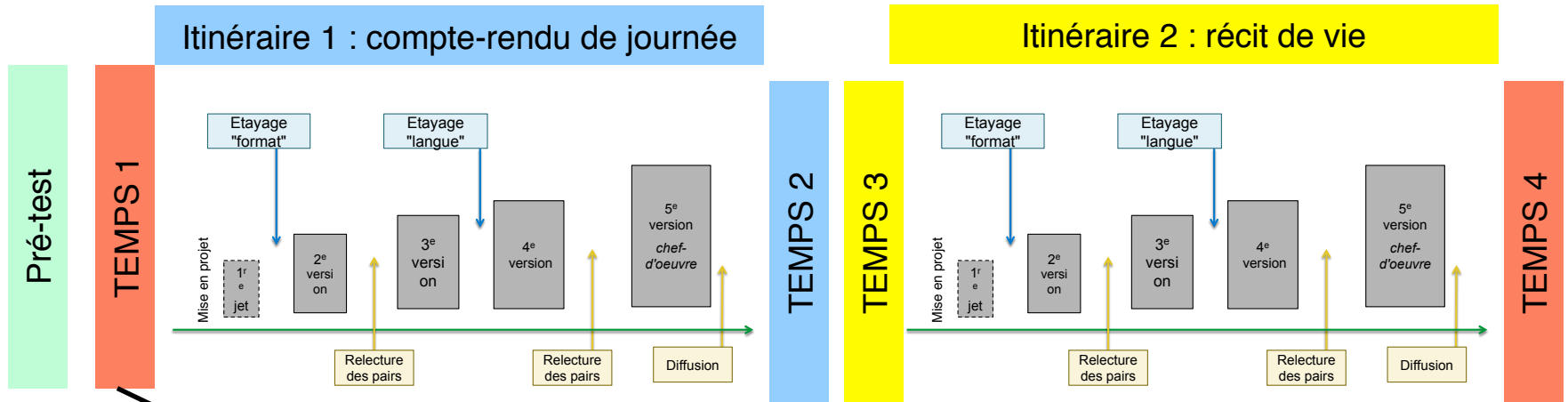


3.

Principaux résultats

- (1) quels sont les effets de deux types d'évaluation mutuelle sur le développement des compétences orales des élèves ?
- (2) quels sont les aspects abordés par les élèves dans les rétroactions qu'ils donnent aux autres ?

3.1. Question 1



Quels sont les effets de deux types d'évaluation mutuelle sur le développement des compétences orales des élèves ?

3.1. Avant l'intervention

Les classes sont de **niveau identique** au test avant l'intervention

Table 1 – Descriptive statistics and comparison of initial pretest scores for oral communications skills per condition (class 1, without negotiation; class 2, with negotiation)

	Class 1 <i>n</i> = 19		Class 2 <i>n</i> = 21		<i>t</i> test	<i>p</i> value	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Communication intention (/3)	2.05	.23	2.05	.22	- .071	.944	.02
Idea development (/12)	5.21	2.20	4.57	1.57	- 1.066	.293	.34
Grammatical and lexical aspects (/6)	1.68	1.57	1.43	.98	- .626	.535	.20
Verbal communication (/12)	9.63	1.54	9.38	1.43	- .534	.596	.17

3.1. Comparaison des deux classes

Plusieurs améliorations significatives : **effets du dispositif**

	Class 1				Class 2			
	Time 1	Time 4	<i>t test</i>	Cohen's <i>d</i>	Time 1	Time 4	<i>t test</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Communication situation (/3)	2.33 (.48)	2.52 (.51)	- 1.71	.53	2.43 (.51)	2.48 (.48)	- .37	.11
Idea development (/12)	3.95 (1.80)	3.81 (2.04)	.25	.08	4.29 (2.55)	4.48 (1.72)	- .35	.11
Message organization (/23)	8.33 (1.50)	11.62 (2.54)	- 5.29***	1.63	8.19 (2.21)	13.38 (2.44)	- 8.08***	2.49
Grammatical and lexical aspects (/6)	1.71 (1.35)	1.86 (1.39)	- .41	.13	1.43 (1.29)	2.29 (1.52)	- 2.69*	.83
Verbal communication (/12)	9.76 (1.18)	11.00 (1.00)	- 4.81***	1.49	9.90 (1.76)	11.05 (1.32)	- 3.06**	.94
Non-verbal communication (/6)	3.33 (.66)	4.48 (1.03)	- 4.73***	1.46	3.81 (1.21)	5.19 (1.08)	- 4.32***	1.33

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

3.1. Comparaison des deux classes

Quand le **feedback est négocié** → plus de progrès

	Class 1				Class 2			
	Time 1	Time 4	<i>t test</i>	Cohen's <i>d</i>	Time 1	Time 4	<i>t test</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Communication situation (/3)	2.33 (.48)	2.52 (.51)	- 1.71	.53	2.43 (.51)	2.48 (.48)	- .37	.11
Idea development (/12)	3.95 (1.80)	3.81 (2.04)	.25	.08	4.29 (2.55)	4.48 (1.72)	- .35	.11
Message organization (/23)	8.33 (1.50)	11.62 (2.54)	- 5.29***	1.63	8.19 (2.21)	13.38 (2.44)	- 8.08***	2.49
Grammatical and lexical aspects (/6)	1.71 (1.35)	1.86 (1.39)	- .41	.13	1.43 (1.29)	2.29 (1.52)	- 2.69*	.83
Verbal communication (/12)	9.76 (1.18)	11.00 (1.00)	- 4.81***	1.49	9.90 (1.76)	11.05 (1.32)	- 3.06**	.94
Non-verbal communication (/6)	3.33 (.66)	4.48 (1.03)	- 4.73***	1.46	3.81 (1.21)	5.19 (1.08)	- 4.32***	1.33

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

3.1. Comparaison des deux classes

Quand le **feedback est négocié** → plus de progrès

	Class 1				Class 2			
	Time 1	Time 4	<i>t test</i>	Cohen's <i>d</i>	Time 1	Time 4	<i>t test</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Communication situation (/3)	2.33 (.48)	2.52 (.51)	- 1.71	.53	2.43 (.51)	2.48 (.48)	- .37	.11
Idea development (/12)	3.95 (1.80)	3.81 (2.04)	.25	.08	4.29 (2.55)	4.48 (1.72)	classe 1 : augmentation de 3,29 classe 2 : augmentation de 5,19	
Message organization (/23)	8.33 (1.50)	11.62 (2.54)	- 5.29***	1.63	8.19 (2.21)	13.38 (2.44)	- 8.08***	2.49
Grammatical and lexical aspects (/6)	1.71 (1.35)	1.86 (1.39)	- .41	.13	1.43 (1.29)	2.29 (1.52)	- 2.69*	.83
Verbal communication (/12)	9.76 (1.18)	11.00 (1.00)	- 4.81***	1.49	9.90 (1.76)	11.05 (1.32)	- 3.06**	.94
Non-verbal communication (/6)	3.33 (.66)	4.48 (1.03)	- 4.73***	1.46	3.81 (1.21)	5.19 (1.08)	- 4.32***	1.33
							classe 1 : augmentation de 1,15 classe 2 : augmentation de 1,28	

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Synthèse (Question 1)

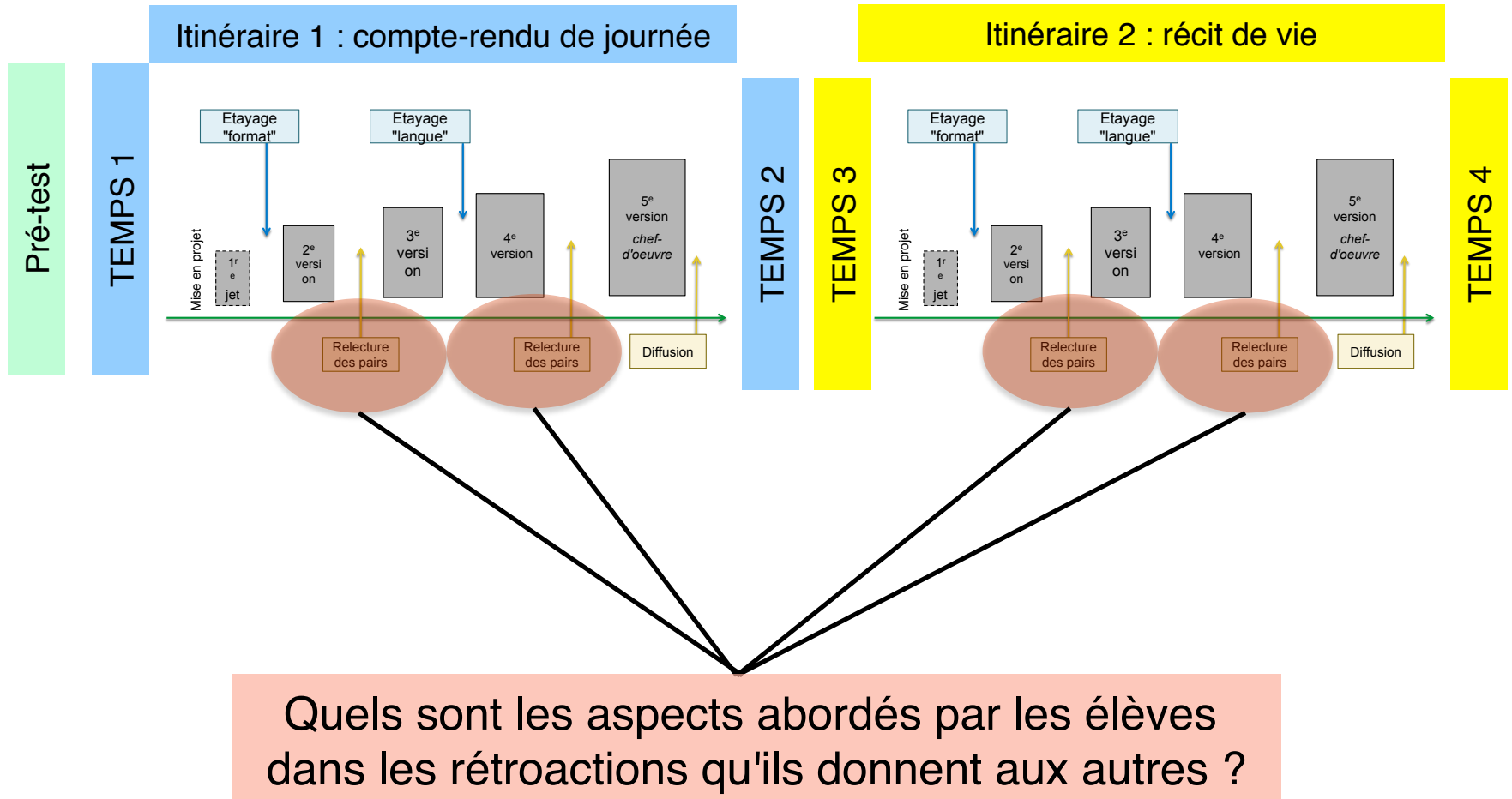
Les séquences d'apprentissage, construites à partir du dispositif **Itinéraires** (Colognesi, 2015 ; Colognesi & Lucchini, 2018), ont permis une **amélioration de certaines compétences orales des élèves de notre échantillon**.

Quand le **feedback est négocié entre élèves, les résultats sont meilleurs**

$F(1,39) = 4.58$, $MSE = 25.00$, $p = .04$, partial $\eta^2 = .105$

Au temps 4, 10,5 % de la variance des résultats était due à la condition "feedback négocié" à laquelle les élèves appartenaient, après contrôle des résultats au prétest → effet moyen (Green & Salkind, 2017)

3.2. Question 2



3.2. Contenu des rétroactions ?

1- Dans les deux groupes, des retours **en lien avec les étayages**, mais avec des niveaux de feedback différents

Hattie & Timperley, 2007
Rodet, 2000

Etayage 1 : "Format"

Etayages 2 : "Langue"

3.2. Contenu des rétroactions ?

1- Dans les deux groupes, des retours en lien avec les étayages, mais avec des niveaux de feedback différents

Hattie & Timperley, 2007
Rodet, 2000

Etayage 1 : "Format"

Etayages 2 : "Langue"

Classe 1 et 2
FB cognitif

des constats avec
"tu"...

Ta structure est ok
(Téo, C1)

*Tu donnes ton avis au milieu
plutôt qu'à la fin* (G5, C2)

Tu regardes trop ton texte (Emile,
C1)

Tu répètes souvent le même
connecteur (G3, C2)

3.2. Contenu des rétroactions ?

1- Dans les deux groupes, des retours en lien avec les étayages, mais avec des niveaux de feedback différents

Hattie & Timperley, 2007
Rodet, 2000

	Etayage 1 : "Format"	Etayages 2 : "Langue"
Classe 1 et 2 FB cognitif des constats avec "tu"...	<i>Ta structure est ok</i> (Téo, C1) <i>Tu donnes ton avis au milieu plutôt qu'à la fin</i> (G5, C2)	<i>Tu regardes trop ton texte</i> (Emile, C1) Tu répètes souvent le même connecteur (G3, C2)
Classe 2 FB autorégulation formulation de conseils	<i>Essayez de faire une introduction</i> (G2) <i>Bonne structure mais essaye de les mettre dans l'ordre chronologique</i> (G3)	<i>Tu pourrais regarder le public plus souvent</i> (G4) <i>Essaie de parler à ton aise</i> (G3) <i>Essaie de parler plus fort</i> (G2)

3.2. Contenu des rétroactions ?

1- Dans les deux groupes, des retours en lien avec les étayages, mais avec des niveaux de feedback différents

Hattie & Timperley, 2007
Rodet, 2000

	Etayage 1 : "Format"	Etayages 2 : "Langue"
Classe 1 et 2 FB cognitif des constats avec "tu"...	<i>Ta structure est ok</i> (Téo, C1) <i>Tu donnes ton avis au milieu plutôt qu'à la fin</i> (G5, C2)	<i>Tu regardes trop ton texte</i> (Emile, C1) Tu répètes souvent le même connecteur (G3, C2)
Classe 2 FB autorégulation formulation de conseils	<i>Essayez de faire une introduction</i> (G2) <i>Bonne structure mais essaye de les mettre dans l'ordre chronologique</i> (G3)	<i>Tu pourrais regarder le public plus souvent</i> (G4) <i>Essaie de parler à ton aise</i> (G3) <i>Essaie de parler plus fort</i> (G2)
Classe 2 FB méthodo proposition de stratégies		<i>Pour améliorer ta fluidité, tu pourrais répéter quelques mots plusieurs fois avant, ceux que tu as du mal à prononcer</i> (G4)

3.2. Contenu des rétroactions ?

2- Dans les deux groupes, des retours plus en lien avec l'affectif (Hattie & Timperley, 2007; Rodet, 2000)

Il y a beaucoup d'humour (Ysaline, C1)

Tu as beaucoup d'imagination (Luca, C1)

Ton message m'a fait sourire et c'est très drôle (Liam, C1)

Nous aimons ton texte, tu es bien créatif (G2, C2)

Bravo Louise, ton texte est drôle et imaginatif (G6, C2)

Type de message plus présent dans la classe 1

Classe 2 : type de message réduit au fil des échanges au profit des autres types de rétroactions (conseils et proposition de stratégies)

Synthèse (Question 2)

Dans les deux groupes, ce sont les **étayages** vécus qui servent d'**appui pour formuler leurs commentaires**.

Dans les deux groupes, des **feedbacks en lien avec l'affectif** sont proposés, importants pour le "**rapport à l'oral**", mais plus présents dans le groupe 1.

Dans la classe 1 où le **feedback n'est pas négocié**, le niveau de feedback est descriptif ("tu...") et reste globalement **centré sur la tâche**.

Dans la classe 2 où le **feedback est négocié**, propos **plus diversifiés** : ils sont centrés sur la tâche, la formulation de conseils et de stratégies efficaces.

4.

Conclusions et perspectives

4. Conclusions : pour l'essentiel (1)

Les résultats montrent que dans les deux classes, les **compétences orales des élèves se sont améliorées**, ce qui peut être attribué à la méthode et à ses composantes.

Le feedback est centré sur les étayages : les élèves **ne reçoivent pas "trop" d'observations et de défis différents**.

Le **feedback négocié** a conduit les élèves à progresser davantage :

→ obligation de **se mettre d'accord (coconstruction du jugement, Wegmuller & Allal, 1997)**

→ **s'adresser directement à l'orateur** présent dans les discussions : aller dans les différents **types de rétroactions** (Rodet, 2000; Hattie & Timperley, 2007) et adopter une **posture de soutien**

4. Conclusions : pour l'essentiel (2)

Itinéraires offre une **approche intégrée**

- temps d'évaluation par les pairs → donne une **intention d'écoute** au public
- les étayages sont des **occasions d'écoute de modèles** (situations authentiques – voir comment d'autres font)
- temps de **préparation des prises de parole : écrit** au service de l'oral → permet d'améliorer les performances en écriture ensuite (Colognesi & Deschepper, 2018)

4. Perspectives directes

1. intervention : enseignement des stratégies pour évaluer les autres (activité dédiée avant + outils pour l'évaluation)

4. Perspectives directes

1. intervention : enseignement des stratégies pour évaluer les autres
2. d'où viennent les progrès des élèves ?
 - ont-ils amélioré leur rendement à l'oral parce que les commentaires reçus étaient plus précis et formulés en termes de conseils ?
 - discuter en collaboration du rendement des autres les a incités à s'auto-évaluer ?
 - se sont-ils améliorés parce qu'ils ont utilisé à la fois les commentaires reçus et les aspects discutés en groupe

4. Perspectives plus larges

Recherche collaborative sur l'enseignement de l'oral :

- modélisations théoriques : pratiques d'enseignement efficace et oral
- profils d'élèves en situation de prise de parole / places des émotions dans l'enseignement de l'oral
- formation des futurs enseignants



4. Perspectives plus larges

Thèse de doctorat (Christine Wiertz) :
enseignement de l'explication d'un contenu
et d'un raisonnement



Thèse de doctorat (Elise Barbier) : place des
médiations métacognitives (oral réflexif) dans les
classes – FIE

Thèse de doctorat (Simon Demorsy) : l'oral
réflexif vs l'écrit réflexif au secondaire au profit
des apprentissages



The background is a dark blue gradient with a repeating pattern of white and light blue icons. These icons include speech bubbles, microphones, and megaphones. Interspersed among the icons are the words "Bla" and "bla" in various sizes and orientations, creating a sense of ongoing communication or a busy network.

Merci de votre attention 😊

Allen, N. (2018). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques. *Canadian Journal of Education*, 40 (4), 638-664.

Ballenghien, M-A. Ruellan, F., Brassart, D_G., & Reuter, Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? *Repères*, 10, 115-129.

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble PUG.

Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20-30.

Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

Coertjens, L. (2017). *Evaluation et régulation des apprentissages*, LFOPA2523. Unpublished document, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019a). 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.

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019b). *Itinéraires* comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral ? Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In L. Lafontaine & P. Dupont (Eds.), Collectif du REF 2017. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2016(2), 193-215

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.

Colognesi, S., Lyon López, N., & Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19 (4), 55-75.

Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, e-307(02), 7-25.

Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quelle rétroaction les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage reçoivent-ils dans leur bulletin scolaire ? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 31-58, paru en 2019.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). [Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit](#). *Pratiques*, 137/138, 179-198.

Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. In R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Dumais, C.. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56.

Dumais, C. , Lafontaine, L. & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (Dir.) *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.

Gagnon, R., de Pietro, F. & Ficher, C. (2017). Introduction. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.

Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique [Teaching oral communication in heterogeneous classes: which didactic engineering]? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 136, 109-130.

Green, S., & Salkind, N. (2017). *Using SPSS for Windows and Macintosh* (8th ed.). Pearson.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Education; England: CfBT Education Trust.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P.F., & Van den Bergh, B. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

Lavoie, C. & Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Namur : Presses universitaires de Namur

Lafontaine, L. (2013). Reading and oral literacy in disadvantaged communities: Quebec kindergarten, first and second grade teachers' perceptions and practices, *International Journal of Humanities*, 10, 69-80.

Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le Français Aujourd'hui*, 195(4), 37-46.

Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.

Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Eds.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Canada : Peisaj.

Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. Pratiques [En ligne], 169-170, Récupéré de <http://pratiques.revues.org/3115>

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*. [En ligne], consulté en ligne le 4 mars 2016 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne> Rodet, 2000

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

Sénéchal, K., & Chartrand, S.-G. (2011). Etats des lieux de l'enseignement du français (ELEF) [State of play of French language teaching]. *Les cahiers de l'AQPF*, 1(1). 4-5.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2014). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck Supérieur

Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar et Y-J. Dori (dir.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). London, Grande-Bretagne : Springer.

Wegmuller, E., & Allal, L. (1997). LEX-EVAL: lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire [lexicon of evaluation in the context of compulsory education]. *Résonances*, 3, 14-15.