

Les rencontres du GIRSEF

Un espace d'information et de débat

Quelles pratiques efficaces pour permettre aux élèves de développer leurs compétences à communiquer à l'écrit et oralement ?

Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper

UCLouvain
Institut de recherche
en sciences psychologiques

Visées de la présentation

Partager des résultats de recherche relatifs aux **pratiques efficaces** qui permettent de planifier des séquences d'apprentissage favorables au **développement des compétences à communiquer** à l'**écrit** et à l'**oral**.

→ Quelles **implications pour les classes** ?

Plan : Ecrit et Oral…



1. Planter le décor : quelques **constats**
2. Quand on parle… d'écrit et d'oral : définitions
3. Faire l'**inventaire des pratiques efficaces**
4. Quelques **conseils** pour les classes
5. Conclusion : des liens entre l'écrit et l'oral pour le développement des compétences des élèves ?

1.





Planter le décor : quelques **constats**

ECRITURE : constats

Faire écrire les élèves, c'est compliqué !



Les corrections me découragent !

Ils n'utilisent pas ce qu'on a vu en classe quand ils écrivent !

J'ai besoin d'outils…

C'est compliqué de travailler l'écrit ET les matières dans un même projet.

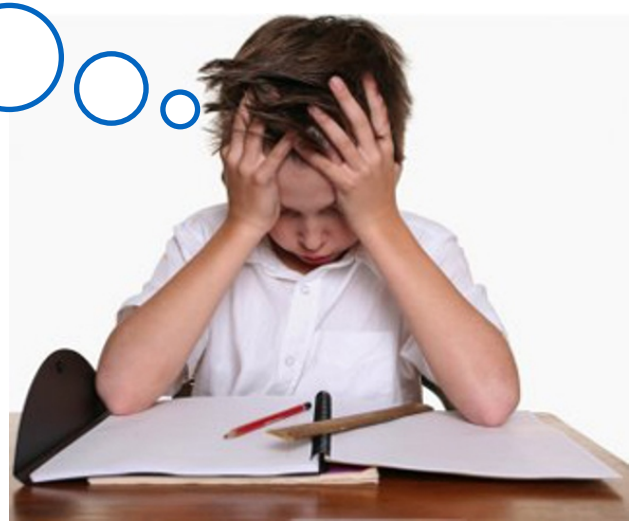
ECRITURE : constats

Pour les élèves, écrire c'est compliqué !

Mais pourquoi je dois écrire ça ?

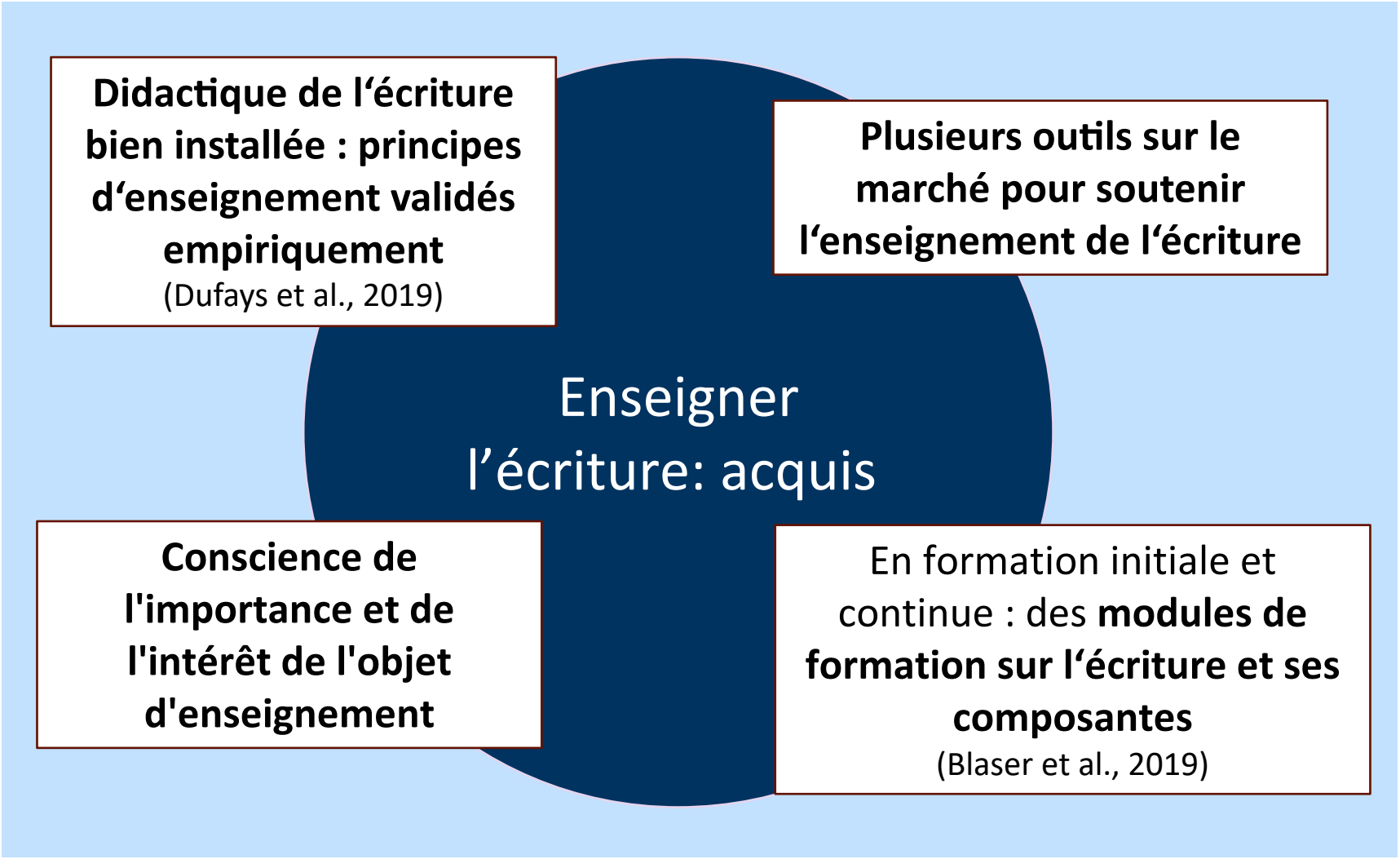
Je ne sais pas quoi écrire !

Pas facile de savoir comment m' améliorer…

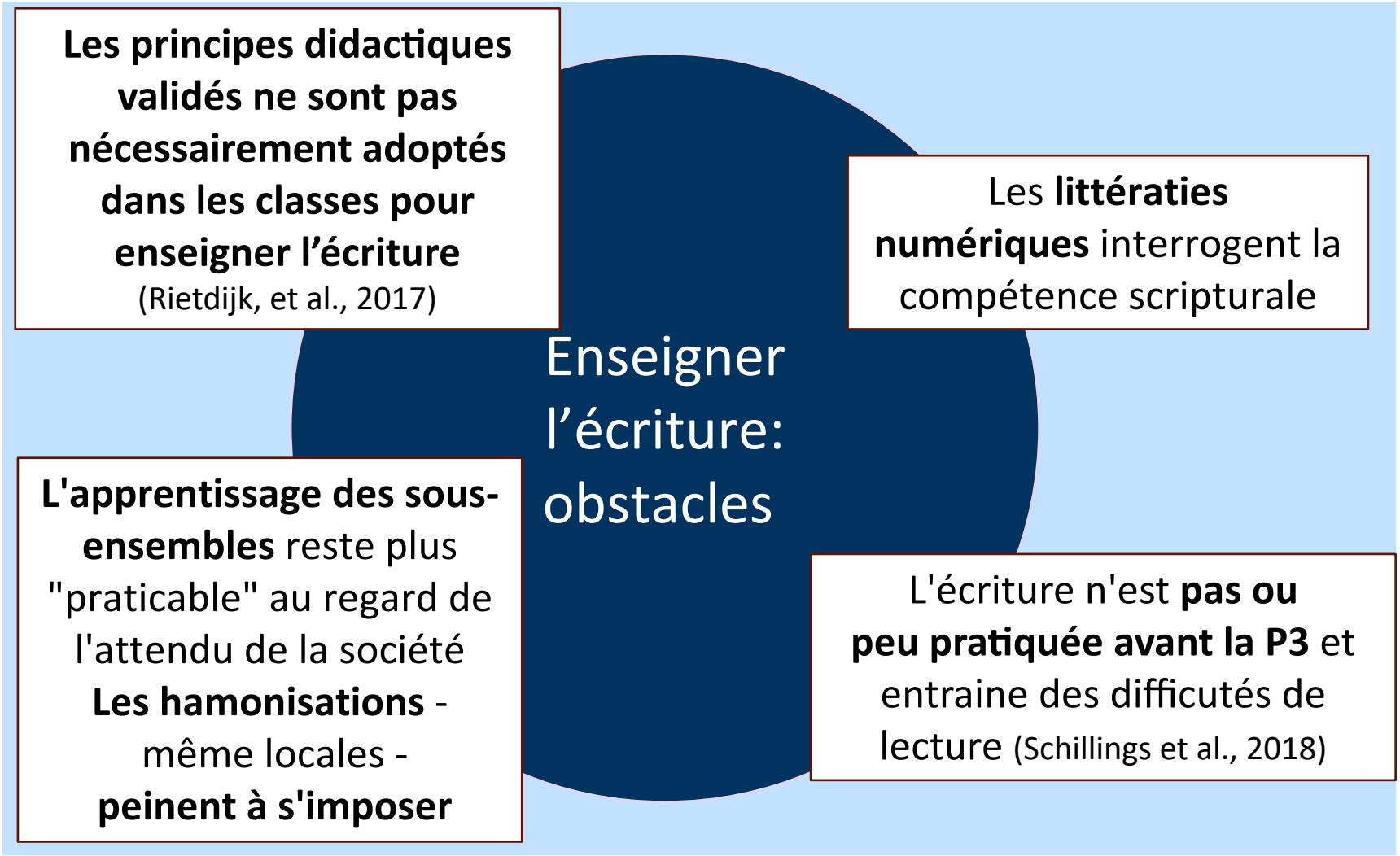


Colognesi & Deschepper, 2021, Conférence GIRSEF

ECRITURE : constats



ECRITURE : constats



ORAL : constats

Peine à devenir un **objet d'enseignement et** un **outil d'apprentissage**
(Colognesi & Deschepper, 2019; Dupont, 2020 ; Gagnon et al., 2017 ; Simard et al., 2019)

Enseignants se disent **mal à l'aise et peu outillés pour l'enseigner, l'évaluer**
(Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017; Sénéchal, 2017; Simard, et al., 2019 ; Wiertz et al., 2021)

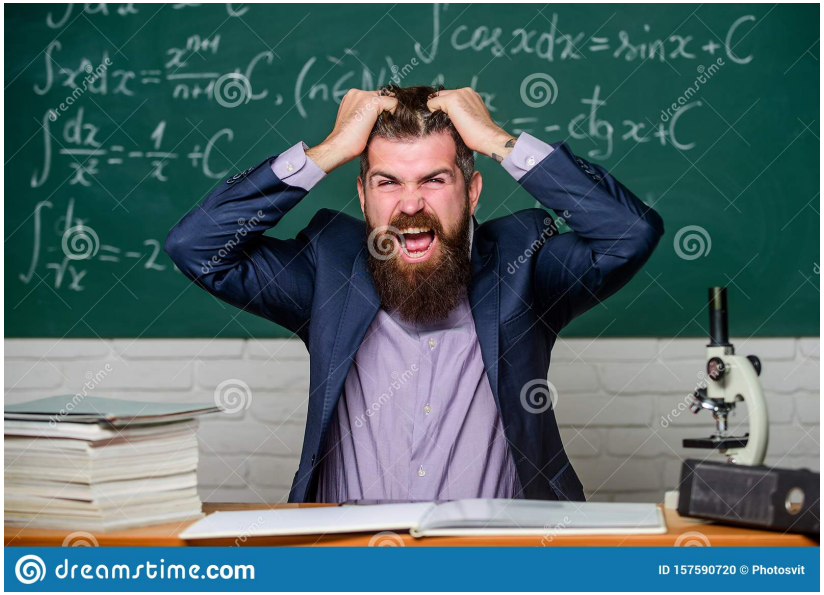


ORAL : constats

Manque de détails dans les **référentiels**
(Dumais et al., 2014; Dumais & Soucy, 2020)

Difficultés de "**conserver**" l'oral et de le **réviser**
(Fayol, 2009)

Pas ou peu de place dans la formation des enseignants
(GCEO, en préparation)



ORAL : constats

Arguments pour enseigner l'oral

Canal des **démarches intellectuelles** et de la **construction des connaissances** (Nonnon, 1999)

75 % des enseignements se réalisent en contexte de compréhension orale (Campbell, 2011)

Non maitrise constitue un obstacle à l'apprentissage (source de **mécompréhension** : Keene, 2012) et une **surcharge cognitive** (Sweller et al., 2011)

Contribue au **développement de la pensée** via notamment des **médiations métacognitives** → ***Oral réflexif*** (Jaubert & Rebière, 2002 ; Muijs et al., 2014 ; Veeman, 2012)

Levier pour l'apprentissage de la **lecture** et de l'**écriture** (Bianco, 2015; Colognesi & Deschepper2019b)

ORAL : constats

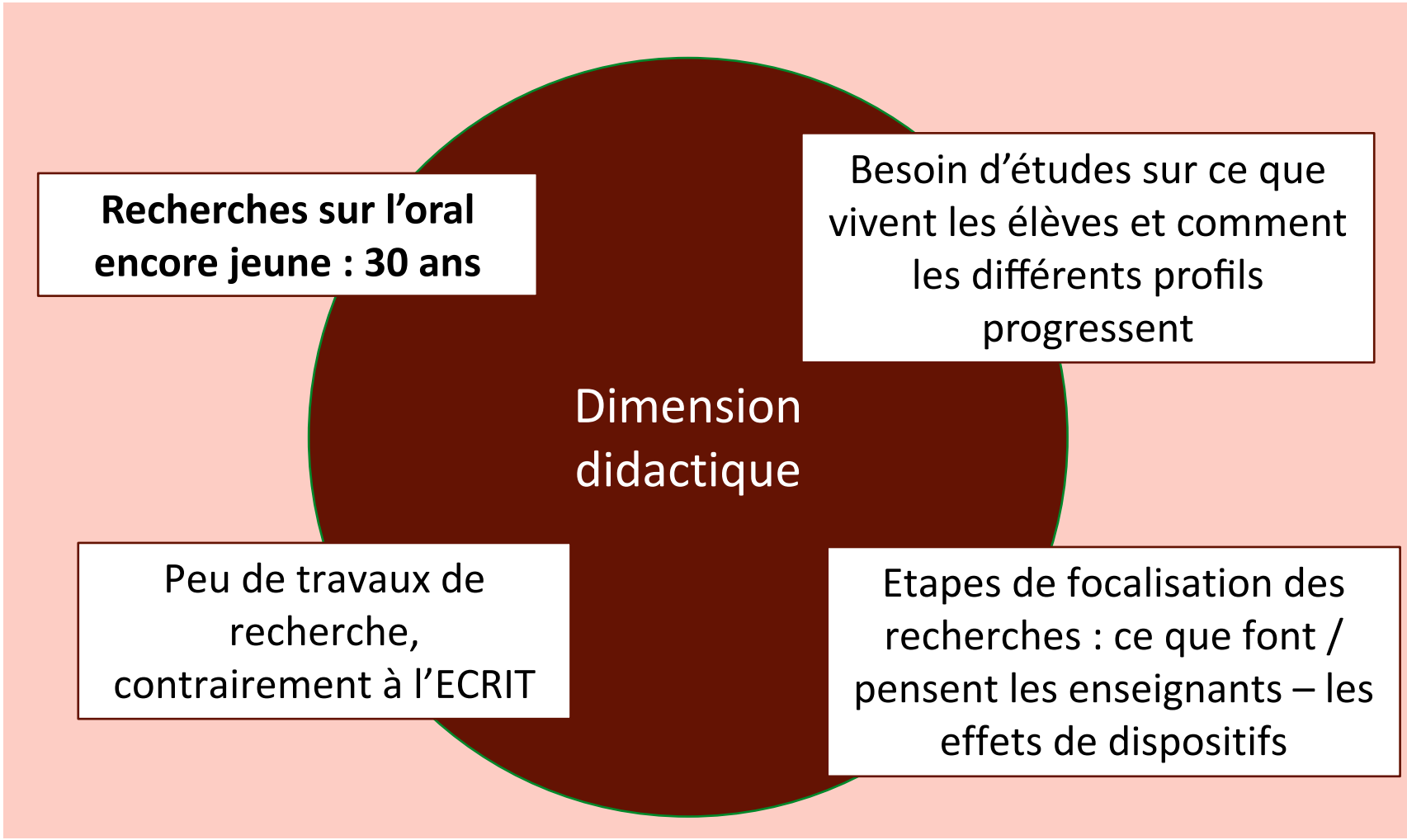
Place majeure dans le quotidien
bien plus que les Lire-Écrire
(Lafontaine, 2016)

Permet de **lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale**
(Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016)

Arguments pour enseigner l'oral

Permet de **réagir** dans les **situations d'interactions** et soutient le développement de la **littératie**
(Allen, 2018; Lafontaine, 2013)

ORAL : constats



ECRITURE : constats

Travail l'écrit et l'oral, c'est prescrit !

Priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la **production d'écrits et à la communication orale**.

(Décret Missions, 1997)

« Les compétences disciplinaires – écouter/lire, parler/écrire – **doivent être d'égale importance** »
(Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017, p.48).



2.

Quand on parle d’ECRITURE

Quand on parle d’ORAL…



ECRITURE : définition

Ecrire, c'est une tâche complexe qui nécessite d'envisager les trois composantes de la compétence scripturale (Dabène, 1991; Lord, 2009)

Le savoir et savoir-faire textuel

- Grammaire du discours
- Grammaire de texte
- Grammaire de phrase

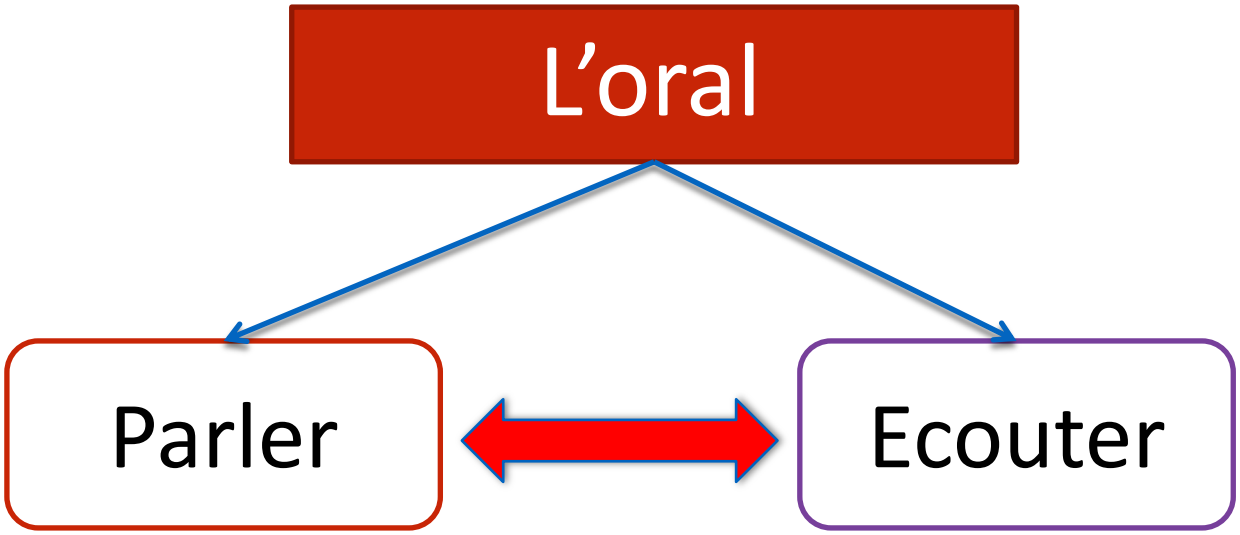
Le savoir-graphier et les savoirs sémiotiques

- Aspects graphiques
- Aspects matériels

Le rapport à l'écrit

- Dimension affective
- Dimension conceptuelle
- Dimension axiologique
- Dimension praxéologique
- Dimension métascripturale

ORAL : définition



c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps ; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

Élaborer des *significations : retrouver ou produire des idées*

Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message en utilisant le lexique et la morphosyntaxe

Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux

ORAL : définition

En contexte scolaire, l'oral peut intervenir dans
différents types de situations scolaires

situations ordinaires — **modalités pédagogiques** → médium

outil au service des **apprentissages** → oral réflexif

un **travail spécifique** proposé aux élèves (SP-SECO) → objet d'enseignement/apprentissage

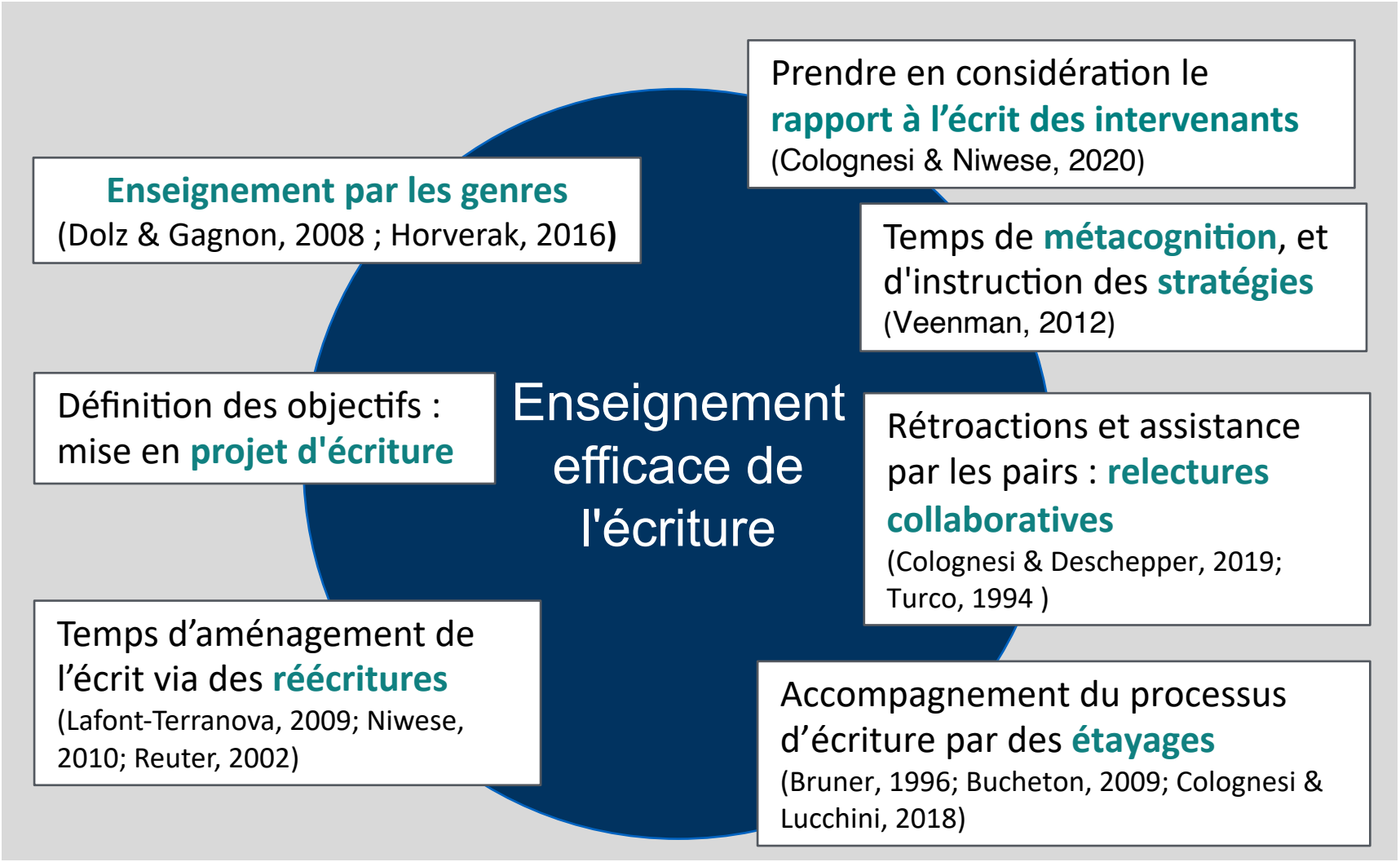
Plane, 2015; Wiertz et al. 2021

3.

Faire l’**inventaire des pratiques efficaces**

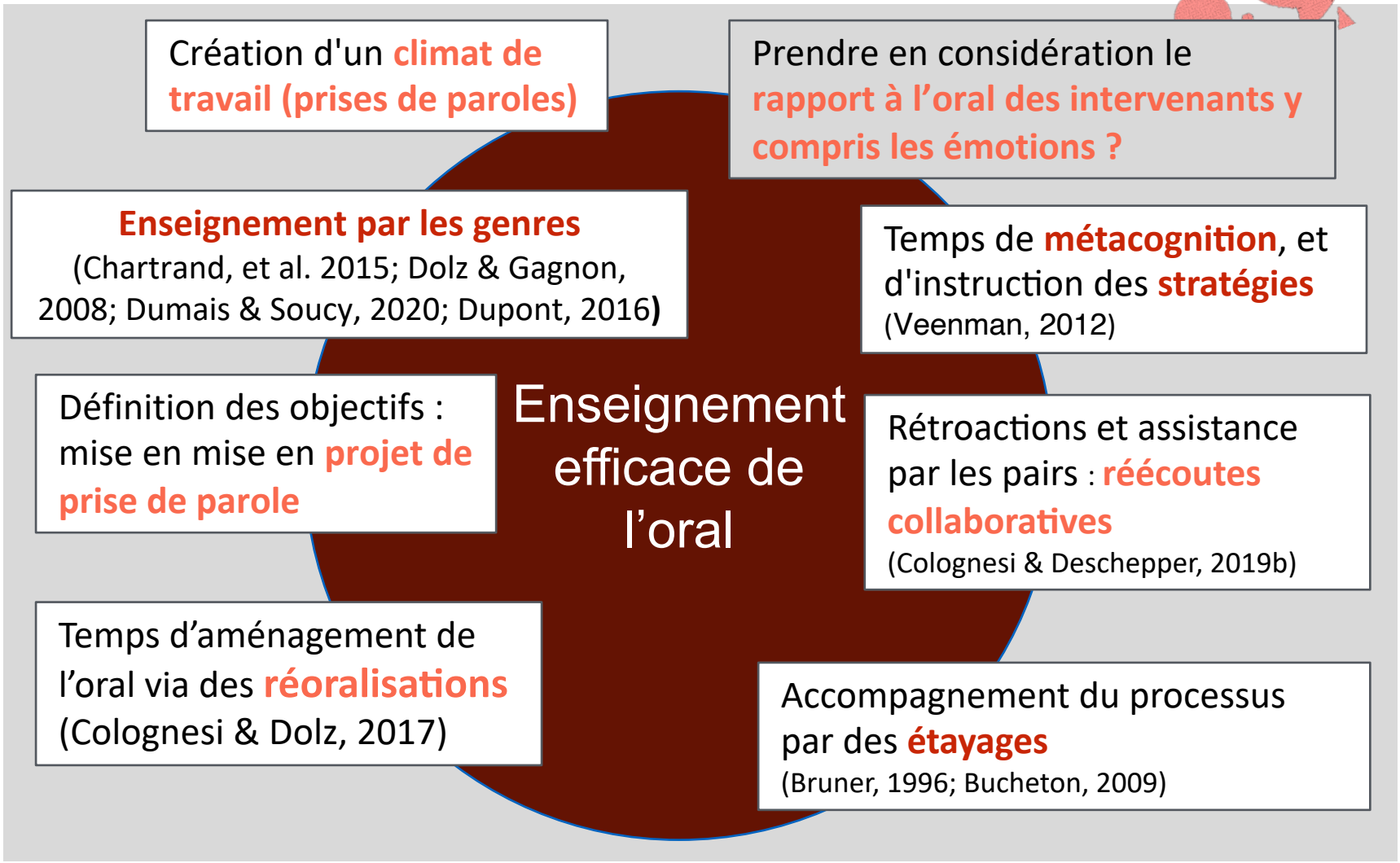


Enseigner l'écrit : pratiques efficaces



Koster, et al. 2015; Van Weijen et al. 2018

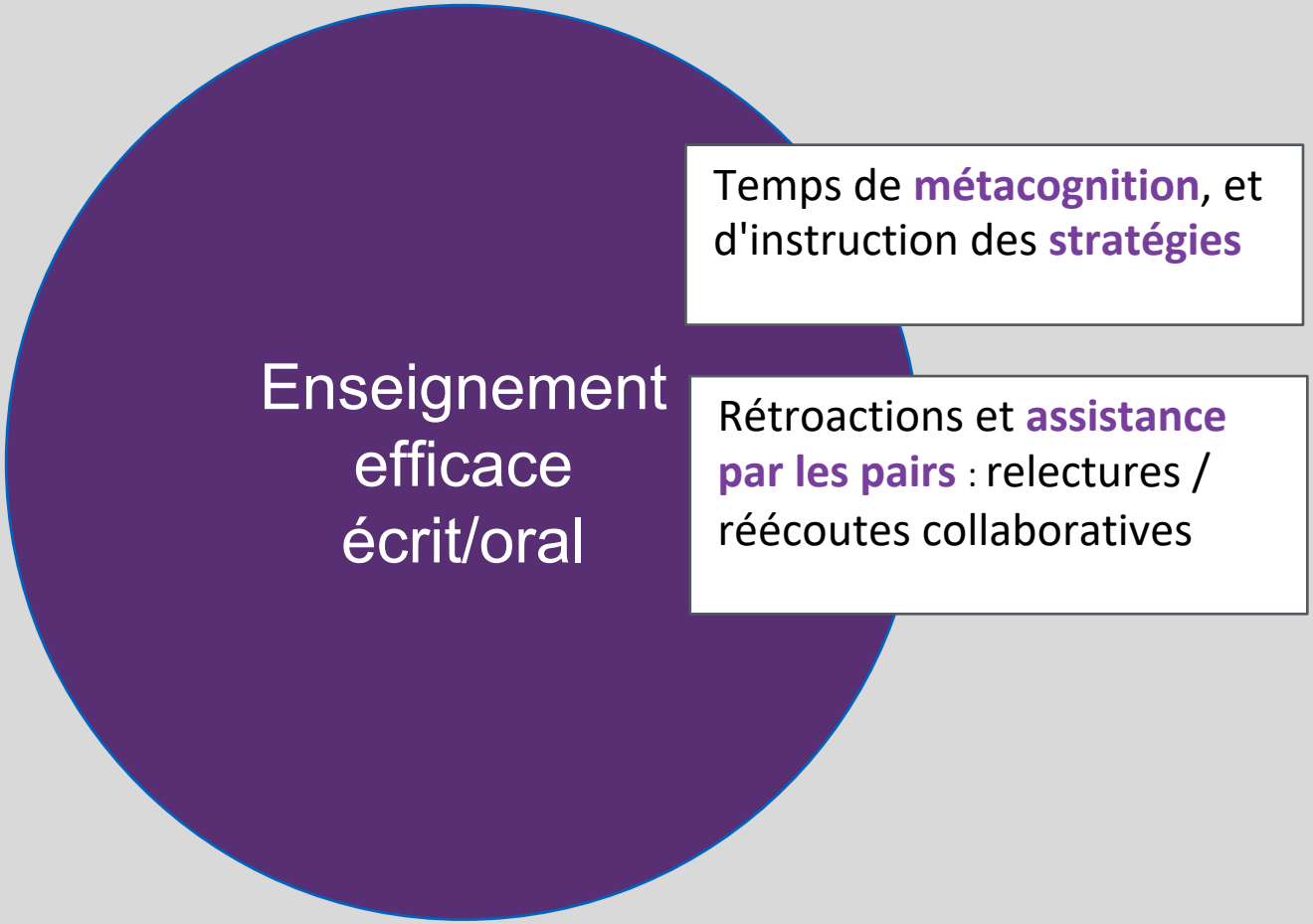
Enseigner l'oral : pratiques efficaces

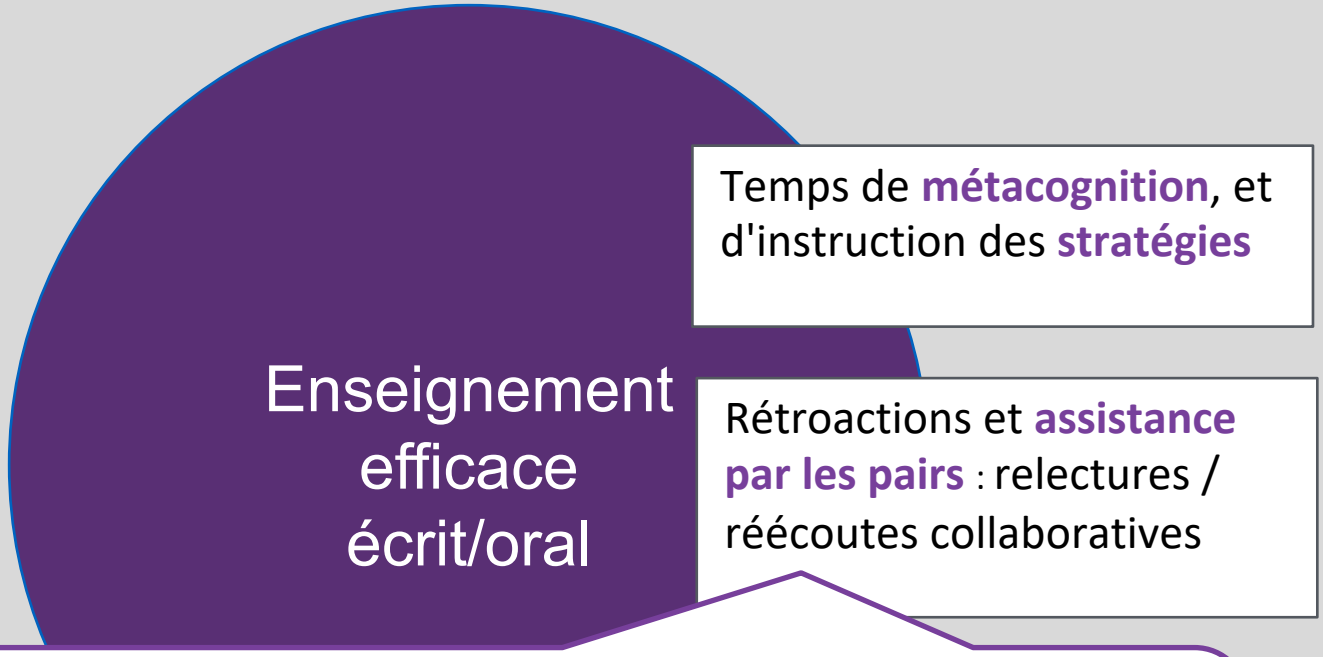


Colognesi & Hanin, 2020


Enseignement
efficace
écrit/oral

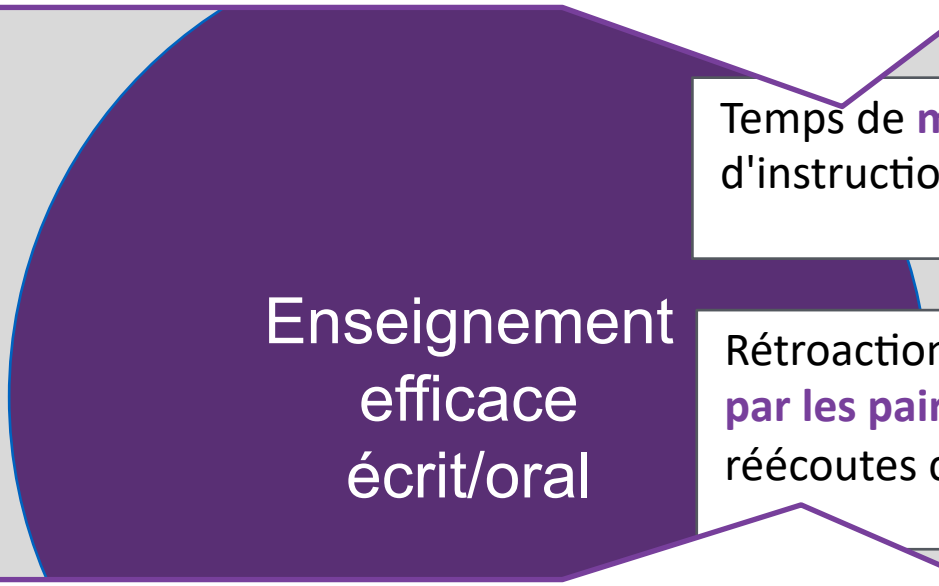
Pratiques qui posent **le plus de questions** aux enseignants (Depaepe et al., 2015 ; Vlassis et al., 2014), **pratiques d'excellence** ? (Perez-Roux, 2016)





- Comment aider les élèves à donner du feedback à leur pairs ?
- Que font-ils du FB qu'ils donnent et qu'ils reçoivent?
- Quel type de FB par les pairs privilégier ?

- Comment faire de la métacognition en classe ?
- A quels moments faut-il la privilégier ?



Temps de **métacognition**, et d'instruction des **stratégies**

Rétroactions et **assistance par les pairs** : relectures / réécoutes collaboratives

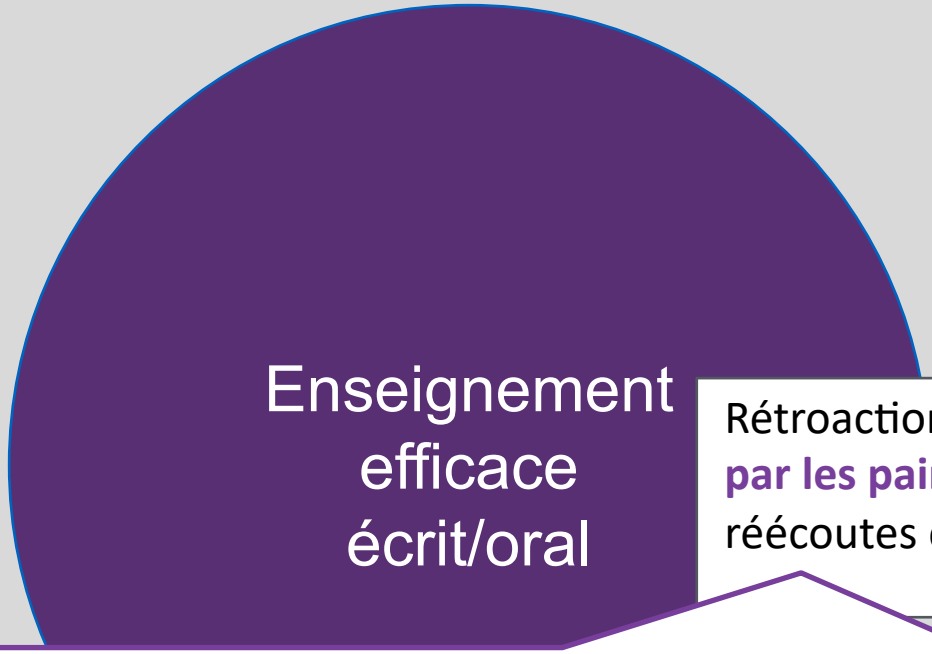
- Comment aider les élèves à donner du feedback à leur pairs ?
- Que font-ils du FB qu'ils donnent et qu'ils reçoivent?
- Quel type de FB par les pairs privilégier ?





4.

Quelques conseils pour les classes



Rétroactions et **assistance par les pairs** : relectures / réécoutes collaboratives

- **Comment aider les élèves à donner du feedback à leur pairs ?**
- **Que font-ils du FB qu'ils donnent et qu'ils reçoivent?**
- Quel type de FB par les pairs privilégier ?

FB donnés par les élèves

Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs

Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs ou outiller les élèves à formuler des *feedback* efficaces pour réécrire

Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven

Education & Formation – e-307-02, Décembre – 2017

CAIRN.INFO
CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

LA RELECTURE COLLABORATIVE COMME LEVIER DE RÉÉCRITURE ET DE SOUTIEN AUX CORRECTIONS DES TEXTES

Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2018/4 N° 203 | pages 63 à 72

ISSN 0184-7732
ISBN 9782200931971

Article disponible en ligne à l'adresse :

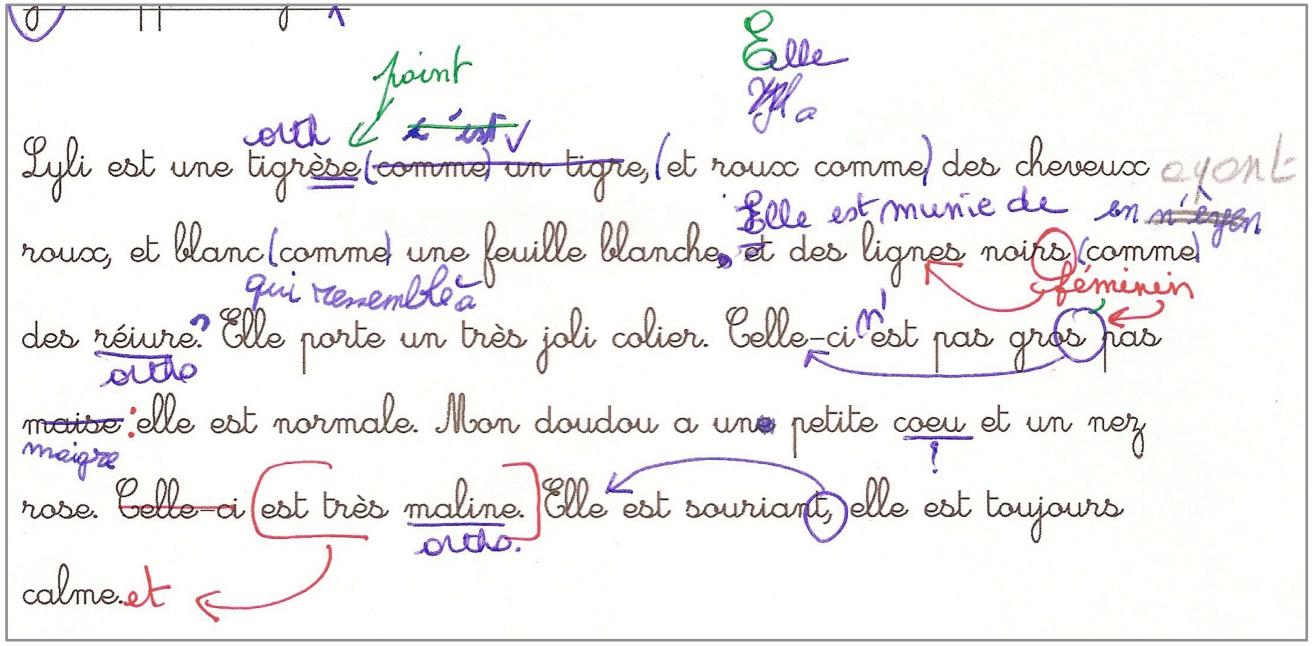
https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-4-page-63.htm

Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

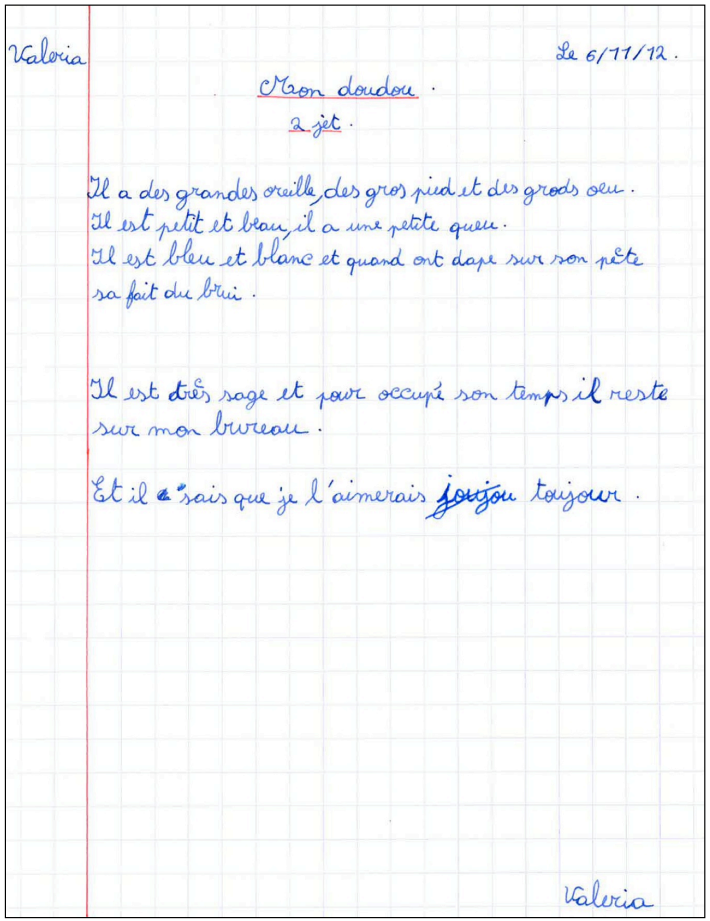
Difficultés à consigner les débats dans les textes des pairs

- Les discussions sont intéressantes, mais la rétroaction « sur papier » peu visible
- FB axé sur les phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes
- correction « à la manière de l'enseignant »



Aider les élèves à donner du FB

Activité(s) pour réfléchir sur la manière de renvoyer de la rétroaction, positive et constructive…



Valeria

Le 6/11/12.

Mon doudou.

2 jet.

Il a des grandes oreille des gros pied et des grods oeu.
Il est petit et beau il a une petite queu.
Il est bleu et blanc et quand ont dape sur son pète
sa fait du brui.

Il est très sage et pour occupé son temps il reste
sur mon bureau.

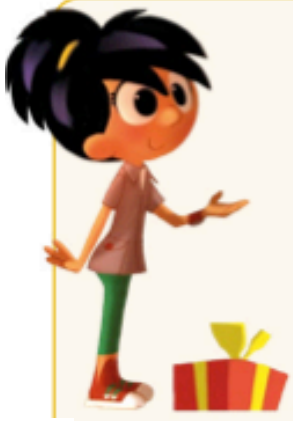
Et il sais que je l'aimerais ~~joujou~~ toujour.

Valeria

Voici le texte de Valéria, une élève de 5è qui a reçu la même tâche d'écriture que toi. Quels commentaires pourrais-tu lui donner pour qu'elle améliore son t exte?

- nous pouvons parler de…
- règles pour rédiger

Aider les élèves à donner du FB



Quand on commente des textes, on peut parler des aspects suivants :

- ✔ le contenu
  - choix du titre
  - parties du texte
  - progression de l'information
  - personnages (caractère, physique)
  - idées
  - lien avec la consigne d'écriture
  - message de l'auteur(e)
  - impression en lisant le texte
- ✔ la forme
  - structure du texte
- ✔ les phrases
  - majuscules, ponctuation
  - sens
  - lien entre les phrases (connecteurs)
- ✔ l'orthographe
  - accords
- ✔ le vocabulaire
  - choix des mots

Quelques règles pour rédiger des commentaires :

- Formuler des conseils clairs et compréhensibles.
- Fournir des exemples.
- Prêter attention à l'orthographe ; utiliser des outils pour vérifier. (Il faut éviter d'ajouter des erreurs !)
- Mettre en évidence les éléments à modifier en utilisant des couleurs, un code.
- Proposer des corrections, donner des explications, ajouter une règle grammaticale.







Colognesi, Deschepper, Barbier, Lucchini, 2018 : En pistes !

Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

Apparition de commentaires positifs pour valoriser.

Aider les élèves à donner du FB

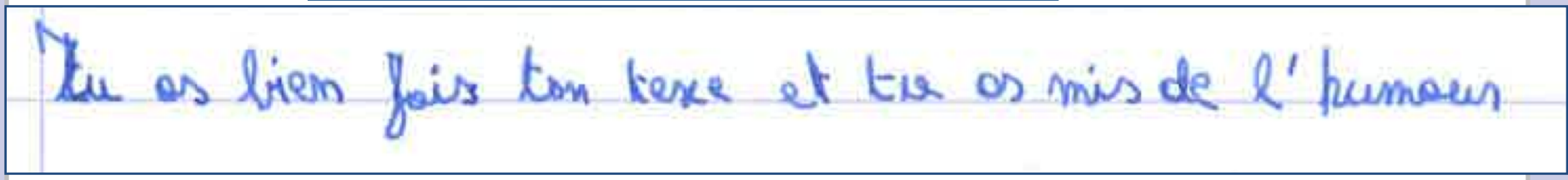
Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

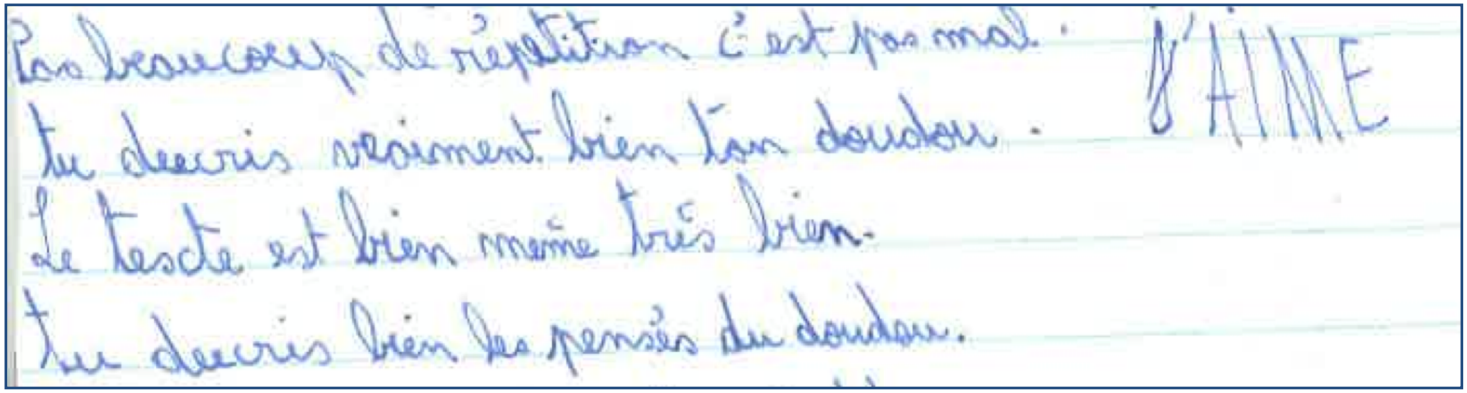
Apparition de commentaires positifs pour valoriser.













Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

Commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.

Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.



- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte

- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot

- Mise en page

Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.



- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte

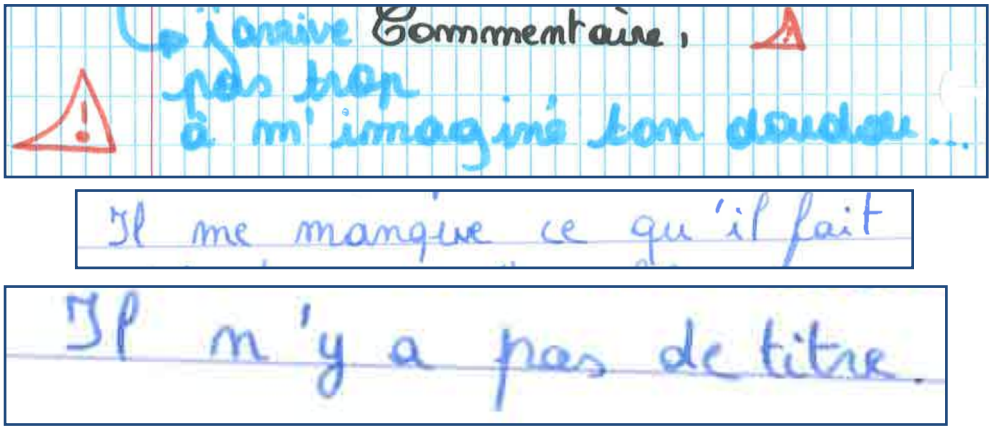
- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot

- Mise en page

Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.



- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte

- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot

- Mise en page

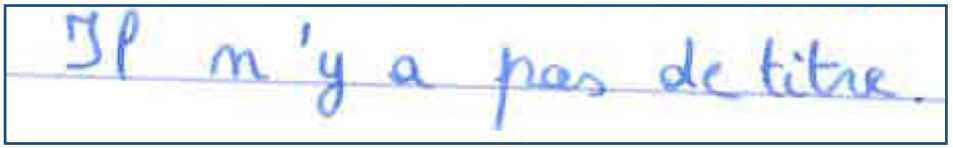
Aider les élèves à donner du FB

Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

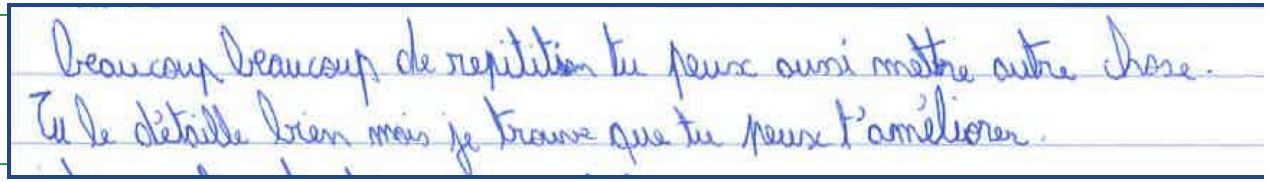
commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.







- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte



- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot

- Mise en page

Aider les élèves à donner du FB

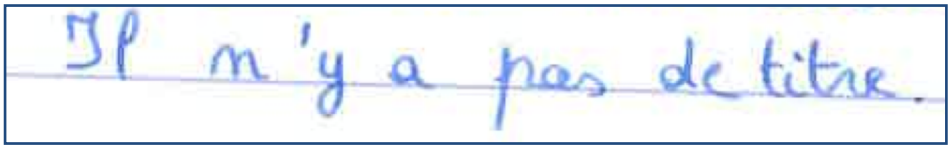
Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.

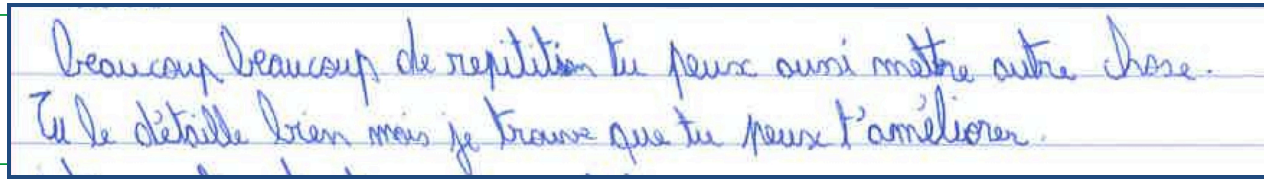




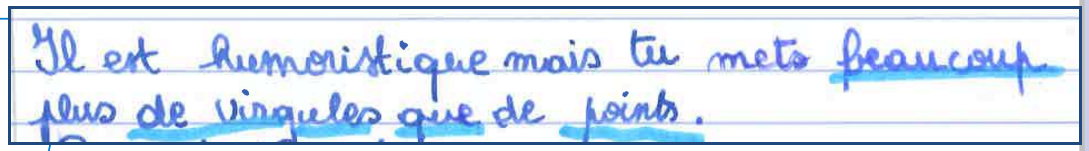
- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte



- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot



- Mise en page



Aider les élèves à donner du FB

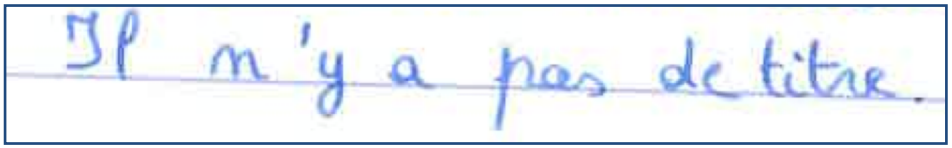
Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.

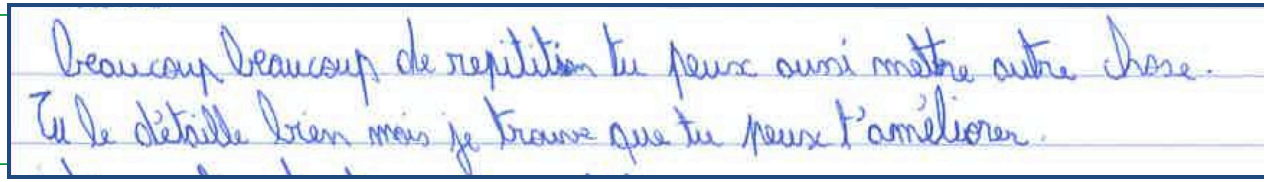




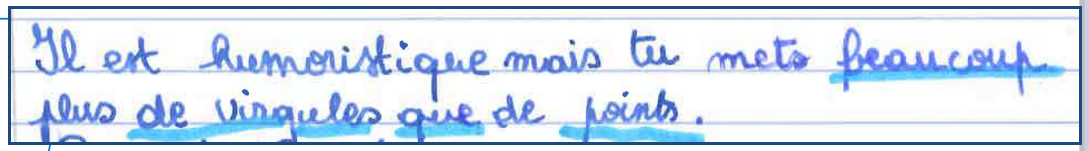
- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte

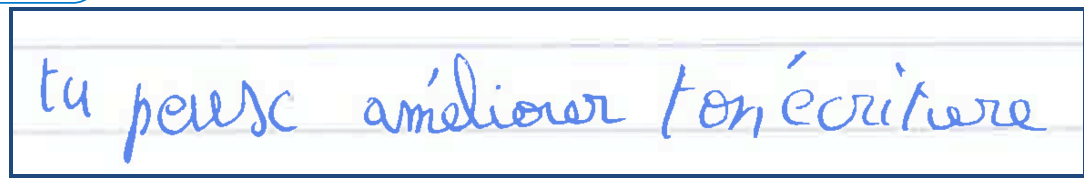


- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot



- Mise en page





Aider les élèves à donner du FB

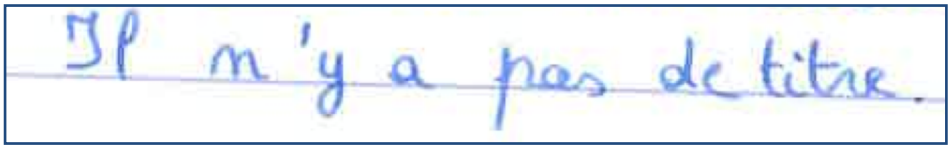
Colognesi &
Van Nieuwenhoven, 2017

commentaires variés, en lien avec les différents niveaux textuels.

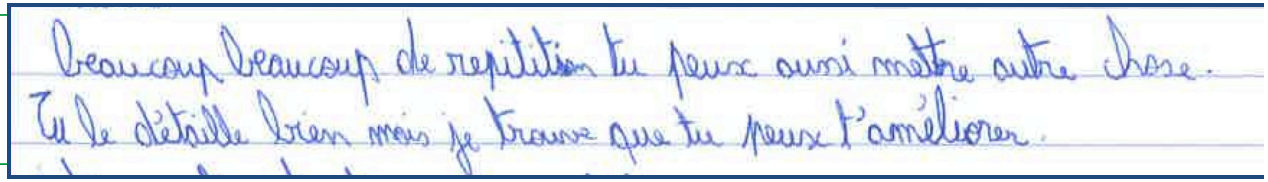




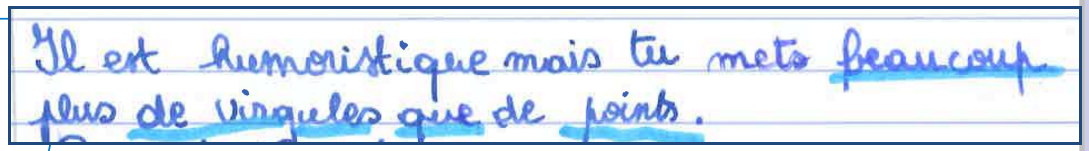
- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte



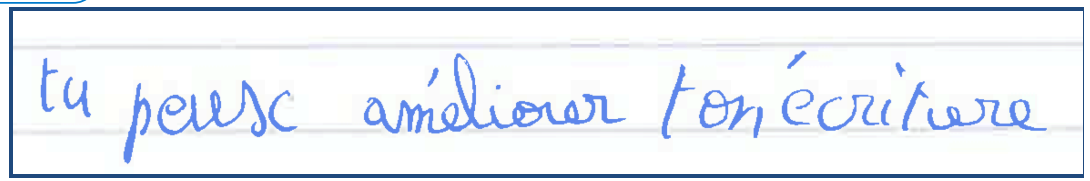
- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot



- Mise en page



Dans les textes photocopiés



Ce qu'ils font du FB reçu et donné

Colognesi & Deschepper, 2018

La relecture collaborative comme levier de réécriture

Travail de 2e relecture collaborative dans une classe d'élève de 11-12 ans autour d'une production de critique de BD. Feedback négocié dans oralement par groupes de 3 élèves et transmis par écrit à l'élève concerné (analyse quali. / étude de cas)

Ce qu'ils font du FB reçu et donné

Colognesi & Deschepper, 2018

La relecture collaborative comme levier de réécriture

Travail de 2e relecture collaborative dans une classe d'élève de 11-12 ans autour d'une production de critique de BD. Feedback négocié dans oralement par groupes de 3 élèves et transmis par écrit à l'élève concerné (analyse quali. / étude de cas)

Éléments de discussion présents dans le groupe de Yuna	Version de Yuna avant la relecture collaborative	Version de Yuna après la relecture collaborative
Répétitions	/	/
Sous-titres	Pas de sous-titres	Les sous-titres « *le résumé* » et « *mon avis* » ont été ajoutés. –> conseil formulé par le groupe qui a relu Yuna.
Références du livre (auteur, collection, etc.)	Nom de l'auteur indiqué	**Ajout de l'édition sous celui de l'auteur.** –> pas repris dans les commentaires reçus.
Détails sur les personnages	Le personnage principal est décrit.	Pas de modification.
Avis personnel sur l'ouvrage	Présence de la phrase « c'est une chouette BD ».	**Modification « *Je trouve que cette B.D. est super chouette. Si vous la lisez, vous allez beaucoup rire* ».** –> pas repris dans les commentaires reçus.
La question d'une note pour l'ouvrage	Pas de note mais des étoiles attribuées.	Pas de modification.
Points négatifs de l'ouvrage	Pas de point négatif signalé.	Pas de modification.
Séparation pour montrer les paragraphes	Beaucoup d'alinéas dans le texte, parfois entre deux morceaux qui doivent être ensemble.	**Modification : séparations pour montrer les différentes parties. Les parties qui devaient être rapprochées le sont.** –> pas dans les commentaires des autres.

Tableau 2 : Travail de réécriture du texte (Yuna) à la suite de la relecture collaborative

Ce qu'ils font du FB reçu et donné

Colognesi & Deschepper, 2018

La relecture collaborative comme levier de réécriture

Travail de 2e relecture collaborative dans une classe d'élève de 11-12 ans autour d'une production de critique de BD. Feedback négocié dans oralement par groupes de 3 élèves et transmis par écrit à l'élève concerné (analyse quali. / étude de cas)

Éléments de discussion présents dans le groupe de Yuna	**Version de Yuna avant la relecture collaborative**	**Version de Yuna après la relecture collaborative**
Répétitions	/	/
Sous-titres	Pas de sous-titres	Les sous-titres « *le résumé* » et « *mon avis* » ont été ajoutés. –> conseil formulé par le groupe qui a relu Yuna.
Références du livre (auteur, collection, etc.)	Nom de l'auteur indiqué	**Ajout de l'édition sous celui de l'auteur.** –> pas repris dans les commentaires reçus.
Détails sur les personnages	Le personnage principal est décrit.	Pas de modification.
Avis personnel sur l'ouvrage	Présence de la phrase « c'est une chouette BD ».	**Modification « *Je trouve que cette B.D. est super chouette. Si vous la lisez, vous allez beaucoup rire* ».** –> pas repris dans les commentaires reçus.
La question d'une note pour l'ouvrage	Pas de note mais des étoiles attribuées.	Pas de modification.
Points négatifs de l'ouvrage	Pas de point négatif signalé.	Pas de modification.
Séparation pour montrer les paragraphes	Beaucoup d'alinéas dans le texte, parfois entre deux morceaux qui doivent être ensemble.	**Modification : séparations pour montrer les différentes parties. Les parties qui devaient être rapprochées le sont.** –> pas dans les commentaires des autres.

Tableau 2 : Travail de réécriture du texte (Yuna) à la suite de la relecture collaborative

Ce qu'ils font du FB reçu et donné

Colognesi & Deschepper, 2018

La relecture collaborative comme levier de réécriture

Travail de 2e relecture collaborative dans une classe d'élève de 11-12 ans autour d'une production de critique de BD. Feedback négocié dans oralement par groupes de 3 élèves et transmis par écrit à l'élève concerné (analyse quali. / étude de cas)

Éléments de discussion présents dans le groupe de Yuna	**Version de Yuna avant la relecture collaborative**	**Version de Yuna après la relecture collaborative**
Répétitions	/	/
Sous-titres	Pas de sous-titres	Les sous-titres « *le résumé* » et « *mon avis* » ont été ajoutés. –> conseil formulé par le groupe qui a relu Yuna.
Références du livre (auteur, collection, etc.)	Nom de l'auteur indiqué	**Ajout de l'édition sous celui de l'auteur.** –> pas repris dans les commentaires reçus.
Détails sur les personnages	Le personnage principal est décrit.	Pas de modification.
Avis personnel sur l'ouvrage	Présence de la phrase « c'est une chouette BD ».	**Modification « *Je trouve que cette B.D. est super chouette. Si vous la lisez, vous allez beaucoup rire* ».** –> pas repris dans les commentaires reçus.
La question d'une note pour l'ouvrage	Pas de note mais des étoiles attribuées.	Pas de modification.
Points négatifs de l'ouvrage	Pas de point négatif signalé.	Pas de modification.
Séparation pour montrer les paragraphes	Beaucoup d'alinéas dans le texte, parfois entre deux morceaux qui doivent être ensemble.	**Modification : séparations pour montrer les différentes parties. Les parties qui devaient être rapprochées le sont.** –> pas dans les commentaires des autres.

Tableau 2 : Travail de réécriture du texte (Yuna) à la suite de la relecture collaborative

Ce qu'ils font du FB reçu et donné

Colognesi & Deschepper, 2018

La relecture collaborative comme levier de réécriture

Travail de 2e relecture collaborative dans une classe d'élève de 11-12 ans autour d'une production de critique de BD. Feedback négocié dans oralement par groupes de 3 élèves et transmis par écrit à l'élève concerné (analyse quali. / étude de cas)

Éléments de discussion présents dans le groupe de Yuna	**Version de Yuna avant la relecture collaborative**	**Version de Yuna après la relecture collaborative**
Répétitions	/	/
Sous-titres	Pas de sous-titres	Les sous-titres « *le résumé* » et « *mon avis* » ont été ajoutés. –> conseil formulé par le groupe qui a relu Yuna.
Références du livre (auteur, collection, etc.)	Nom de l'auteur indiqué	**Ajout de l'édition sous celui de l'auteur.** –> pas repris dans les commentaires reçus.
Détails sur les personnages	Le personnage principal est décrit.	Pas de modification.
Avis personnel sur l'ouvrage	Présence de la phrase « c'est une chouette BD ».	**Modification « *Je trouve que cette B.D. est super chouette. Si vous la lisez, vous allez beaucoup rire* ».** –> pas repris dans les commentaires reçus.
La question d'une note pour l'ouvrage	Pas de note mais des étoiles attribuées.	Pas de modification.
Points négatifs de l'ouvrage	Pas de point négatif signalé.	Pas de modification.
Séparation pour montrer les paragraphes	Beaucoup d'alinéas dans le texte, parfois entre deux morceaux qui doivent être ensemble.	**Modification : séparations pour montrer les différentes parties. Les parties qui devaient être rapprochées le sont.** –> pas dans les commentaires des autres.

Tableau 2 : Travail de réécriture du texte (Yuna) à la suite de la relecture collaborative

Synthèse : assistance des pairs

Retravail des productions

Validation et valorisation des aspects pris en charge

Travail sur différents niveaux du texte

Double gain (ce qu'ils disent//ce qu'ils reçoivent)

Synthèse : assistance des pairs

Retravail des productions

Validation et valorisation des aspects pris en charge

Travail sur différents niveaux du texte

Double gain (ce qu'ils disent//ce qu'ils reçoivent)

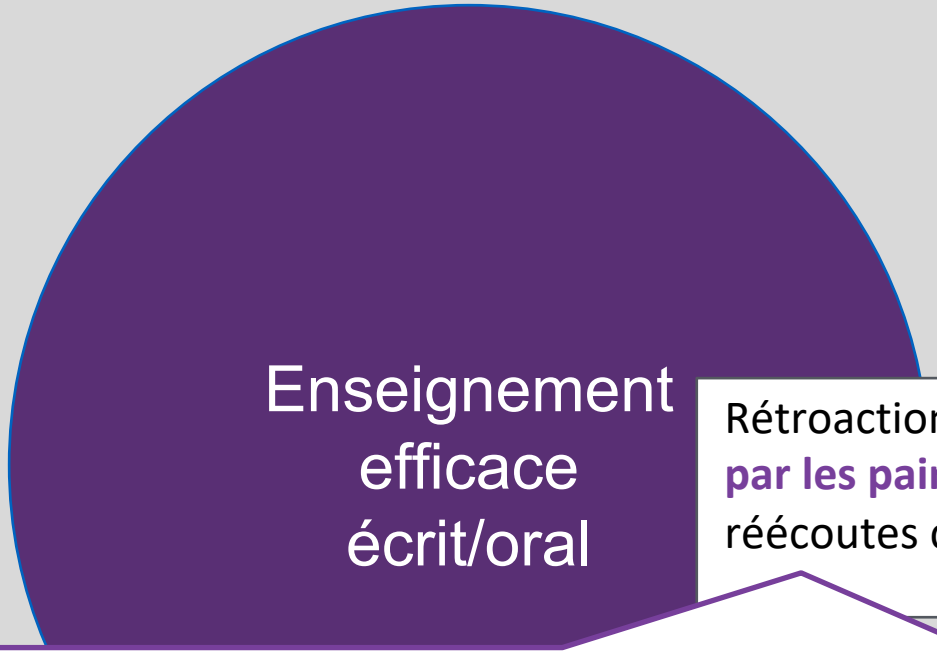
Gains supplémentaires

Métalangage adapté

Connaissances déclaratives deviennent opérationnelles

Rétroactions positives = modification de la posture de lecteur et d'auteur

Apprentissage de stratégies de relecture critique



Rétroactions et **assistance par les pairs** : relectures / réécoutes collaboratives

- Comment aider les élèves à donner du feedback à leur pairs ?
- Que font-ils du FB qu'ils donnent et qu'ils reçoivent?
- **Quel type de FB par les pairs privilégier ?**

Colognesi & Deschepper, 2021, Conférence GIRSEF

Quel type de FB par les pairs à privilégier ?

Comparaison du FB écrit individuel et FB oral discuté, dans le cadre de prestations orales

→ dispositif d'enseignement/apprentissage en P5-6, d'une durée totale de 16 x 50 minutes avec un travail sur le récit de vie

→ 4 moments de discussions entre pairs, avant la réoralisation

Studies in Educational Evaluation 67 (2020) 100917

Contents lists available at ScienceDirect

Studies in Educational Evaluation

journal homepage: www.elsevier.com/locate/stueduc



Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion

Stéphane Colognesi*, Caroline Vassart, Benoit Blondeau, Liesje Coertjens

Université catholique de Louvain, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Belgium

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Ta structure, c'est ok !

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communica… e nature of the feedback, per condition.

		…rmative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention		0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Tu redis souvent les mêmes connecteurs

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Essaie de faire des pauses

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral co… …n by the nature of the feedback, per condition.

		…rmative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 (4%)	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (…	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication		17 (2 %)	9 (1 %)
			…)	60 **(7%)**

Essaye de parler plus fort. Imagine que tu es en face de cinquante personnes.

Pour améliorer ton aisance, tu pourrais répéter plusieurs fois certains mots. Ceux que tu trouves difficiles à prononcer.

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Il faut que tu articules !

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback condition.

		Informative feedback	Making s…ns	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Tu dois regarder le public plus souvent pour qu'on te suive

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

Number of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Written feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Le **feedback négocié** amène les élèves à produire plus de commentaires de type « conseil »

Modalité de FB par les pairs à privilégier

Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020

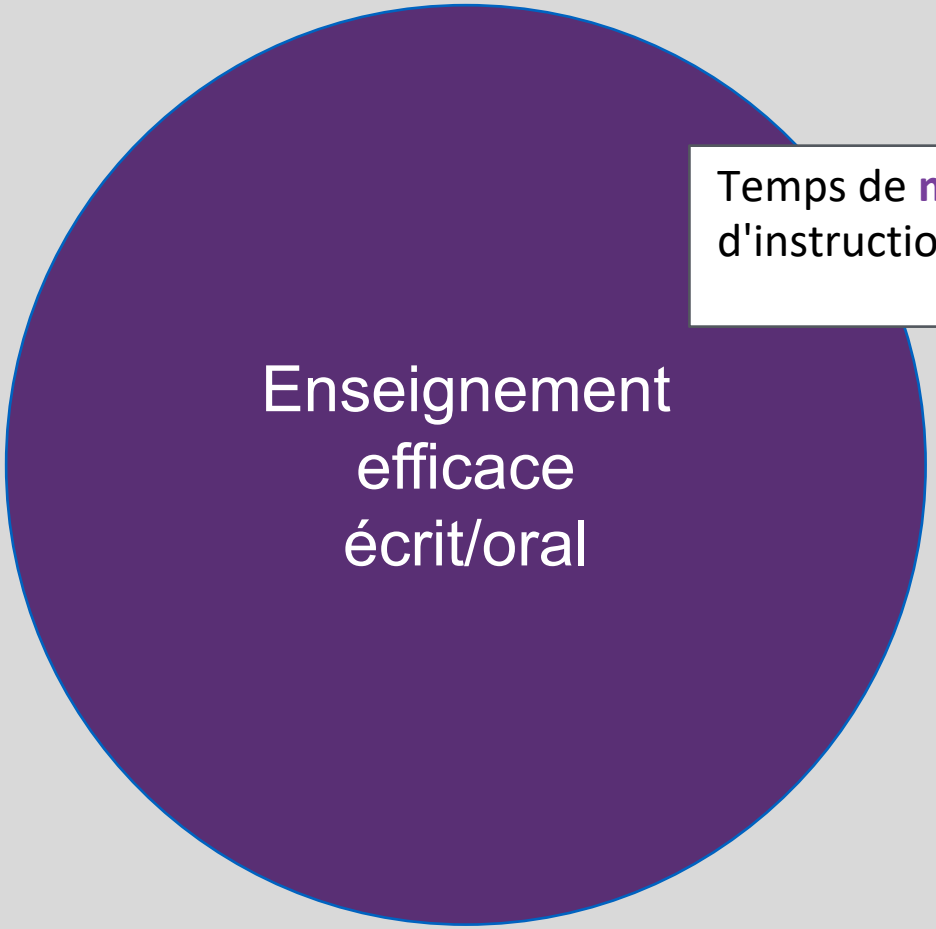
conduit les élèves à **progresser davantage**

- obligation de se mettre d'accord (coconstruction du jugement, Wegmuller & Allal, 1997)
- s'adresse directement à l'orateur

Numbe of sense units (percentages) for the six aspects of oral communication by the nature of the feedback, per condition.

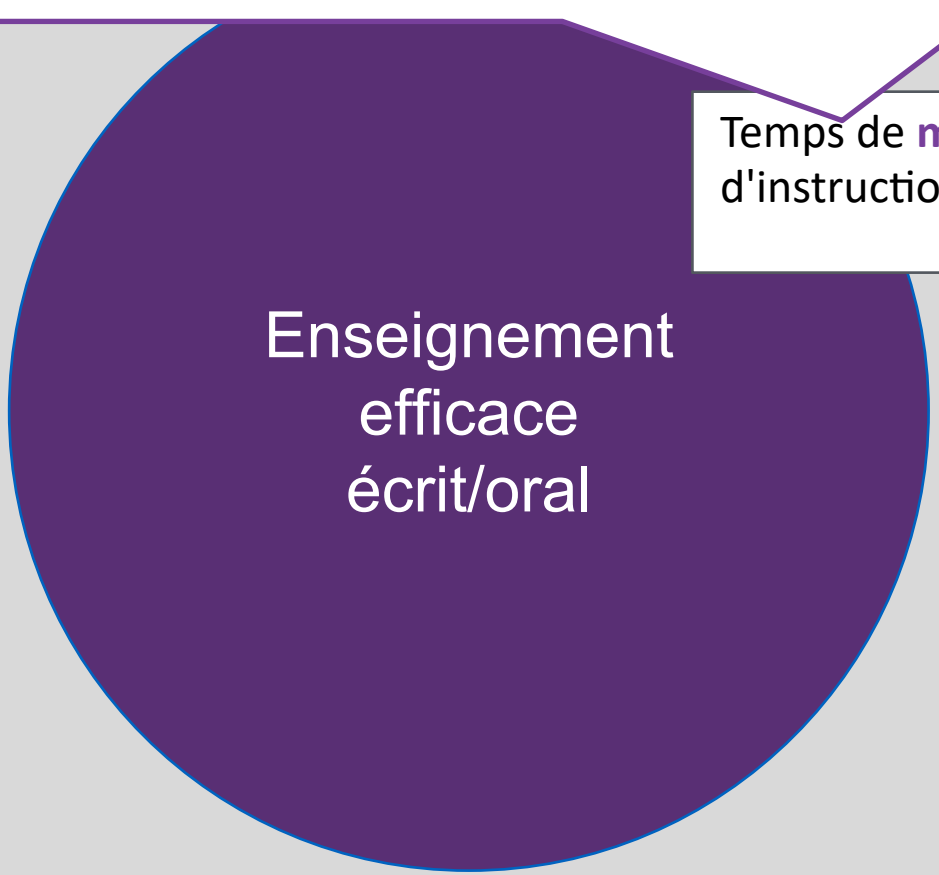
		Informative feedback	Making suggestions	Prescriptive feedback
Writte feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	46 (15 %)	2	2
	Organization and coherence of the message	153 (49 %)	1	1
	Grammatical aspects	14 (5 %)	1	3 (1 %)
	Verbal communication	44 (14 %)	7 (2 %)	6 (2 %)
	Non-verbal communication	30 (10 %)	1	0
	TOTAL	287 **(92 %)**	12 **(4%)**	12 **(4%)**
Discussed oral feedback condition	Communication intention	0	0	0
	Idea development	103 (12 %)	17 (2 %)	8 (1 %)
	Organization and coherence of the message	327 (38 %)	95 (11 %)	8 (1 %)
	Grammatical aspects	34 (4 %)	27 (3 %)	26 (3 %)
	Verbal communication	94 (11 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	Non-verbal communication	69 (8 %)	17 (2 %)	9 (1 %)
	TOTAL	627 **(73%)**	173 **(20%)**	60 **(7%)**

Le **feedback négocié** amène les élèves à produire plus de commentaires de type « conseil »



Temps de **métacognition**, et d'instruction des **stratégies**

- **Comment faire de la métacognition en classe ?**
- **A quels moments faut-il la privilégier ?**



Temps de **métacognition**, et d'instruction des **stratégies**

P5 : écrire une critique de BD

Pratiques efficaces (Itinéraire : 16 périodes de 50')

2 conditions : avec // sans métacognition

Même dispositif d'enseignement, même temps de travail, même enseignant

Etayage grammatical : adverbes

iejee | INTERNATIONAL ELECTRONIC JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

June 2020, Volume **12**, Issue **5**, **459-470**

Teaching Writing—With or Without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing A Book Review

Stéphane Colognesi[a,*], Clémence Piret[b], Simon Demorsy[c], Elise Barbier[d]

Received: 18 March 2020
Revised: 5 June 2020
Accepted: 20 June 2020
ISSN: 1307-9298
Copyright © IEJEE
www.iejee.com

DOI: 10.26822/iejee.2020562136

Quelques résultats

Quelques résultats

- Le groupe dans la condition métacognition a **progressé dans toutes les composantes évaluées**, contrairement à l'autre groupe

Quelques résultats

- Le groupe dans la condition métacognition a **progressé dans toutes les composantes évaluées**, contrairement à l'autre groupe

→ Introduire des questions métacognitives

Quelques résultats

- Le groupe dans la condition métacognition a **progressé dans toutes les composantes évaluées**, contrairement à l'autre groupe

  → Introduire des questions métacognitives

- **Facilite le transfert** des apprentissages dans le texte (différence pour les adverbes : savoir enseigné mobilisé dans l'écrit dans la condition métacognition vs pas dans l'autre condition)

Quelques résultats

- Le groupe dans la condition métacognition a **progressé dans toutes les composantes évaluées**, contrairement à l'autre groupe

  → Introduire des questions métacognitives

- **Facilite le transfert** des apprentissages dans le texte (différence pour les adverbes : savoir enseigné mobilisé dans l'écrit dans la condition métacognition vs pas dans l'autre condition)

  → Questionner les élèves sur ce qu'ils retiennent des activités d'étayage et sur les liens explicites qu'ils font avec la production

Quelques résultats

- Le groupe dans la condition métacognition a **progressé dans toutes les composantes évaluées**, contrairement à l'autre groupe

  → Introduire des questions métacognitives

- **Facilite le transfert** des apprentissages dans le texte (différence pour les adverbes : savoir enseigné mobilisé dans l'écrit dans la condition métacognition vs pas dans l'autre condition)

  → Questionner les élèves sur ce qu'ils retiennent des activités d'étayage et sur les liens explicites qu'ils font avec la production

- Amène la prise de conscicence de **l'utilité des activités** (valeur perçue des tâches) et du **sentiment de compétence**

Quelques résultats

- Le groupe dans la condition métacognition a **progressé dans toutes les composantes évaluées**, contrairement à l'autre groupe

  → Introduire des questions métacognitives

- **Facilite le transfert** des apprentissages dans le texte (différence pour les adverbes : savoir enseigné mobilisé dans l'écrit dans la condition métacognition vs pas dans l'autre condition)

  → Questionner les élèves sur ce qu'ils retiennent des activités d'étayage et sur les liens explicites qu'ils font avec la production

- Amène la prise de conscicence de **l'utilité des activités** (valeur perçue des tâches) et du **sentiment de compétence**

  → Penser à faire dire aux élèves leurs progrès, les différences qu'ils observent entre les productions, …

Modalités de mise en place

Efklides, 2008; Gagnière, 2010; Veenman, 2006, 2012

Modalités de mise en place

Prompts métacognitifs
Verbalisation de pratiques, justifications, explicitations, …



L'enseignant pose la question à la classe, plusieurs élèves répondent : partage des informations

Efklides, 2008; Gagnière, 2010; Veenman, 2006, 2012

Modalités de mise en place

Prompts métacognitifs
Verbalisation de pratiques, justifications, explicitations, …





L'enseignant pose la question à un élève en particulier : permet d'aller plus loin dans les verbalisations

Efklides, 2008; Gagnière, 2010; Veenman, 2006, 2012

Modalités de mise en place

Prompts métacognitifs
Verbalisation de pratiques, justifications, explicitations, …







L'élève répond à des questions dans un micro / dictaphone : pas de pression

Efklides, 2008; Gagnière, 2010; Veenman, 2006, 2012

Modalités de mise en place

Prompts métacognitifs
Verbalisation de pratiques, justifications, explicitations, …









L'élève complète seul un document : réflexion moins spontanée, plus réfléchie

Efklides, 2008; Gagnière, 2010; Veenman, 2006, 2012

Modalités de mise en place

Prompts métacognitifs
Verbalisation de pratiques, justifications, explicitations, …

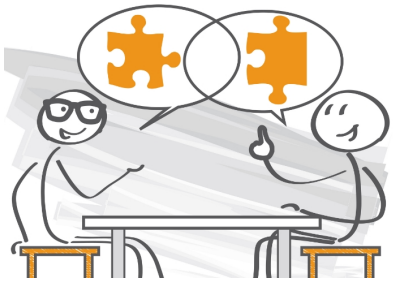








Allo-confrontations
Comparaisons des pratiques d'apprentissage, des stratégies, …



Efklides, 2008; Gagnière, 2010; Veenman, 2006, 2012

Exemples de questions

Trois types de questions

Avant les taches	- Qu'avez-vous **compris de la tâche** ? - Quel est votre **objectif personnel** pour cette tâche ? - Comment allez-vous **procéder** ?
Pendant les taches	- Expliquer **ce que vous avez fait jusqu'à présent** ? Par quelles **étapes** êtes-vous passés? - Lorsque vous avez rencontré une **difficulté**, qu'avez-vous fait ? - Comment pensez-vous continuer à travailler ? Quelles sont vos **prochaines étapes** ?
Après les tâches	- Comment avez-vous procédé pour mener à bien la tâche proposée ? - Qu'avez-vous **appris** au cours de cette activité ? - Êtes-vous **satisfait** de votre travail ? - Si vous refaites la même tâche demain, **quelles stratégies** utiliserez-vous pour être plus efficaces ? Quelles en sont les raisons ?

Persévérer

SA	je réalise la consigne	je suis occupé d'écrire la cinquième réécriture // comme on a appris plusieurs choses depuis le début / et bien je me sers de ces choses-là pour écrire // parce qu'on a fait une activité sur les adjectifs et on devait choisir cinq mots qu'on devait ajouter // c'est pour ça que je les ai ajoutés // parce que je lisais la phrase et je le trouvais bien là où je l'ai mis

Mettre en projet pour une réédition de la tâche

Si tu étais amené à refaire un écrit comme celui-ci, comment t'y prendrais-tu ?
Je ferais un plan / je penserais à tout ce qu'on a vu / choisir un titre / faire des paragraphes // un pour le physique / un pour les pensées // je relirais bien pour éviter les répétitions / en pensant à ce qu'on a fait avec le pirate et le vampire // penser aux défauts et qualités pour trouver des mots // je ferais tout de suite attention aux détails / en ajoutant des adjectifs et des comparaisons (silence) je demanderais aussi à quelqu'un de me relire pour me donner son avis.

5.

Conclusion : des liens entre l'écrit et l'oral pour le développement des compétences communicationnelles des élèves ?

Lier l'oral et l'écrit ?

Colognesi & Deschepper, 2018

→ Nécessité d'envisager l'analyse des pratiques efficaces en PARLER et en ECRIRE pour établir leur rentabilité mutuelle :

FOCUS 1 : Assistance des pairs. Relecture- Réécoute collaborative
FOCUS 2 : Réoralisation // réécriture
FOCUS 3 : Métacognition ; par écrit/oral pour l'écrit/l'oral

→ Montrer le gain réciproque du développement des compétences dans les différents domaines d'intégration
(Colognesi & Deschepper, 2018)

Lier l'oral et l'écrit ?

Colognesi & Deschepper, 2019

- Résistance des acteurs du terrain à mettre en place des activités en PAR /ECO et hiérarchisation des priorités

Lier l'oral et l'écrit ?

Colognesi & Deschepper, 2019

- Résistance des acteurs du terrain à mettre en place des activités en PAR /ECO et hiérarchisation des priorités

Résistance	exemples	Pistes
le besoin de comprendre le sens de l'enseignement de l'oral : à quoi il sert et ce qu'il apporte aux élèves en termes de développement de compétences	*« L'oral est tout le temps travaillé, quand les élèves arrivent de maternelle, ils savent parler et écouter pour répondre aux consignes. Pourquoi prendre du temps encore pour cela ? »* *« En fait, je ne me pose pas de questions, car j'évite le sujet. »* *L'oral s'enseigne peu, ce sont les parents qui apprennent à parler aux enfants. Il y a d'autres priorités en classe ! »*	Distinction oral médium > < oral objet d'apprentissage

Lier l'oral et l'écrit ?

Colognesi & Deschepper, 2019

- Résistance des acteurs du terrain à mettre en place des activités en PAR /ECO et hiérarchisation des priorités

Résistance	exemples	Pistes
le besoin de comprendre le sens de l'enseignement de l'oral : à quoi il sert et ce qu'il apporte aux élèves en termes de développement de compétences	*« L'oral est tout le temps travaillé, quand les élèves arrivent de maternelle, ils savent parler et écouter pour répondre aux consignes. Pourquoi prendre du temps encore pour cela ? »* *« En fait, je ne me pose pas de questions, car j'évite le sujet. »* *L'oral s'enseigne peu, ce sont les parents qui apprennent à parler aux enfants. Il y a d'autres priorités en classe ! »*	Distinction oral médium > < oral objet d'apprentissage
Un enseignement-apprentissage de l'oral n'est pas ou peu pertinent au regard de la priorité qui doit être accordée à l'écrit.	*« Pas évident à mettre en place, il y a beaucoup d'autres notions en français à aborder (écriture, lecture, grammaire, orthographe) »* *« Je laisse de côté le Savoir Parler et écouter au privilège du savoir lire et savoir écrire. »*	Inscription des apprentissages dans une notion de littératie. => Approches intégratives

Lier l'oral et l'écrit ?

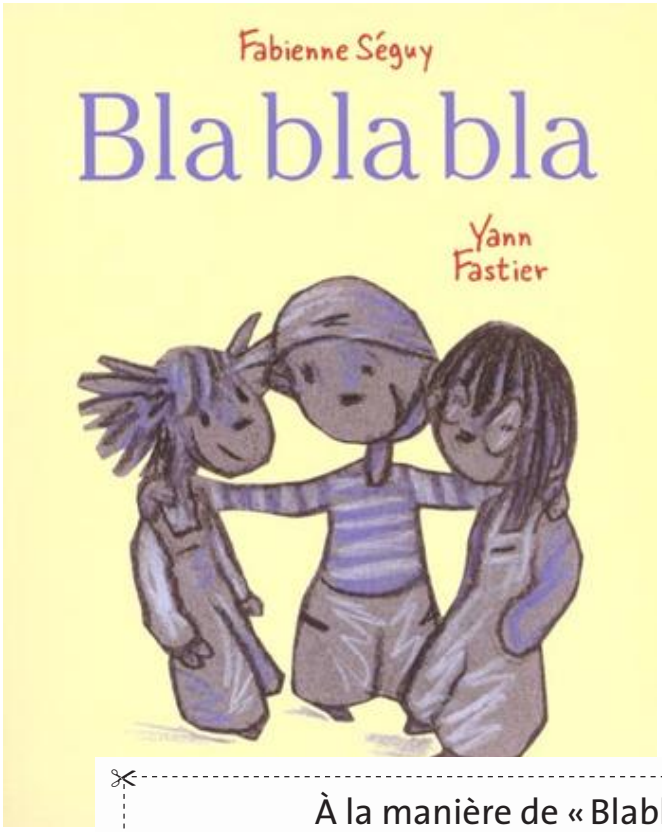
Colognesi & Deschepper, 2019

- Résistance des acteurs du terrain à mettre en place des activités en PAR /ECO et hiérarchisation des priorités
- Primauté épistémique de la didactique de l'écrit (oral : préoccupation plus récente)



Lier l'oral et l'écrit ?

Colognesi & Deschepper, 2018



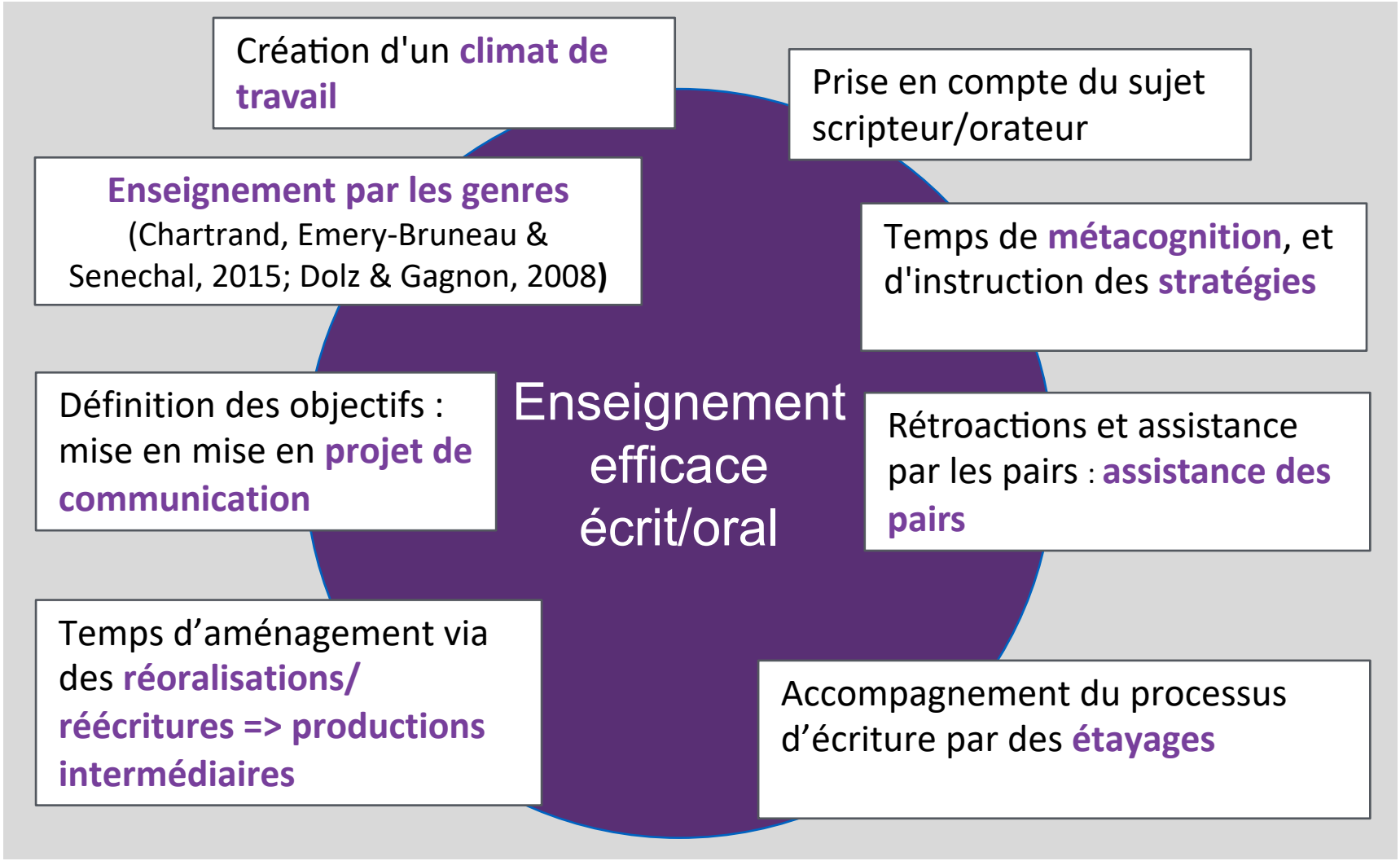
Quelques pistes :

- Travailler sur les **genres seconds** et alterner oral/écrit dans le processus d'apprentissage
- **Adapter les dispositifs existants pour l'écrit à l'oral** => didactique spécifique *vs* questionnements communs
- Envisager les **approches intégratives** (centres de littératie)
- Consolider les **pratiques efficaces oral/écrit**

À la manière de « Blablabla »,
raconte l'album « Gla Gla Gla » autour
de la thématique du froid.

À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Miam Miam Miam » autour de la thématique
de la faim.

Conclusion : enseigner l'écrit et l'oral



Recherches actuelles et perspectives



Prise en compte du sujet scripteur/orateur

Enseignement efficace écrit/oral

GREFFE APPRENTISSAGE

MARIE-FRANCE STORDEUR

L'exposé oral et les émotions à l'école primaire
→ Exposé en direct vs exposé enregistré

Colognesi & Deschepper, 2021, Conférence GIRSEF

Recherches actuelles et perspectives

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

Enseignement efficace écrit/oral



GCEO GREFFE APPRENTISSAGE

CHRISTINE WIERTZ

L'enseignement et l'évaluation de l'explication à l'école primaire

Recherches actuelles et perspectives



SIMON DEMORSY

Les capacités métacognitives des élèves du secondaire

Temps de **métacognition**, et d'instruction des **stratégies**

Enseignement efficace écrit/oral



ELISE BARBIER

Evolution des connaissances, croyances et pratiques de la métacognition en FIE

Recherches actuelles et perspectives

ANNE-CLAIRE BLANC

Les effets de l'enseignement du récit oral sur les compétences des élèves de 7-8 ans à produire des récits écrits



Enseignement efficace écrit/oral

Recherches actuelles et perspectives

Améliorer les pratiques enseignements de l'oral dans les classes du primaire

* Développer des outils pour enseigner et évaluer de l'oral
* Cartographie de ce qui se passe en HEP

Enseignement efficace écrit/oral

Groupe **C**ollaboratif pour l'**E**nseignement de l'**O**ral

GCEO GREFFE APPRENTISSAGE



Colognesi & Deschepper, 2021, Conférence GIRSEF

Merci ! Place aux échanges

Bibliographie

Allen, N. (2018). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire: quelques considérations théoriques [Developing oral literacy to support the interorder transition from elementary to secondary school: some theoretical considerations]. *Canadian Journal of Education, 40*(4), 638–664.

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

Blaser, C., Colin, D., Colognesi, S., & Gagnon, R. (2019). Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique, en France, au Québec et en Suisse ? In M. Niwese, M. Jaubert & J. Lafont-Terranova (Éds.) Écrire dans l'enseignement post obligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel l'université* [Writing con- ducts at college and vocational high school university]. Paris, France: CRDP de l'Académie de Ver- sailles.

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

Chartrand, S., Émery-Bruneau J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Québec : Didactica, CÉF. Repére à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_franc ais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracter istiques_50_genres.pdf

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. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes [Collaborative proofreading as a lever for rewriting and support for text corrections]. *Le français aujourd'hui, 203*(4), 63–72. https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063.

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.

Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, C. (2020). *Itinéraires* comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral ? Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*, Toulouse : PUM.

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. & Hanin,V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches*, 73, 35-54

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., & Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 20*, 1–25. https://doi.org/10.17239/ L1ESLL-2020.20.01.05.

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018a). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale [Teaching Writing: The Impact of scaffolding and peer interaction on the development of writing skills]. *Canadian Journal of Education, 41(1),* 514- 540.

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018b). Aider les élèves à améliorer leurs écrits : les effets d'un étayage spé- cifique sur la superstructure textuelle [Helping students improve their writing: The effects of a specific activity on text superstructure]. *Repères,* 57(2018), 143-162. https://doi.org/10.4000/reperes.1540

Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. 2020). Formative peer formative assessment to enhance primary school pupils' oral skills : comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, *67*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noël (dir.), *L'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck.

Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs[Develop skills in critically reviewing the productions of peers]. *Education & Formation*, 307(2), 7–25.

Communauté française (2013). *Socles de compétences.* Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale [A didactic model of scriptural competence]. *Repères, 41*, 9-22.

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. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais.

Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). "J'enseigne et j'évalue l'oral": pratiques effectives au 3e cycle du primaire ["I teach and evaluate oral communication": actual practices at the 3rd cycle of primary school]. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui: Perspectives didactiques [Oral communication today: Didactic Perspectives]* (pp. 151–174). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Dumais, C. & Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves: résultats d'une recherche collaborative. *Recherches 73*.

Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, *4*(4), 24-60.

Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.

Fayol, M. (2009). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? [The functional approach to written verbal production. Where are we at?] In M. Kail, M. Fayol, & M. Hick- mann (Eds.), *Apprentissage des langues* [Language learning] (pp. 365-378). Paris, France: CNRS. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.5976

Gagnon, R. De Piertro, F. & Ficher, C. (2017). Introduction. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Namur : Presses universitaires de Namur.

Horverak, M. O. (2016). Students' and teachers' perceptions on writing instruction inspired by genre-pedagogy and Systemic Functional Linguistics. *Proceedings of CECIL's 5* (pp. 58–73).

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.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture* [Building oneself, at school, as a writing subject: the contribution of writing workshops]. Namur, Bel- gium: PUN.

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

Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec [Components taken into account in the assessment of students' scriptural competence by secondary school history teachers in Quebec]. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 2*(1), 1-9.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256

Niwese, M. (2010) : *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe mul- ticulturel d'adultes en reprise de formation* [The writing workshop: a didactic device for teaching writ- ing to a multicultural group of adults who are returning to school] (thèse de doctorat), Louvain-la- Neuve, Université catholique de Louvain.

Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie, 129*, 87-131.

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 [le 10 novembre 2016] de http://pratiques.revues.org/3115 ; DOI : 10.4000/pratiques.3115

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*. [En ligne], Récupéré de [le 10 octobre 2016] : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research, 9*(2), 173- 225. https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.04

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

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première.* Bruxelles: De Boeck Supérieur

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York : Springer.

Van Weijen, D., & Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education. A frame- work for national assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *18*, 1-41. https://doi.org/10.17239/L1ESLL- 2018.18.03.03

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

Wiertz, C. Van Mosnenck, S., Galand, B. & Colognesi, S. (2021, soumis). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : Points de discussion et prises de décision dans la co-construction d'une grille critériée. *Mesure et Evaluation en éducation.*