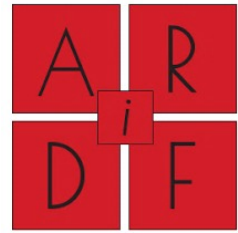




Stéphane Colognesi
Catherine Deschepper
Stéphanie Oliveri



Vers un essai de modélisation du rapport à l'oral



Visée et plan de la présentation

Partager les étapes prévues pour arriver à développer une **modélisation du rapport à l'oral (phase 1)**

1

Problématique et objectifs de travail

2

Étapes de développement de notre construit

3

Apports de la phase 1

4

Perspective et échange

1

Problématique et
objectifs de travail

Problématique

Dans la littérature, le « rapport à » est maintenant largement documenté : « **l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec ...** » (Charlot, 1997, p.94)

Intérêt majeur car il **influence les choix didactiques** des enseignants, et la connaissance du « rapport à » des élèves peut être un levier d'enseignement

(Barré-De Miniac, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Penloup, 2017; Lafont-Terranova, Blaser & Colin, 2016 ; Wirthner & Garcia-Debanc, 2010)



Problématique

Jusqu'à présent, le rapport à la langue a **principalement été étudié à travers l'écrit** pour diverses raisons (ex: possibilité d'analyser les traces de la production écrite)

→ **rapport à l'écrit**

(eg. Barré-de Miniac, 1992, 2002, 2015 ; Chartrand & Blaser, 2008)

écrits théoriques et recherches empiriques...

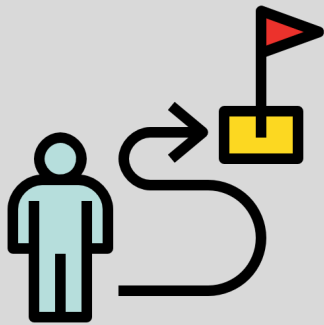
pourtant encore présent dans la formation des enseignants de français dans notre contexte de la FWB



Problématique

Les **recherches en didactique de l'oral** connaissent des **avancées** en termes de ce que vivent/pensent les praticiens, de dispositifs/ingénieries didactiques et l'heure est à s'intéresser à l'apprenant lui-même

→ Caractériser ce qu'on entend par “**rapport à l'oral**”



*mieux **comprendre ce que vit l'apprenant**
en situation de prise de parole / d'écoute
et construire des **dispositifs didactiques**
plus efficaces pour enseigner l'oral*

Projet

L'enjeu est de **créer un construit valide et fiable** pour catégoriser et mesurer le rapport à l'oral des individus par un processus rigoureux, éloigné des « intuitions »

Projet

L'enjeu est de **créer un construit valide et fiable** pour catégoriser et mesurer le rapport à l'oral des individus par un processus rigoureux, éloigné des « intuitions »

“

Les **échelles** psychométrique sont une **manifestation de concepts latents** ; elles mesurent des comportements, des attitudes et des scénarios hypothétiques que nous nous attendons à voir exister en raison de notre **compréhension théorique** du monde, mais que nous **ne pouvons pas évaluer directement**

”

(Boateng, 2018, p. 1, trad. libre)

Projet

L'enjeu est de **créer un construit valide et fiable** pour catégoriser et mesurer le rapport à l'oral des individus par un processus rigoureux, éloigné des « intuitions »

→ Besoin d'une validité scientifique pour mesurer le rapport à l'oral, soutenu par l'empirie

→ Échelle pour tout orateur, puis pouvoir avoir une perspective didactique

→ Avoir une mesure qui ne sera pas « subjective »

2

Étapes de
développement de
notre construit

Création d'une échelle

La création d'une échelle rigoureuse comporte trois phases (Hinkin, 1995) :

le développement d'items

le développement de l'échelle

l'évaluation de l'échelle

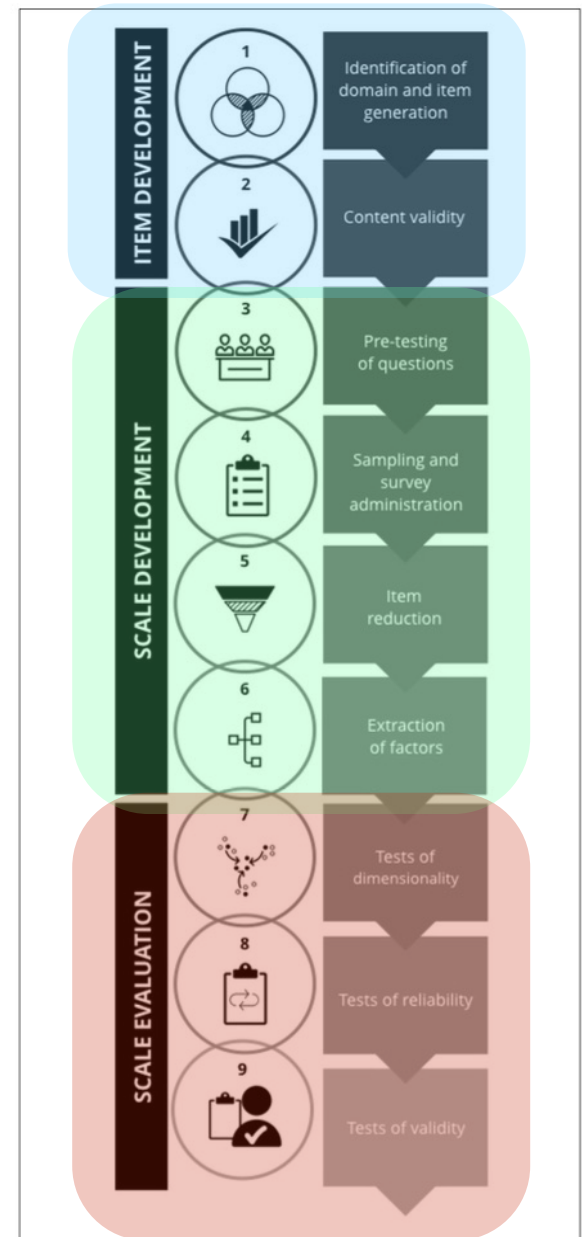


FIGURE 1 | An overview of the three phases and nine steps of scale development and validation.

Phase 1a : définir le domaine

→ Décrire le domaine et en donner une **définition conceptuelle préliminaire**

→ Spécifier et **définir les dimensions**

Théories guidant l'étude :

- * Ce qu'est l'oral
- * Différences entre l'écrit et l'oral ?
- * Dimensions du rapport à ...
- * Rapport à l'écrit

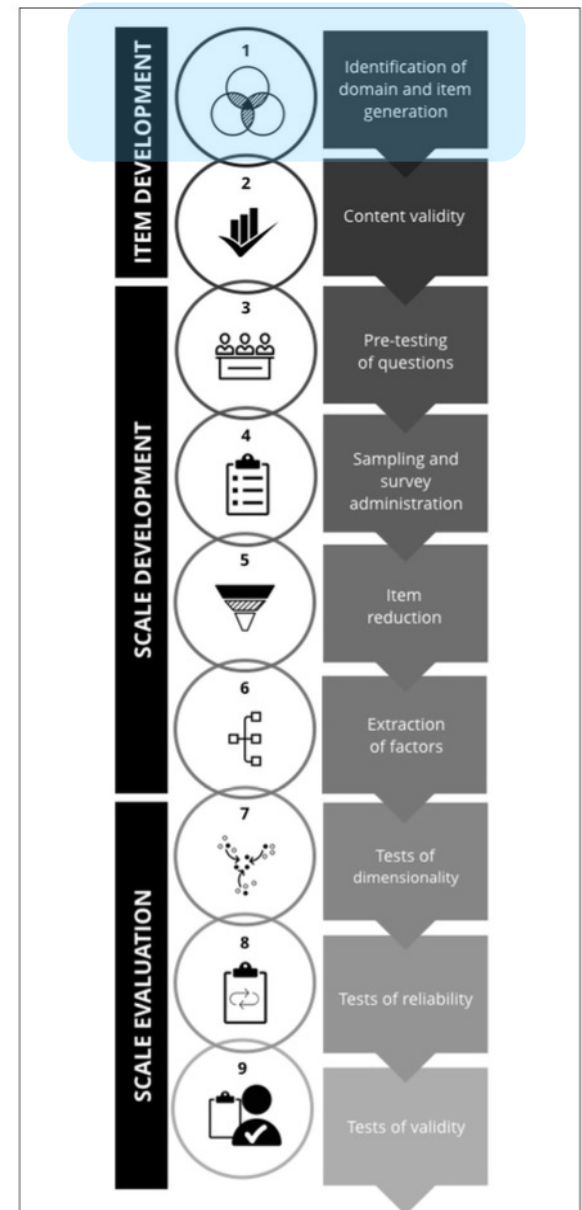


FIGURE 1 | An overview of the three phases and nine steps of scale development and validation.

Phase 1a : définir le domaine

→ Décrire le domaine et en donner une **définition conceptuelle préliminaire**

→ Spécifier et **définir les dimensions**

Théories guidant l'étude :

- * Ce qu'est l'oral
- * Différences entre l'écrit et l'oral ?
- * Dimensions du rapport à ...

*** Rapport à l'écrit**

Est-ce que le modèle du rapport à l'écrit peut être transféré à l'oral ?

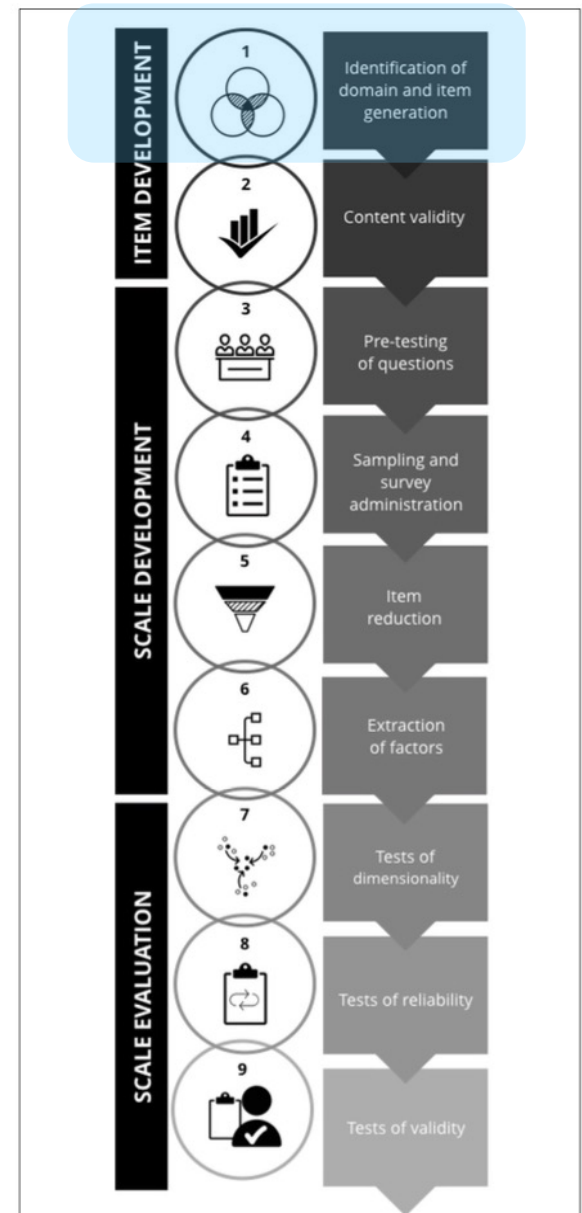


FIGURE 1 | An overview of the three phases and nine steps of scale development and validation.

Phase 1a : définir le domaine

Mémoire de maîtrise :

1,5 an de travail de
recension des écrits
(> rapport à l'écrit)

Benselin, 2021

1

**Est-ce que le modèle du
rapport à l'écrit peut être
transféré à l'oral ?**

Phase 1a : définir le domaine

Mémoire de maîtrise :

1,5 an de travail de recension des écrits
(> rapport à l'écrit)

Benselin, 2021

Groupe de recherche collaborative



- Réflexions communes
- Entretiens auprès de 12 formateurs d'enseignants qui travaillent/enseignent l'oral en HEP : **ici utilisation de 4 entretiens**
- **Analyse de contenu** (L'Ecuyer, 1991)
→ repérer les dimensions concordantes

Est-ce que le modèle du rapport à l'écrit peut être transféré à l'oral ?

1

2

3

Apports de la phase 1

3.1

- * Ce qu'est l'oral
- * Différences entre l'écrit et l'oral ?
- * Dimensions du rapport à ...
- * Rapport à l'écrit

3.2

Quelle adaptation du modèle du rapport à l'écrit pour l'oral ?

3

Apports de la phase 1

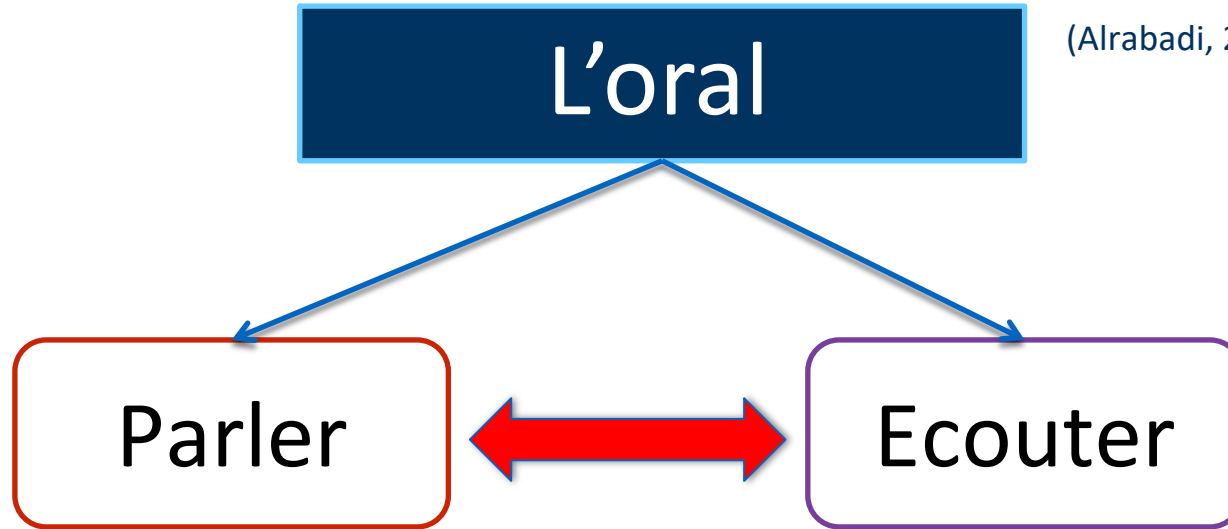
3.1

- * **Ce qu'est l'oral**
- * **Différences entre l'écrit et l'oral ?**
- * **Rapport à l'écrit**

3.2

Quelle adaptation du modèle du rapport à l'écrit pour l'oral ?

1. Ce qu'on entend par « oral »



(Alrabadi, 2011 ; Plane, 2015)

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.

1. *Tenir compte des paramètres de la situation de communication*

2. *Élaborer des contenus/des significations*

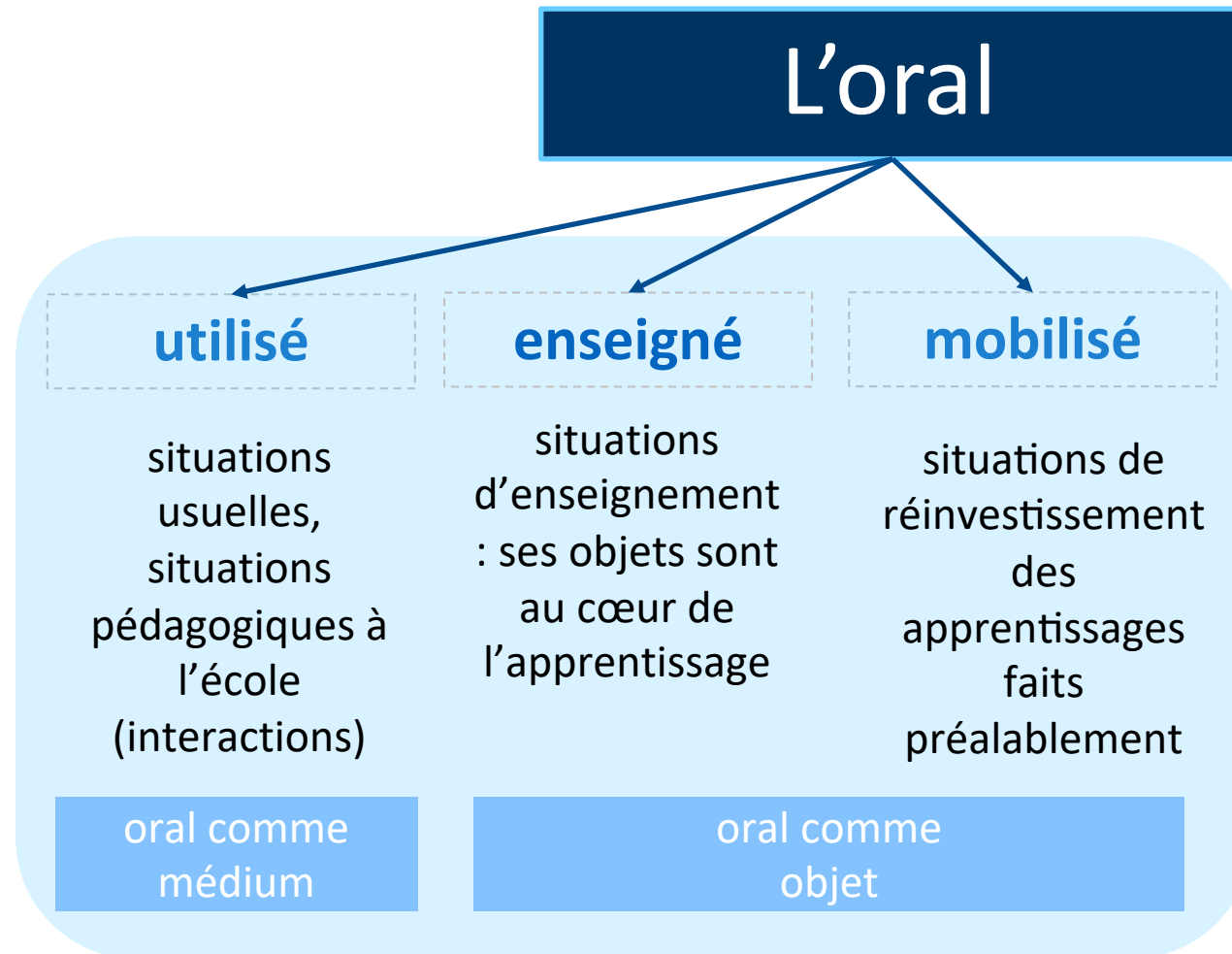
3. *Organisation générale du texte – respect de la superstructure*

4. *Unités lexicales/ unités grammaticales*

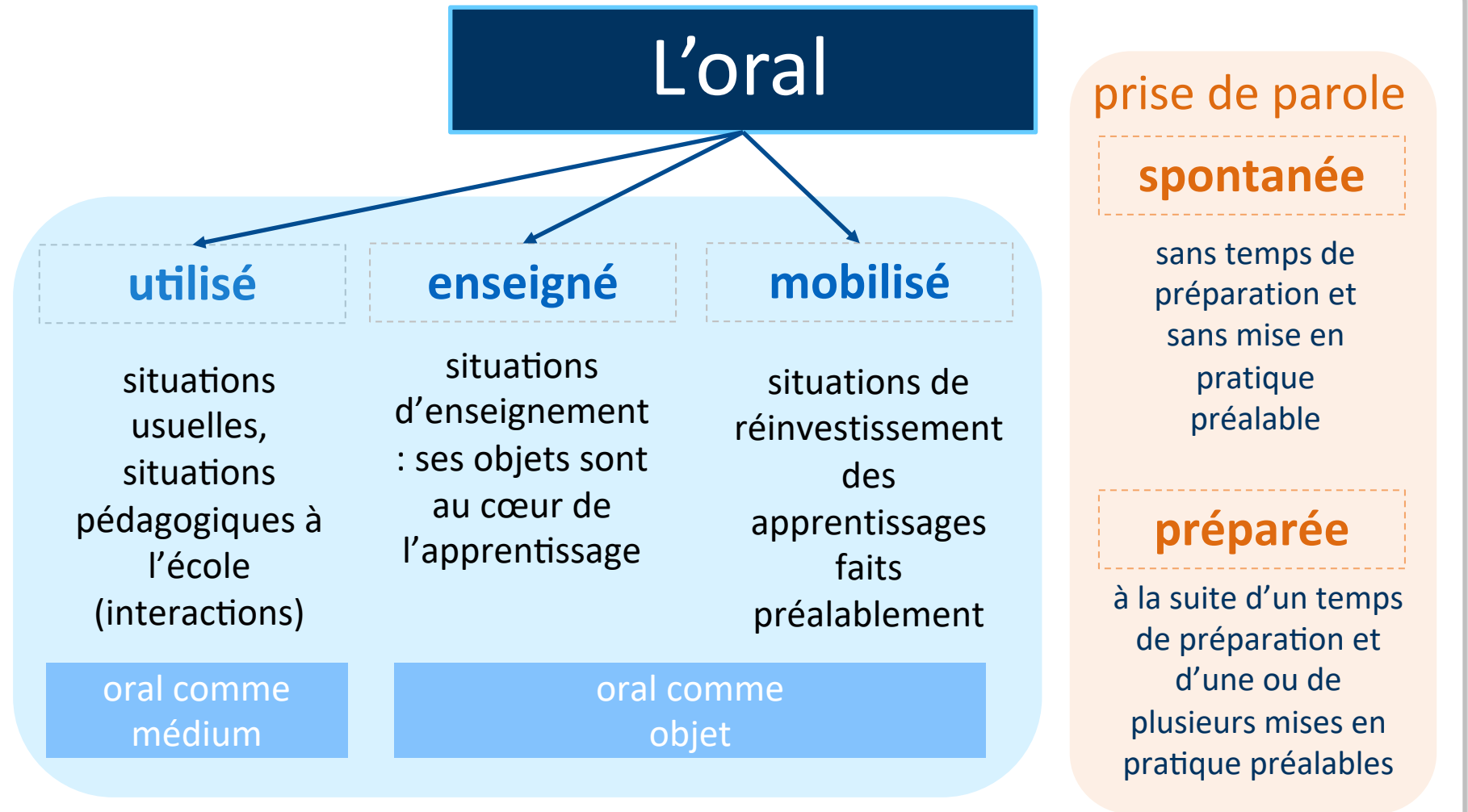
5. *Dimension paraverbale*

6. *Dimension non-verbale*

1. Ce qu'on entend par « oral »



1. Ce qu'on entend par « oral »



2. Différences entre oral et écrit

	Oral spontané	Écrit spontané	Oral travaillé	Écrit travaillé
Acquisition	Informel et implicite hors cadre scolaire (Dumais, 2012; Dumais, Soucy & Lafontaine, 2018)	Double dimension : apprentissage fondamental et opérationnalisation informelle et implicite (Bucheton, 2014; Doquet-Lacoste, 2009)	Apprentissage formel et explicite (Colognesi, 2015, Dolz & Gagnon, 2008; Dumais, 2011; Dupont & Grandaty, 2016; Tricot & Roussel, 2016) Ancrage à des situations de communication (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2019)	
Production/ réception	In presentia Adaptations polygérées (Sénéchal 2012)	In absentia. Dimension temporaire. (Doquet-Lacoste, 2009) Monogéré avec ajustements possibles	Phase de préparation et évolution de la production en fonction des étayages – relectures/réécoutes (enseignant / pairs / métacognition) (Colognesi & Hanin, 2020)	
Dimensions engagées	Communicationnelles et relationnelles (corps, émotions). Prise de risque (Dumais 2012)	Communicationnelle « privée ». Peu de risque (Bucheton, 2014)	Essentiellement monogéré en cadre scolaire (parfois polygéré) Préparation - épaississement – régulation Produit révisé et « fini » Prise de risque modérée	
Rapport à la norme	Formes variées en lien avec la situation de communication (Plane, 2016) et la matérialisation (Chabanne et Bucheton, 2008; Docquet-Lacoste, 2009)		Standardisation (Miras, Aguilar & Auzéau) Norme de l'oral distincte de celle de l'écrit (Plane, 2016, Sénéchal, 2014, Cappeau, 2016)	

Mutualisation possible des pratiques d'enseignement-apprentissage

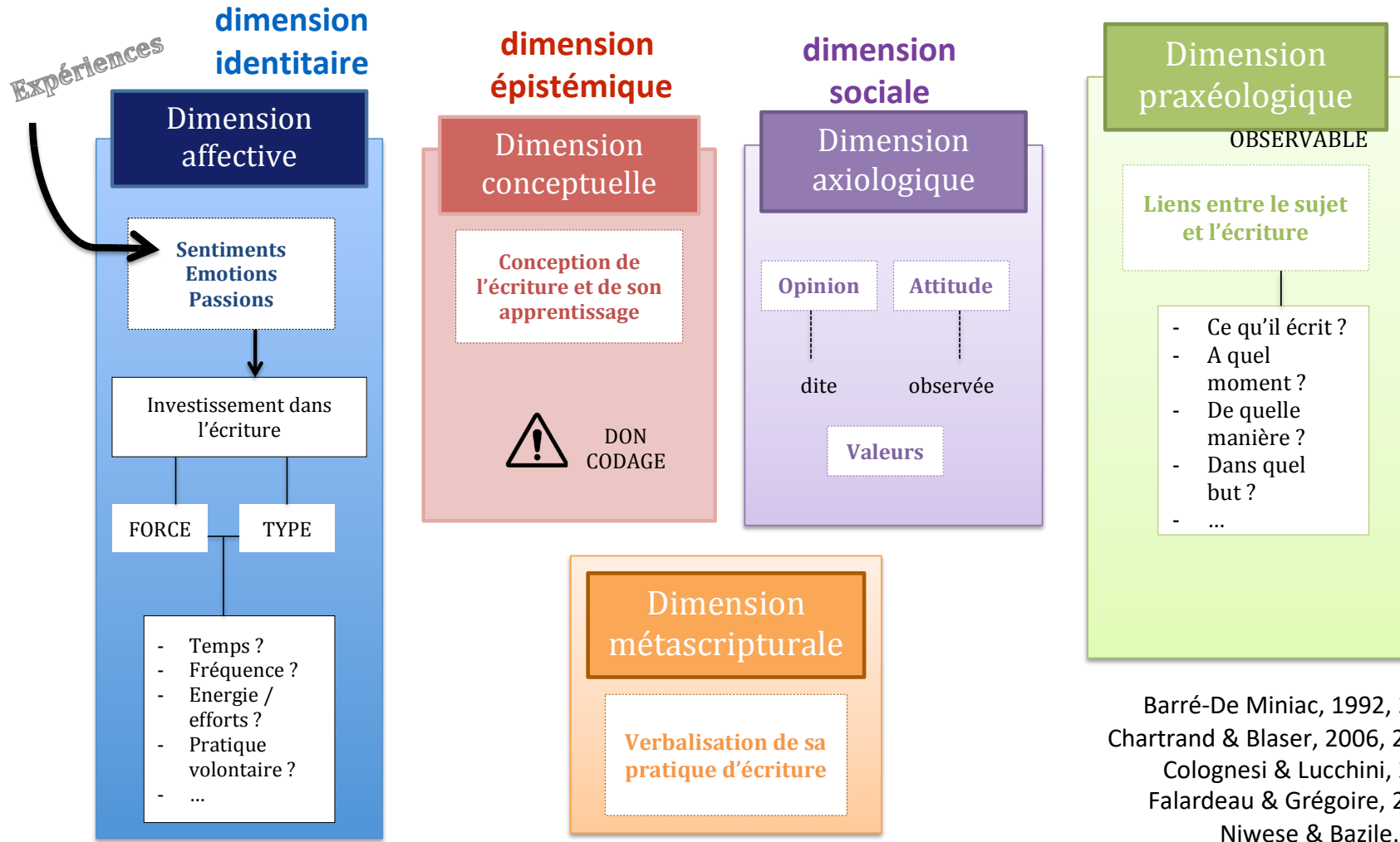
3. Dimensions du rapport à ...

Trois dimensions interagissant dans le rapport au savoir :

- **dimension identitaire**
liée au **vécu individuel** du sujet vis-à-vis de l'objet et de son apprentissage
(**sentiments**)
- **dimension épistémique**
liée aux **connaissances sur l'objet/** le savoir et à son apprentissage
(**conception**)
- **dimension sociale**
liée au **vécu du sujet au sein d'une communauté vis-à-vis de l'objet**
(**valeurs**)

4. Rapport à l'écrit

Le rapport à l'écrit « concerne les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les produits de ces activités, les textes lus et écrits » (Chartrand & Blaser, 2008, p. 111)



Barré-De Miniac, 1992, 2002;
Chartrand & Blaser, 2006, 2008 ;
Colognesi & Lucchini, 2016;
Falardeau & Grégoire, 2006 ;
Niwese & Bazile, 2014

3

Apports de la phase 1

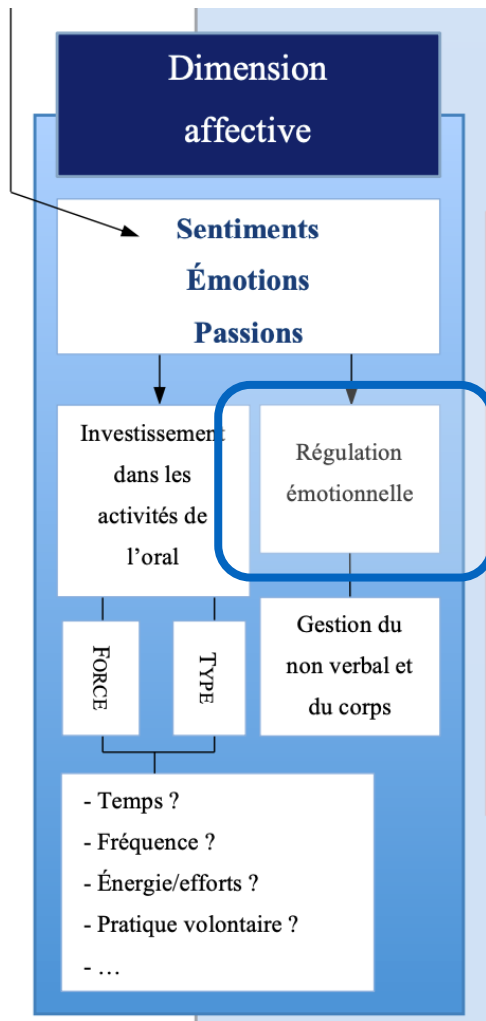
3.1

- * Ce qu'est l'oral
- * Différences entre l'écrit et l'oral ?
- * Rapport à l'écrit

3.2

**Quelle adaptation du
modèle du rapport à
l'écrit pour l'oral ?**

4. Dimensions : focus « Parler »



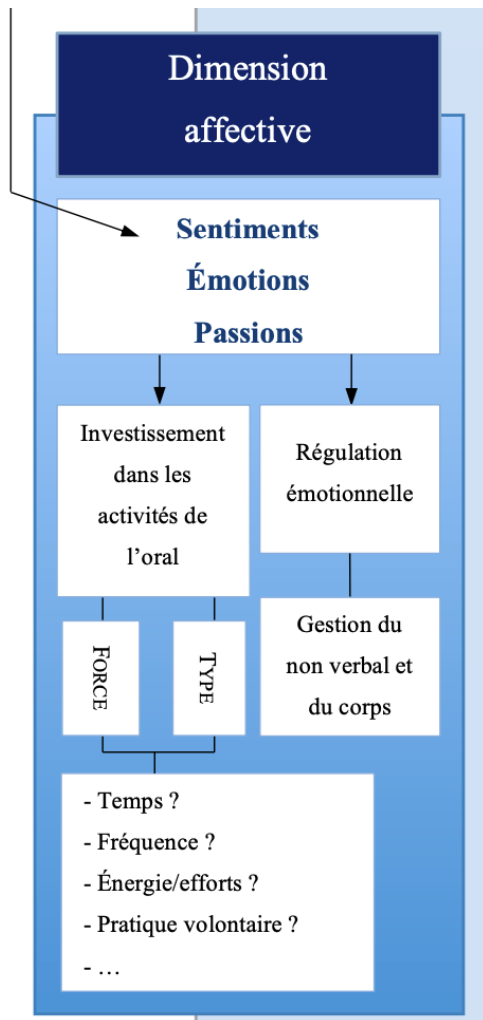
Complexité de l'acte de production orale et la multiplicité des procédures mobilisées lors d'une prise de parole génèrent des **émotions qui ont une influence forte sur la production** (Maitre de Pembroke, 2013)

→ la compétence à communiquer oralement fait intervenir une **sous-compétence de l'ordre de la régulation émotionnelle** (Colognesi & Hanin, 2020; Dumais, 2014; Sénéchal, 2012)

rôle prépondérant de la gestion du corps, du paraverbal et du non verbal dans la prise de parole rend cette **régulation émotionnelle essentielle**

(Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais, 2014 ; Gagnon & Dolz, 2016)

4. Dimensions : focus « Parler »



Inconfort / stress		X		X
Réactivité				X
Ne se sent pas compétent	X			

J'ai quand même beaucoup d'inconfort, même personnel. Je vais dire d'être devant un groupe ça stress (SD)

je ne me sens pas assez formée et armée que pour que pour enseigner correctement l'oral, en fait (SD)

j'ai tellement donné d'ateliers que je sens assez vite quand il y a un malaise... Je me dis que l'oral, c'est tellement, tu te mets tellement en danger (DG)

4. Dimensions : focus « Parler »



Les prises de parole sont **liées à l'intime**, à l'expression de soi et prennent vie dans la **sphère familiale** ou celle des **amis**

→ **ne s'apprend pas à l'école**

(Dupont & Grandaty, 2016; Gagnon, 2011 ; 2019; Schneuwly & Dolz, 2016)

Les tentatives **d'enseigner l'oral** sont vécues comme des **intrusions**

(Rispaill, 1995)

Ne pas faire évoluer cette représentation, c'est faire **reposer uniquement sur la famille l'apprentissage de la compétence à communiquer oralement**

(Tricot & Roussel, 2016)

4. Dimensions : focus « Parler »



la description de l'oral diffusée par l'école repose sur des **corpus qui ne reflète pas l'ensemble de la diversité linguistique**

(Gadet & Guérin, 2008)

→ « la langue parlée est explicitée [à l'école] à partir de **critères et d'indicateurs propres à l'écrit** qui la dévalorisent »

(Gagnon & Benzitoun, 2020, p.40)

→ utilisation de l'écrit comme norme de l'oral conduit à **considérer certaines spécificités légitimes de l'oral comme des erreurs** ou des écarts à la norme

(Sénéchal, 2012, p.22)

4. Dimensions : focus « Parler »

Dimension conceptuelle

Conception de l'oral et de son apprentissage



- Apprentissage non scolaire
- Norme

Flou	x			
Complexe	x			
Inné/lié au talent	x	x		
Spontané/Implicite	x			x
Moins prioritaire que l'écrit	x		x	
Oral = un objet d'enseignement				x
Oral = compétence transversale				x
Comprend la dimension Corps/voix		x	x	x
Comprend le Verbal/Non verbal			x	x
Comprend la dimension discursive				x
Comprend la conscience phonologique				x
Comprend les Accents des individus			x	
Comprend l'adaptation à la situation de communication			x	x
Ca s'enseigne / ca s'exerce		x	x	x
Ca se corrige (réoralisation)				x
Ca s'évalue		x	x	x
Ca s'apprend sur la durée			x	
Apprendre des stratégies de compréhension de l'oral				x
Apprendre des Stratégies de prise de parole				x

4. Dimensions : focus « Parler »

Dimension
conceptuelle

Conception de
l'oral et de son
apprentissage



- Apprentissage non scolaire
- Norme

*pour moi, l'oral, c'est
quelque chose de **très,**
très complexe...
qui m'attire et que je
n'arrive pas à atteindre
(SD)*

Flou	x			
Complexe	x			
Inné/lié au talent	x	x		
Spontané/Implicite	x			x
Moins prioritaire que l'écrit	x		x	
Oral = un objet d'enseignement				X
Oral = compétence transversale				X
Comprend la dimension Corps/voix		x	x	x
Comprend le Verbal/Non verbal			x	x
Comprend la dimension discursive				x
Comprend la conscience phonologique				x
Comprend les Accents des individus			x	
Comprend l'adaptation à la situation de communication			x	x
Ca s'enseigne / ca s'exerce		x	x	x
Ca se corrige (réoralisation)				x
Ca s'évalue		x	x	x
Ca s'apprend sur la durée			x	
Apprendre des stratégies de compréhension de l'oral				x
Apprendre des Stratégies de prise de parole				x

4. Dimensions : focus « Parler »

Dimension
conceptuelle

Conception de
l'oral et de son
apprentissage



Inné, don

- Apprentissage non scolaire
- Norme

*on part d'une idée
que l'oral, c'est lié
un peu au talent
quoi (SD)*

Flou	x			
Complexe	x			
Inné/lié au talent	x	x		
Spontané/Implicite	x			x
Moins prioritaire que l'écrit	x		x	
Oral = un objet d'enseignement				x
Oral = compétence transversale				x
Comprend la dimension Corps/voix		x	x	x
Comprend le Verbal/Non verbal			x	x
Comprend la dimension discursive				x
Comprend la conscience phonologique				x
Comprend les Accents des individus			x	
Comprend l'adaptation à la situation de communication			x	x
Ca s'enseigne / ca s'exerce		x	x	x
Ca se corrige (réoralisation)				x
Ca s'évalue		x	x	x
Ca s'apprend sur la durée			x	
Apprendre des stratégies de compréhension de l'oral				x
Apprendre des Stratégies de prise de parole				x

4. Dimensions : focus « Parler »

Dimension conceptuelle

Conception de l'oral et de son apprentissage



- Apprentissage scolaire
- Norme

l'écrit reste primordial dans la culture francophone.

*Et donc, on met l'accent sur l'écrit par facilité, par manque de temps, par obligation sociétale.
(SD)*

Flou	x			
Complexe	x			
Inné/lié au talent	x	x		
Spontané/Implicite	x			x
Moins prioritaire que l'écrit	x		x	
Oral = un objet d'enseignement				X
Oral = compétence transversale				X
Comprend la dimension Corps/voix		x	x	x
Comprend le Verbal/Non verbal			x	x
Comprend la dimension discursive				x
Comprend la conscience phonologique				x
Comprend les Accents des individus			x	
Comprend l'adaptation à la situation de communication			x	x
Ca s'enseigne / ca s'exerce		x	x	x
Ca se corrige (réoralisation)				x
Ca s'évalue		x	x	x
Ca s'apprend sur la durée			x	
Apprendre des stratégies de compréhension de l'oral				x
Apprendre des Stratégies de prise de parole				x

4. Dimensions : focus « Parler »

Dimension conceptuelle

Conception de l'oral et de son apprentissage



Inné, don

- Apprentissage non scolaire
- Norme

je trouve vraiment que c'est pas encore reconnu en tant que tel qu'en fait, il y a des choses à apprendre réellement (SD)

Flou	x			
Complexe	x			
Inné/lié au talent	x	x		
Spontané/Implicite	x			x
Moins prioritaire que l'écrit	x		x	
Oral = un objet d'enseignement				x
Oral = compétence transversale				x
Comprend la dimension Corps/voix		x	x	x
Comprend le Verbal/Non verbal			x	x
Comprend la dimension discursive				x
Comprend la conscience phonologique				x
Comprend les Accents des individus			x	
Comprend l'adaptation à la situation de communication			x	x
Ca s'enseigne / ca s'exerce		x	x	x
Ca se corrige (réoralisation)				x
Ca s'évalue		x	x	x
Ca s'apprend sur la durée			x	
Apprendre des stratégies de compréhension de l'oral				x
Apprendre des Stratégies de prise de parole				x

4. Dimensions : focus « Parler »

Dimension
conceptuelle

Conception de
l'oral et de son
apprentissage

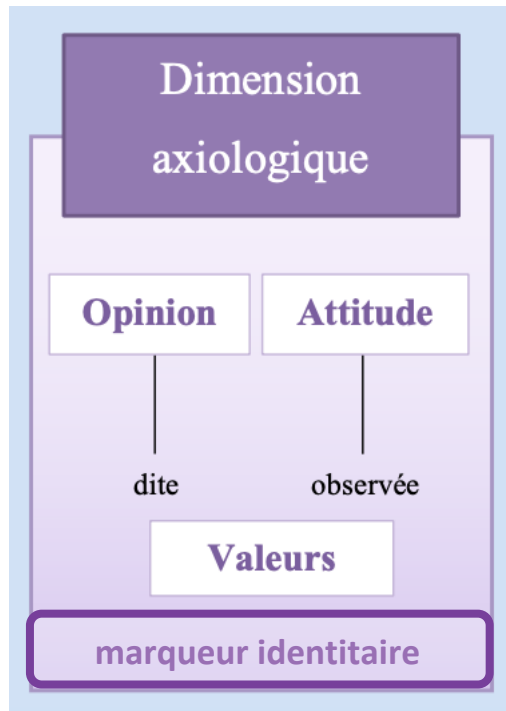


- Apprentissage non scolaire
- Norme

*je leur donne à eux la
fiche à remplir. Donc, ils
évaluent eux-mêmes
ce qu'ils ont fait par
rapport à ce qu'ils ont dit.
(DG)*

Flou	x			
Complexe	x			
Inné/lié au talent	x	x		
Spontané/Implicite	x			x
Moins prioritaire que l'écrit	x		x	
Oral = un objet d'enseignement				x
Oral = compétence transversale				x
Comprend la dimension Corps/voix		x	x	x
Comprend le Verbal/Non verbal			x	x
Comprend la dimension discursive				x
Comprend la conscience phonologique				x
Comprend les Accents des individus			x	
Comprend l'adaptation à la situation de communication			x	x
Ca s'enseigne / ca s'exerce		x	x	x
Ca se corrige (réoralisation)				x
Ca s'évalue		x	x	x
Ca s'apprend sur la durée			x	
Apprendre des stratégies de compréhension de l'oral				x
Apprendre des Stratégies de prise de parole				x

4. Dimensions : focus « Parler »



Peu de travaux sur les avis et les attitudes des personnes vis-à-vis de la prise de parole en dehors de **l'importance des examens oraux** ou **l'admiration de certains grands orateurs**

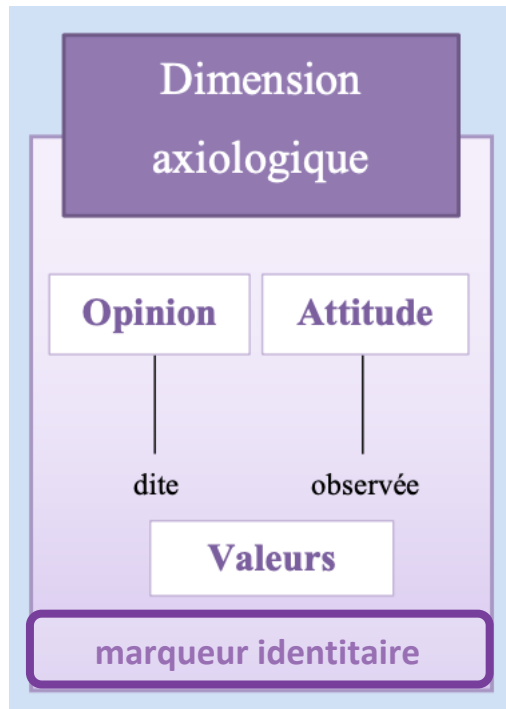
(Gagnon, 2019)

Le langage peut avoir la **valeur d'un marqueur identitaire / communauté d'appartenance**

« toutes corrections et remarques linguistiques de la part des enseignants sont le plus souvent vécues comme remise en cause identitaire (...), socialement agressives »

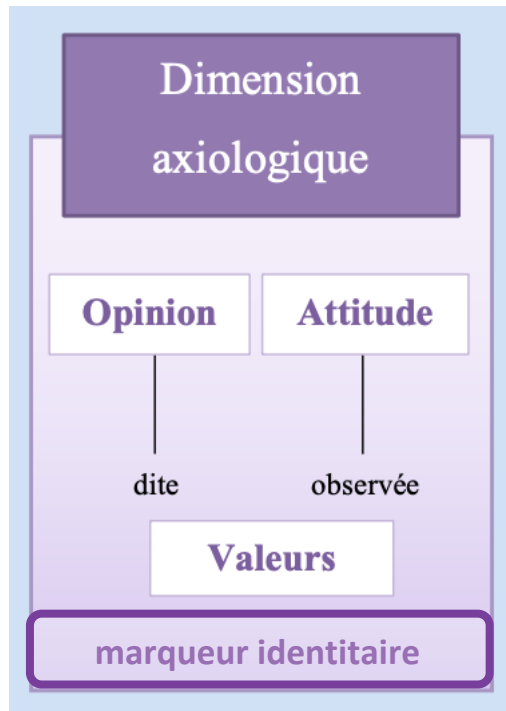
(Bautier, 1997, p.13)

4. Dimensions : focus « Parler »



Interagir	x			
Donner son avis	x			
Justifier son avis, ses choix			x	
Etre un orateur modèle	x			
Faire passer des émotions		x		
Se montrer autrement / s'insérer socialement (jugement social)		x		x
Etre expressif			x	
Lire à voix haute			x	x
Interpréter un texte appris par cœur			x	x
Exposer			x	
Raconter			x	
Comprendre les messages				x
Communiquer				x
Important	x	x		x
Sous-estimé				x
Utile dans la vie				x

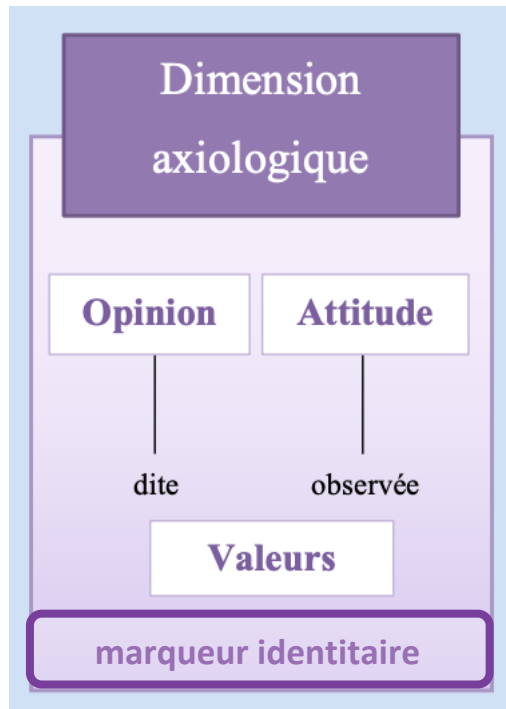
4. Dimensions : focus « Parler »



*qui sont venus voir le spectacle **regardent aussi la personne autrement** et du coup, ça a un impact sur sa scolarité globale qui est différente (SD)*

Interagir	x			
Donner son avis	x			
Justifier son avis, ses choix			x	
Etre un orateur modèle	x			
Faire passer des émotions		x		
Se montrer autrement / s'insérer socialement (jugement social)		x		x
Etre expressif			x	
Lire à voix haute			x	x
Interpréter un texte appris par cœur			x	x
Exposer			x	
Raconter			x	
Comprendre les messages				x
Communiquer				x
Important	x	x		x
Sous-estimé				x
Utile dans la vie				x

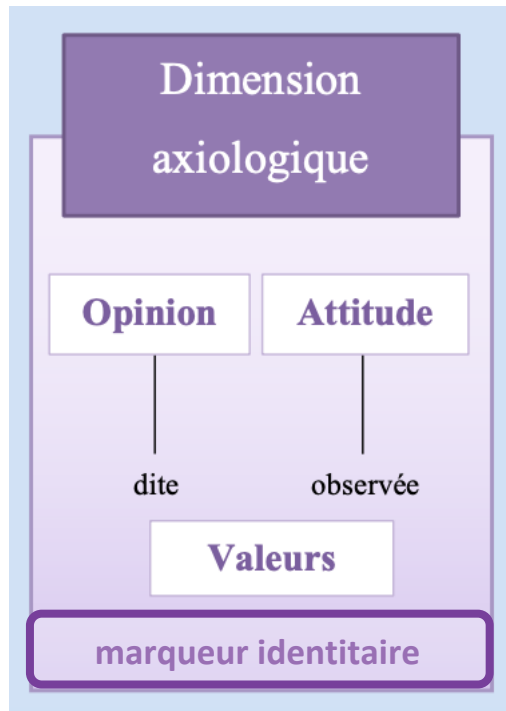
4. Dimensions : focus « Parler »



*je sais qu'en première,
les étudiants travaillent
sur la lecture d'un album
de jeunesse.
(SD)*

Interagir	x			
Donner son avis	x			
Justifier son avis, ses choix			x	
Etre un orateur modèle	x			
Faire passer des émotions		x		
Se montrer autrement / s'insérer socialement (jugement social)		x		x
Etre expressif			x	
Lire à voix haute			x	x
Interpréter un texte appris par cœur			x	x
Exposer			x	
Raconter			x	
Comprendre les messages				x
Communiquer				x
Important	x	x		x
Sous-estimé				x
Utile dans la vie				x

4. Dimensions : focus « Parler »



un objet qui est vraiment **transversal** à la fois dans le métier d'instituteur, mais aussi dans la formation... en tout cas dans **énormément de domaines de la vie** (TC)

Interagir	x			
Donner son avis	x			
Justifier son avis, ses choix			x	
Etre un orateur modèle	x			
Faire passer des émotions		x		
Se montrer autrement / s'insérer socialement (jugement social)		x		x
Etre expressif			x	
Lire à voix haute			x	x
Interpréter un texte appris par cœur			x	x
Exposer			x	
Raconter			x	
Comprendre les messages				x
Communiquer				x
Important	x	x		x
Sous-estimé				x
Utile dans la vie				x

4

Perspectives et échange

Perspectives directes

→ Poursuivre le travail de catégorisation des dimensions : **y en a-t-il d'autres ?**

→ Développement d'items par méthode **déductive** et/ou **inductive**

Utilisation des
cadres théoriques

Utilisation des
entretiens

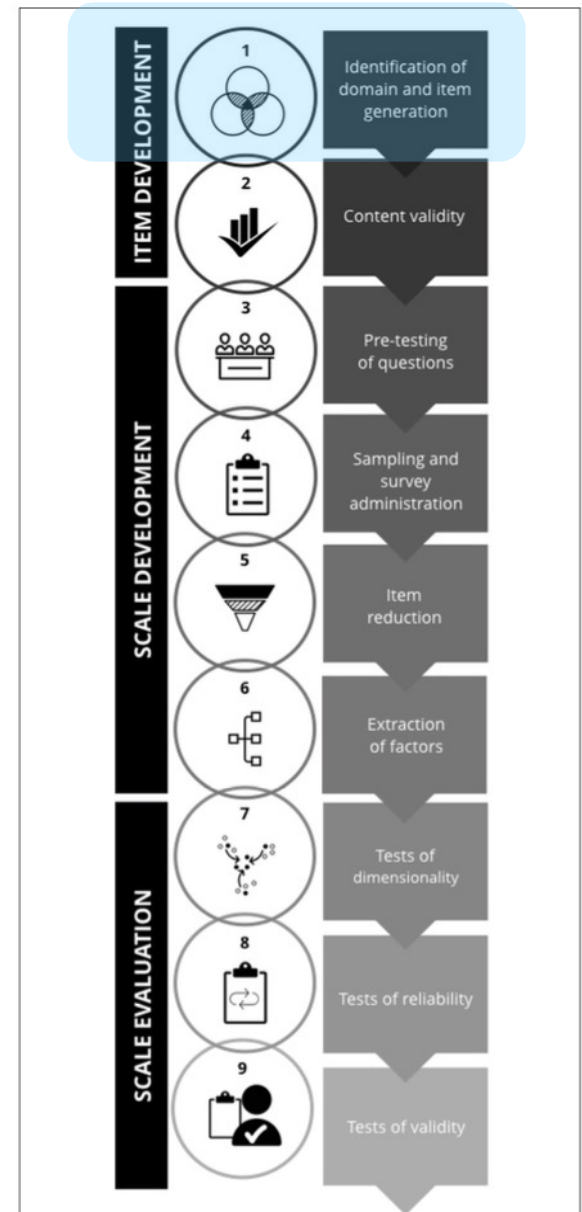


FIGURE 1 | An overview of the three phases and nine steps of scale development and validation.

Perspectives directes

→ Poursuivre le travail de catégorisation des dimensions : **y en a-t-il d'autres ?**

→ Développement d'items par méthode **déductive** et/ou **inductive**

Utilisation des
cadres théoriques

Utilisation des
entretiens

→ Validation des items par des experts du domaine et la population cible

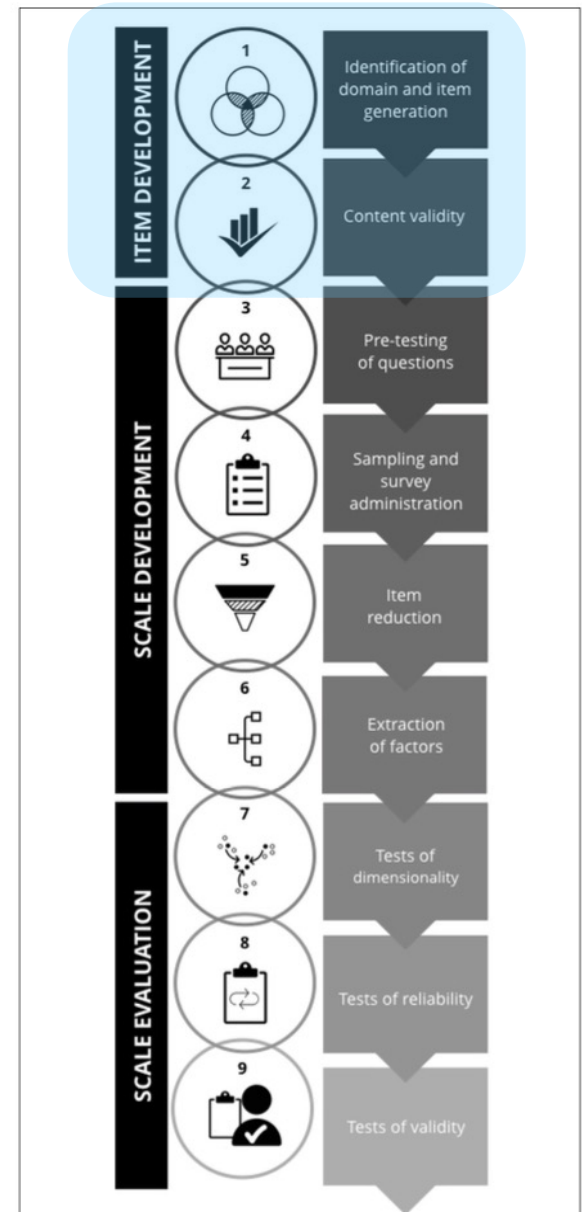


FIGURE 1 | An overview of the three phases and nine steps of scale development and validation.

Perspectives directes

→ Poursuivre le travail de catégorisation des dimensions : **y en a-t-il d'autres ?**

→ Développement d'items par méthode **déductive** et/ou **inductive**

Utilisation des
cadres théoriques

Utilisation des
entretiens

→ Validation des items par des experts du domaine et la population cible

→ Développer l'échelle (validation exploratoire et exploratoire nationale – validation crossnationale)

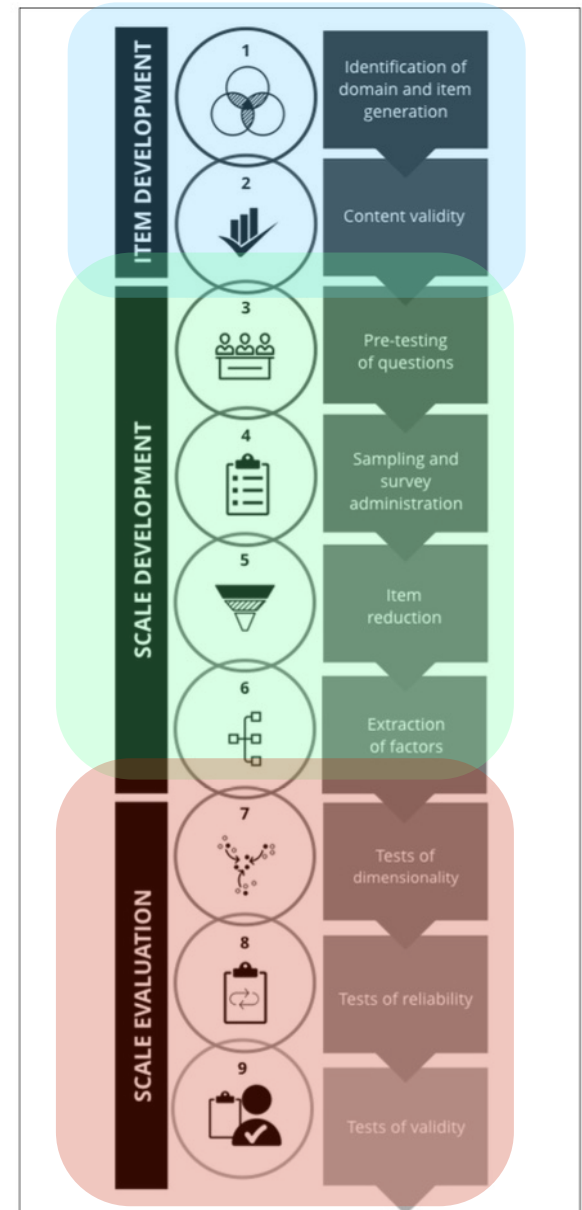


FIGURE 1 | An overview of the three phases and nine steps of scale development and validation.

Suivi

 **UCLouvain**

Stéphane Colognesi



UQÀM
Université du Québec à Montréal

Kathleen Sénéchal



hep/ haute
école
pédagogique
vaud

Roxane Gagnon



 UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

Pascal Dupont



 Haute École
Léonard
de Vinci

Catherine Deschepper



UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Christian Dumais



university of
 groningen

Thibault Coppe





Vos avis sur les
dimensions ?

- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*, 13, 1-13.
- Barré-De Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2002b). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115-116, 156-166.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion
- Bautier, É. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?. *Migration-Formation*, 108, 5-17.
- Baumeister, R. F., et Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.
- Blaser, C., Lampron, R., et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants (en ligne). *Lettrure* 3, 51-63.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quíñonez, H. R., et Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research : A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boraita, F., et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.). *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, (pp.7-18). Livres en ligne du CRIRES.

- Chartrand, S.-G., et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans Chartrand, S.- G. et Blaser, C. (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107 à 127). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S., et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Colin, D., Kanaan-Caillol, L. et Niwese, M. (2022). Les conceptions de l'écriture des élèves de sixième. Dans M. Niwese (dir.). *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles* (pp. 131-146). Peter Lang Verlag.
- Colognesi, S., Courty, B., et Niwese, M. (2022). Conception et pratiques d'écriture des enseignants de collège. Dans M. Niwese, *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles* (pp. 161-176). Peter Lang Verlag.
- Colognesi, S., et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1- 18.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, [104141]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascriptionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33- 52.
- Colognesi, S., et 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., Piret, C., Demorsy, S., et Barbier, E. (2020). Teaching Writing--With or without Metacognition?: An Exploratory Study of 11-to 12-Year-Old Students Writing a Book Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102.

- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J., et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- 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* (Doctoral dissertation, Université du Québec).
- Dumais, C., Soucy, E., et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? Vivre le primaire, 31(3), 49-51.
- Dupont, P., et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 7-16. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1071>
- Dupont, P., et Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? Dans Aeby, S. et M.-C. Guernier (Dir.), *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français* (pp. 115-156). Presses Universitaires de Namur.
- Efron, S. E., et Ravid, R. (2019). *Writing the literature review : A practical guide*. The Guilford Press.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(2), 34-52.
- Falardeau, É., et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 31–50.
- Gadet, F., et Guérin, E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 21-27.
- Gagnon, R. (2019). *L'oral comme objet d'enseignement : français parlé, genres oraux, oralité*. [Conférence] Les séminaires de l'ATILF. Nancy, Université de Lorraine.
- Gagnon, R., et Benzitoun, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'un linguistique et d'une didacticienne. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 37-51.
- Gagnon, R., et Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ?. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>

Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A. C., Bury, C., et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle (s) pratique (s) évaluative (s) tu as tendance à préconiser. *e-JIREF*, 6(2), 45-71.

Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A-C., Bury, C., et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Association between prospective elementary school teachers' year of study and their type of conception of intelligence, *International Journal of Educational Research*, 115, 102039, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102039>.

Hinkin TR. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *J Manag*, 21, 967-988. doi: 10.1016/0149- 2063(95)90050-0

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations.L'écriture et son apprentissage. *Pratiques* 115-116, 167-180.

Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2006). La question de la norme dans le discours des enseignants de collège. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (Dir.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 105-131). Presses universitaires de Namur.

Lafont-Terranova, J., et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Education.

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques*, 137/138, 117-134.

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et œuvre culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.

Melin, V. (2019). Rapport au savoir. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130-133). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0130>

Messier, G., Boyer, P., Viola, P. et **Dumais, C.** (2022). Les universités forment-elles les futurs enseignants à communiquer oralement? Perceptions d'étudiants en formation initiale à l'enseignement. Dans G. Messier et M.-C. Pollet (Dir.). *Les littéracies universitaires en évolutions* (p. 63-84). Éditions Peisaj. <https://app.box.com/s/egpok9x9i5eyes0l9z2n4ftmlvzmogi3>

Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.

- Moncarey, C., Deschepper, C., Hanin, V., Oliveri, S., Van Mosnenck, S., et Colognesi, S. (soumis). Les croyances de formateurs des futurs enseignants influencent leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. *Phronesis*.
- Nonnon, E. (1999). L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-1311
- Niwese, M., et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formation d'adultes à la classe. *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2063>
- Niwese, M., El Hajj, K. (2020). Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones . *Revue TDFLE*, 76. https://doi.org/10.34745/numerev_1294
- Penloup, M. C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Didier.
- Rispail, M. (1995). « Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? », Dans R. Bouchard et J.-C. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français*, Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (pp.71-74).
- Schmitt, N., et Kuljanin, G. (2008). Measurement invariance: Review of practice and implications. *Human resource management review*, 18(4), 210-222.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahier de la section des sciences de l'éducation de l'université de Genève.
- Schneuwly, B. (2017). Postface. Dans J. De Pietro, C. Fischer et R. Gagnon (dir), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 319). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (Master's thesis, Université Laval).
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire : résultats d'une première année de recherche. *Recherches*, 73, 75–92.

- Stordeur, M.F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., et Colognesi, S. (soumis). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces 30 dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belge francophones. *Repères*.
- Surcouf, C., et Gagnon, R. (2022). Les normes du français parlé, elles s'enseignent ou pas? Le cas de la « dislocation à gauche » en début de scolarité. *Lettre de l'AIRDF (La)*, 70, 34-39.
- Therriault, G., Fortier, S., et Baillet, D. (2020). Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques : une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires. *Academia*, 19, 155-181.
- Tricot, A., et Roussel, S. (2016). Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner? Une contribution évolutionniste. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 75-94. <https://doi.org/10.4000/dse.1380>
- Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et société*, 87, 95-114.
- Wirthner, M. et Garcia-Debanc, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères*, 42, 5-23.