

Le passeport de l'oral : un outil d'évaluation pour faciliter le passage entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire

*The “oral passport”:
an assessment tool to facilitate the transition between the
main and auxiliary teaching systems*

Joaquim Dolz – Joaquim.dolz-mestre@unige.ch

Aurélie Roux Mermoud – Aurelie.Roux-Mermoud@unige.ch

Université de Genève

Pour citer cet article : Dolz, J., & Roux Mermoud, A. (2022). Le passeport de l'oral : un outil d'évaluation pour faciliter le passage entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 5-23. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-2-5>

Résumé

La compréhension et la production de l'oral chez l'élève d'origine non francophone constituent des sources de préoccupation majeure des enseignant·e·s qui ont la responsabilité de l'inclusion dans l'enseignement régulier (système didactique principal) et des enseignant·e·s de soutien pédagogique (système didactique auxiliaire). Partant de l'hypothèse que les outils d'évaluation formative contribuent à transformer les pratiques enseignantes, nous avons élaboré un dispositif appelé *passeport de l'oral* destiné à faciliter le suivi de ces élèves entre les différent·e·s intervenant·e·s. Dans cette recherche, qui repose sur le principe de collaboration entre enseignant·e·s et chercheur·e·s, nous présentons une étude de cas pour montrer le processus de mise en œuvre de cet outil ainsi que l'impact sur le travail collectif des enseignant·e·s et sur les apprentissages de l'élève observé.

Mots-clés

Évaluation formative, oral, outil d'évaluation, système didactique principal, système didactique auxiliaire.

Abstract

Oral comprehension and production in students from non-French-speaking backgrounds are a major concern for teachers responsible for inclusion in regular education (main teaching system) and for pedagogical support teachers (auxiliary teaching system). Based on the hypothesis that formative evaluation tools contribute to the transformation of teaching practices, we developed a device called *the oral passport* intended to facilitate the follow-up of these students between the different stakeholders. In this research, which is based on the principle of collaboration between teachers and researchers, we present a case study to show the process of implementation of this tool as well as the impact on the collective work of the teachers and on the learning of the observed student.

Keywords

Formative assessment, oral, assessment tool, primary instructional system, auxiliary instructional system.

1. Problématique

Dans le cadre d'une recherche qui aborde l'enseignement du français oral pour des élèves d'origine non francophone (ci-après appelés alloglottes), nous avons mis en évidence l'intérêt d'un outil d'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015) pour faciliter le repérage des obstacles des apprenant·e·s et contribuer à la régulation des apprentissages (Tobola-Couchepin, 2017). La recherche porte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des performances orales des élèves. Elle concerne plus précisément la mise en œuvre collective d'un dispositif d'évaluation, le *passeport de l'oral*, élaboré afin de faciliter la circulation des objets d'enseignement lorsque plusieurs enseignant·e·s travaillent avec les mêmes élèves. La recherche concerne l'élaboration et l'impact de cet outil. Elle cherche à rendre compte de la manière dont l'évolution des capacités orales des élèves est prise en charge. Elle étudie notamment les modalités de partage d'informations en vue de faciliter un suivi collectif du développement de l'oral des élèves alloglottes.

La recherche en question a été réalisée dans trois établissements scolaires primaires. Dans chaque établissement, les pratiques d'enseignement de classes ordinaires (système didactique principal) et de structures d'appui (système didactique auxiliaire) ont été enregistrées et analysées. Le passage des élèves d'un système à l'autre (Dolz et al., 2021 ; Tambone, 2014) est donc mis en exergue. À partir de ces analyses, un travail collectif avec les enseignant·e·s a permis de construire l'outil mentionné avec des variantes pour quatre genres oraux (conte, débat, exposé et saynète). Dans cette contribution, nous nous centrerons sur un des trois établissements dans lequel les enseignant·e·s ont choisi collectivement d'adapter le passeport de l'oral pour l'évaluation et le suivi des élèves dans l'écoute et la compréhension des contes traditionnels à l'oral.

Les trois objectifs de cette contribution sont les suivants : 1) décrire les formes d'évaluation des capacités langagières orales des élèves alloglottes ; 2) présenter la conception et l'expérimentation d'un nouvel outil construit avec les enseignant·e·s du système didactique principal et du système didactique auxiliaire ; 3) évaluer l'impact de cet outil. Les questions de recherche qui orientent notre travail concernent donc aussi bien les outils d'évaluation des capacités langagières orales des élèves que l'articulation entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire :

1. Quels sont les objets oraux enseignés et les modalités d'évaluation mises en place permettant une articulation entre le système didactique principal et le système auxiliaire ?
2. Comment le nouvel outil d'évaluation formative a-t-il été coconstruit par l'équipe d'enseignant·e·s et des chercheur·e·s puis mis en place ?
3. Quels effets génère l'outil d'évaluation créé dans la pratique de l'enseignement de l'oral et dans le développement de l'expression et de la compréhension orale des élèves ?

Dans la première partie de cette contribution, la notion d'outil d'enseignement et d'évaluation sera problématisée en vue de clarifier l'ingénierie didactique sous-jacente. Ensuite, nous précisons les rapports complexes entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire afin de mieux situer l'évaluation des élèves alloglottes qui circulent d'un système à l'autre. À la suite de cette partie théorique, nous présenterons les données recueillies et les analyses effectuées en fonction des trois aspects abordés : le processus d'élaboration et d'implémentation de l'outil d'évaluation, le processus de validation

didactique et l'analyse de l'impact sur les apprentissages et sur la coordination du suivi des élèves entre enseignant·e·s.

2. Repères théoriques : outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral

Les anthropologues ont étudié le lien étroit existant entre la fabrication d'outils et la transformation de la vie des êtres humains. Et ceci non seulement pour analyser le rôle des outils dans le déploiement des activités de travail mais aussi pour déterminer leur impact sur la naissance d'une conscience technique chez l'homme. Comment les outils de travail transforment-ils l'activité humaine ? Quelles en sont les conséquences pour la cognition et le développement ?

Le rapport instrumental que les technologies entretiennent avec leurs usagers a été particulièrement mis en perspective d'abord par Vygotski (1930/1985) puis repris notamment par le psychologue du travail Rabardel (1993 ; 1995) pour analyser la dynamique cognitive des sujets et leur contribution au développement professionnel. L'analyse de la mise en place de l'activité humaine (Clot, 1995, 1998 et 2008) et des différentes modalités de médiation collective qui la caractérisent (Bronckart, 2007) est considérée comme étant la voie pour essayer de comprendre ces processus.

En didactique, la notion d'outil a été développée pour analyser les processus d'enseignement et de formation (Dolz & Gagnon, 2016 et 2018 ; Dufays et al., 2010 ; Simard, et al., 2000 ; Schneuwly, 2000 ; Scheuwly & Dolz, 2009 ; Wirthner, 2017), mais aussi pour aborder leur contribution dans le développement des capacités langagières des élèves (Dolz et al., 2001). Concernant les outils d'enseignement, Schneuwly (2000) décrit la double sémiotisation, matérielle et langagière, des objets enseignés dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Les techniques de présentification des matériels scolaires sont ainsi accompagnées d'un pointage et guidage langagier de la part de l'enseignant·e. Les outils d'enseignement sont de ce fait considérés dans une perspective à la fois sémiotique, permettant de signifier les objets enseignés, et médiateurs dans les interactions didactiques. Dans le cadre des situations d'enseignement, la mise en place des dispositifs didactiques joue un rôle de « méga-outil » qui organise l'ensemble du système d'outils mobilisés par l'enseignant·e (Wirthner & Schneuwly, 2004). Le matériel fourni par les enseignant·e·s ne devient vraiment outil que dans le processus d'usage, ce qui exige une observation des pratiques d'enseignement et de formation et une caractérisation des actions et des fonctions dans l'usage de ces matériels (Sanchez Abch et al., 2018).

Dans cette perspective, les ressources créées pour l'évaluation formative et certificative (Mottier Lopez, 2015) peuvent être analysées comme outils de médiation des apprentissages dans le milieu de travail de la classe. En effet, une feuille de contrôle ou une grille d'évaluation, qu'elle soit préfabriquée, élaborée ou négociée avec les apprenant·e·s devient un outil qui pointe les dimensions de l'objet à apprendre et clarifie les attentes du processus de médiation. De ce point de vue, Tobola-Couchepin (2017) étudie les pratiques d'évaluation de l'écriture de textes argumentatifs au travers du dispositif *séquence didactique* et met en évidence les différents usages que les enseignant·e·s font des grilles d'évaluation, proposées par l'enseignant·e ou élaborées collectivement avec les élèves, montrant comment les différentes modalités de médiation ont un impact sur les apprentissages. Les résultats de cette recherche montrent que les élèves intériorisent plus facilement les conduites langagières à acquérir si l'enseignant·e favorise leur engagement en verbalisant et coconstruisant avec eux les critères d'évaluation concernant les situations de communication, la structuration et la

cohérence du texte, l'étayage des arguments et la textualisation à l'aide de marques énonciatives et modalisatrices, d'organiseurs textuels, ainsi que de la syntaxe et de l'orthographe. La verbalisation des obstacles d'apprentissage rencontrés constitue un levier pour rendre significatif le travail scolaire. L'étayage explicite de l'enseignant·e est par ailleurs particulièrement important pour les élèves signalés en difficulté, déroutés par les consignes imprécises et les explications confuses. Les modes critériés d'évaluation initiale et finale des apprenant·e·s, ainsi que l'implication de ces derniers dans l'élaboration et l'usage des moyens d'évaluation sont, au contraire, très porteurs pour développer l'argumentation écrite de manière précoce. Les aide-mémoires coconstruits avec eux facilitent leur engagement cognitif.

Wirthner (2017), dans une recherche conduite avec des enseignant·e·s de français du secondaire qui expérimentent des dispositifs d'enseignement, montre comment la mise en place collective d'une nouvelle séquence didactique pour l'écriture de résumés informatifs transforme le style d'enseignement et l'approche sur l'objet enseigné. Les moyens d'enseignement proposés sont certes filtrés par les conceptions des enseignant·e·s et leurs pratiques précédentes, mais ils entraînent de nouvelles formes de faire et de penser les objets d'enseignement. De ce point de vue, la thèse défendue par Wirthner est que l'introduction d'innovations didactiques constitue, dans la pratique, un outil de formation et de développement professionnel. L'appropriation et la maîtrise de ces dispositifs agissent comme un outil transformateur et médiateur pour les enseignant·e·s.

L'outil, comme l'affirme Schneuwly (2002) « produit historique d'une société donnée, façonne le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise » (p. 22). Dans cette même perspective, une recherche réalisée sur la formation à l'enseignement de la production écrite a exploré l'ensemble du matériel utilisé en Suisse francophone (Sanchez Abchi et al., 2018). Les pratiques des formateurs observés au cours de vingt-huit séquences de formation ont été filmées ; les verbatims ont été transcrits et analysés. Ces analyses montrent comment les ressources mobilisées deviennent des outils qui jouent un rôle de médiation. L'examen des supports déployés (523 documents) montre l'importance de la place des moyens d'enseignement et des dispositifs d'évaluation des productions écrites des élèves. Le schéma d'utilisation de ces ressources dégage les principales fonctions formatives des activités déployées. Quatre modalités de médiation ont été dégagées : conceptualisation et opérationnalisation des savoirs ; développement de routines professionnelles ; découverte, création et expérimentation d'outils d'enseignement et d'évaluation ; développement d'actions de coopération, de coordination et de circulation des savoirs entre les participants. Les résultats corroborent l'importance des outils pour rendre significatifs les concepts didactiques.

Dans une recherche centrée sur la formation à l'enseignement de l'oral, Gagnon (2010) montre comment se produit le passage d'un objet de formation, l'argumentation orale, à l'objet effectivement enseigné par les enseignant·e·s. La notion de circulation de savoirs est alors mobilisée pour évoquer le relai des contenus abordés entre les différents contextes. Les enseignant·e·s disposent d'un régime d'expertise et d'un répertoire didactique axé sur leurs propres pratiques qui sont problématisées et conceptualisées en fonction des contingences de la situation didactique et des nouveautés introduites. Les outils présentés dans la formation (Gagnon & Laurens, 2018) comportent une double facette : ils visent l'enseignement, mais également une posture de secondarisation qui se manifeste dans les échanges formatifs et le retour réflexif sur les pratiques réalisées.

Dans une perspective d'ingénierie didactique, Sénéchal (2020) considère le travail de collaboration des enseignant·e·s et des chercheur·e·s dans l'élaboration de séquences didactiques sur l'oral comme un lieu fondamental de transformation de leurs pratiques. Le rapport à l'oral et les représentations des enseignant·e·s se voient ainsi transformés au travers des outils élaborés et mis en place par la recherche. Les dispositifs didactiques créés sont envisagés comme modèles fonctionnels pour travailler et évaluer l'oral. Ils bouleversent les pratiques habituelles d'enseignement précédentes. L'activité métacognitive associée à l'évaluation et à la régulation des obstacles constatés dans les ateliers met à l'épreuve le modèle proposé dans une deuxième phase de la recherche en l'adaptant davantage aux contingences des situations didactiques.

Indispensables aux médiations formatives, les outils d'enseignement et plus particulièrement ceux d'évaluation constituent un lieu fondamental pour l'enseignement-apprentissage et la formation des enseignant·e·s, mais aussi pour l'avancement de la recherche en didactique du français. Dans le cas de l'enseignement de l'oral, la découverte du fonctionnement des genres de textes oraux et les modalités discursives d'intervention dans les activités d'enseignement et d'apprentissage contribuent à la dynamique des transformations qui se produisent aussi bien par l'élève auditeur et producteur de l'oral que chez l'enseignant·e lorsqu'il·elle met en scène l'oral. L'étayage des apprentissages suppose généralement des outils de suivi des pratiques, permettant d'évaluer les capacités de compréhension et de production des élèves. Le passeport de l'oral que nous présenterons ici est justement un dispositif conçu pour faciliter la circulation des savoirs, car il contribue à la fois à évaluer les capacités orales des élèves et à assurer le suivi des apprentissages entre les différent·e·s enseignant·e·s.

3. Repères contextuels : l'articulation complexe des systèmes didactiques principaux et auxiliaires

Dans le système scolaire du canton de Genève et du canton de Vaud, les élèves alloglottes, notamment les élèves primoarrivants, disposent de la possibilité de recevoir un appui dans des structures d'enseignement particulières pour le développement du français langue de scolarisation. Du point de vue didactique, ces structures sont considérées comme relevant des *systèmes didactiques principaux* et des *systèmes didactiques auxiliaires* (Chevallard, 1985/1991 ; Tambone, 2014). Les premiers systèmes sont constitués des classes régulières des élèves dans lesquelles les objectifs et les objets enseignés correspondent aux attentes de la société et donc au programme établi pour chacun des degrés scolaires. Le système auxiliaire a pour objectif de répondre aux besoins identifiés chez les élèves signalés comme étant en difficulté, afin de leur permettre d'augmenter leur capital d'adéquation (les ressources leur permettant de participer aux apprentissages collectifs) et ainsi de (re)trouver une place dans l'une des classes des systèmes principaux (Tambone, 2014).

Les systèmes auxiliaires se présentent sous des formes et des modalités différentes en fonction des degrés scolaires, des régions concernées, des spécificités et des ressources des établissements scolaires, mais également du type de besoins spécifiques aux élèves. En Suisse romande, il existe, par exemple, des classes d'appui et de soutien pédagogique (en dehors ou au sein même de la classe régulière), destinées aux élèves rencontrant tous types de difficultés ou de besoins. Il existe également des cours intensifs de français, ou encore des classes d'accueil (à temps partiel ou à temps plein) destinés spécifiquement aux élèves alloglottes. Lorsque différentes modalités de systèmes auxiliaires coexistent au sein d'un même établissement scolaire, on peut alors observer un éclatement des aides pour les élèves

alloglottes et en difficulté. La figure 1 donne à voir les formes de relation possibles au sein d'un seul établissement.

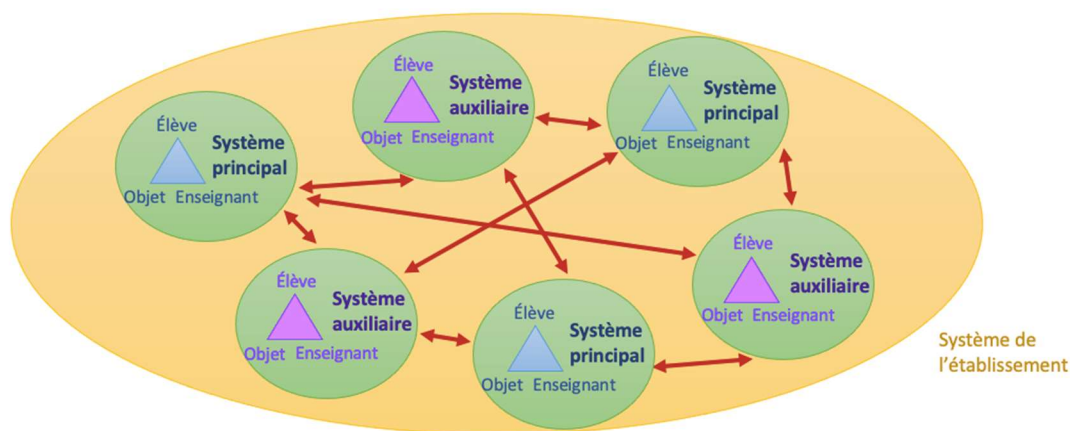


Figure 1. Relations entre les systèmes didactiques principaux et auxiliaires

Lors de la phase exploratoire de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux différentes modalités d'organisation des systèmes didactiques auxiliaires, et plus particulièrement aux types d'articulation entre ces derniers et les systèmes principaux desquels ils dépendent.

Nous en proposons ci-dessous des modélisations schématiques, mais nous soulignons toutefois que ces systèmes sont dynamiques et que, par conséquent, un même binôme « système auxiliaire / système principal » peut évoluer à travers ces différentes catégories. Par ailleurs, nous essayons de montrer les particularités de la circulation des savoirs entre les deux systèmes selon ces modalités. Ceci concerne particulièrement le partage des informations sur les besoins langagiers des élèves et les objets enseignés entre les enseignant·e·s. En effet, les observations sur les capacités langagières des élèves et leur progression exigent une coordination entre les deux systèmes afin que les enseignant·e·s partagent les observations sur le développement oral des élèves et proposent des situations d'enseignement adaptées. Pour atteindre cet objectif, la construction d'outils d'évaluation sera en rapport avec la modalité d'articulation des deux systèmes.

Essayons à présent de voir les différents types d'articulation constatés entre les deux systèmes, tout en relevant également les éventuelles frontières et les conséquences sur la circulation des savoirs. Ceci a des conséquences sur la manière d'envisager l'évaluation des capacités langagières et de leur progression. Dans le cas extrême de la *séparation étanche* (figure 2), les deux systèmes sont radicalement fermés et s'autoorganisent individuellement. Ils ne partagent alors ni espace commun, ni coordination temporelle, ni forme commune, ni encore objet d'enseignement commun. Aucune information n'entre ni ne sort, que ce soit à propos des objets d'enseignement abordés, des élèves ou entre les enseignant·e·s. C'est le cas lorsqu'un élève alloglotte fréquente une classe d'accueil (à temps plein ou partiel) se trouvant à l'extérieur de son établissement scolaire, et dont l'enseignant·e de la classe d'accueil ne communique pas avec l'enseignante du système principal. Sans coordination, les évaluations peuvent être contradictoires. Le partage du suivi des apprentissages est compromis. Un outil pour partager les progrès constatés est ici particulièrement important. Si les interventions dans les deux systèmes permettent à l'élève d'entrer dans des approches différentes, la

continuité du travail se voit compromise en l'absence d'un outil favorisant la circulation des savoirs enseignés.

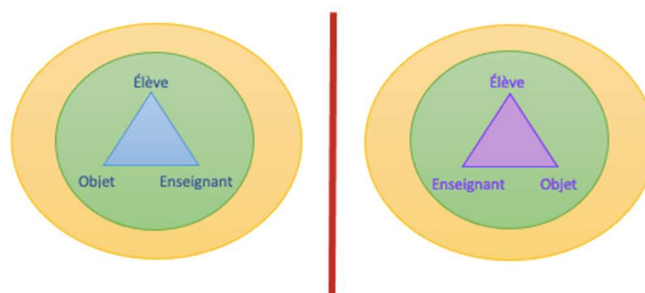


Figure 2. Deux systèmes en parallèle radicalement fermés

Dans le cas de la *juxtaposition* (figure 3), les deux systèmes se trouvent au sein du même établissement et partagent donc *à minima* un espace commun. Toutefois, ils fonctionnent en parallèle, sans collaboration particulière entre les enseignant·e·s ; les informations au sujet des objets d'enseignement ou des élèves ne circulent donc pas d'un système à l'autre. Le fait d'être dans le même établissement facilite pourtant la circulation informelle des commentaires sur l'évolution des élèves. Nous constatons des régulations informelles dans la salle des maîtres ou sur le pas de la porte.

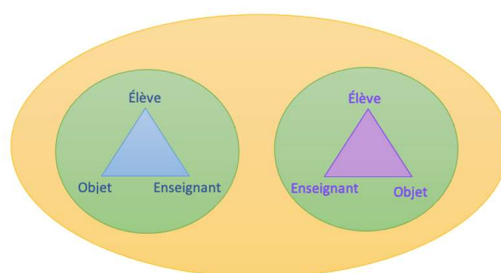


Figure 3. Deux systèmes en parallèle dans le même établissement

Lorsqu'une *articulation ponctuelle* est mise en œuvre entre le système principal et les différentes formes du système auxiliaire, elle peut être de nature variée. Elle peut être assurée par les responsables de l'un ou de l'autre système (figure 4) ou assurée par les élèves lorsqu'ils·elles transmettent eux-mêmes les informations (figure 5). L'articulation porte sur les objets enseignés, sur les activités scolaires, ou sur l'engagement des acteurs impliqués. Comment se produit ici l'évaluation des capacités des élèves pour permettre l'engagement dans l'activité commune ? Dans les établissements observés, nous constatons deux situations. En cas de problème ou d'information remarquable à signifier, les enseignant·e·s les partagent par le système de messagerie de l'équipe pédagogique. L'évaluation du suivi de la compréhension et de l'expression orale est globale et non critériée (figure 4). Mais pour le suivi du travail, l'enseignant·e du système auxiliaire pose des questions à l'élève sur le travail réalisé dans la classe régulière et enchaîne en fonction des besoins implicites. C'est l'élève qui fait circuler les objets enseignés et fournit des indications sur ses propres obstacles (figure 5).

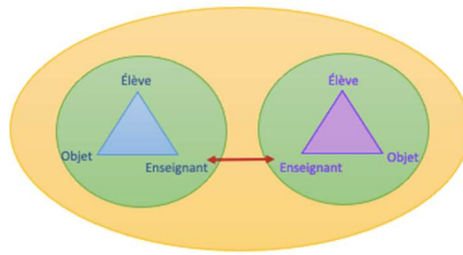


Figure 4. Articulation ponctuelle par l'enseignant·e.

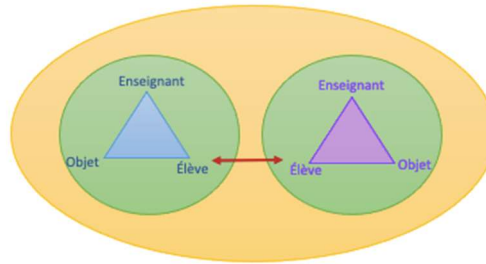


Figure 5. Articulation ponctuelle par l'élève

Il y a *intersection* lorsque les deux systèmes partagent au moins un projet commun, avec des moments de travail partagés entre les élèves et les enseignant·e·s (figure 6). Les deux systèmes sont donc, pendant une période déterminée, réunis au sein d'un même espace et autour d'un même objet. Le projet commun favorise la différenciation du travail avec les élèves alloglottes. Ceci exige que les deux enseignant·e·s se mettent d'accord sur l'évaluation des capacités langagières des élèves inclus dans le projet commun. Ici, l'évaluation est généralement faite dans le dialogue entre les deux enseignant·e·s bien que les responsabilités concernant l'élève alloglotte soient différenciées.

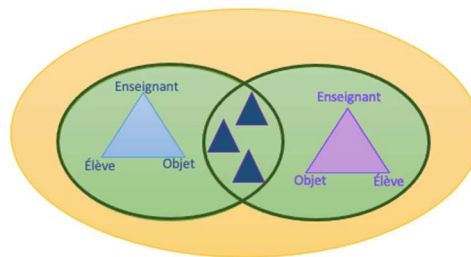


Figure 6. Deux systèmes partageant un projet commun

L'union des deux systèmes a lieu lorsque l'enseignant·e du système auxiliaire intervient au sein même du système principal comme c'est parfois le cas pour l'appui pédagogique ou lorsque l'enseignant·e de soutien pédagogique intervient en classe ordinaire (figure 7). Notons encore que, parfois, l'enseignant·e ordinaire réalise le soutien au sein de sa propre classe. Dans ce cas de figure, les informations relatives aux objets d'enseignement et aux élèves sont donc très facilement partagées entre les deux systèmes. Dans le cas de l'union des deux systèmes, la question qui se pose est de savoir comment les attentes du programme par rapport aux besoins des élèves sont gérées. Quelle différenciation du travail est proposée avec les élèves alloglottes ? Comment les deux enseignant·e·s se divisent le travail ? Quelles fonctions sont celles des enseignant·e·s représentant les exigences de chacun des deux systèmes ?

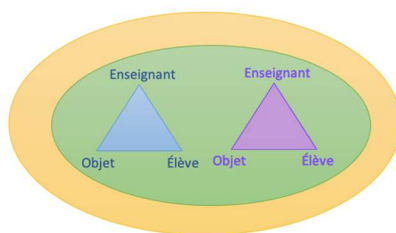


Figure 7. Système auxiliaire au sein du système principal

Enfin, il n'y a plus qu'*un seul système* lorsque l'on trouve un public hétérogène au sein d'une seule et même classe dans laquelle un·e enseignant·e ou un duo d'enseignant·e·s sont en charge de répondre aux besoins de tous les élèves (notamment par la différenciation) (figure 8). Même dans ce cas, les outils créés pour une évaluation critériée ont toute leur importance puisque les interventions et les régulations exigent un repérage des principaux obstacles des élèves.

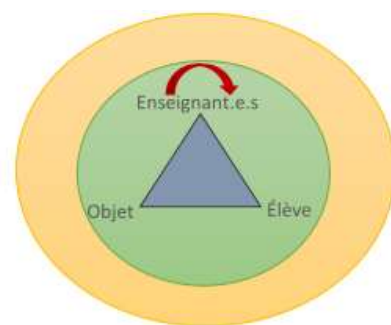


Figure 8. Système unique hétérogène

Quelle que soit la forme d'articulation entre les deux systèmes didactiques, la circulation des savoirs et les outils d'évaluation portant sur les capacités orales des élèves méritent d'être questionnés.

4. Démarche et contexte de la recherche

La démarche proposée est une démarche de recherche-intervention de caractère ethnographique, impliquant une immersion des chercheur·e·s sur le terrain. La production d'un outil d'évaluation, le passeport de l'oral, adapté aux genres de texte oraux choisis par les enseignant·e·s, se réalise en collaboration et sur les situations d'action observées. L'ensemble des analyses et des outils coconstruits contribue à la formation des acteurs de terrain. Les formes d'évaluation observées sur les terrains sont analysées de manière critique. Un nouvel outil est adapté aux contraintes des situations des enseignant·e·s pour ensuite évaluer l'impact de l'outil.

La recherche a été menée à la périphérie de Genève et de Lausanne (Suisse) dans des quartiers à forte concentration de population migrante allophone (45 % à Genève ; 35.5 % à Lausanne). Douze enseignant·e·s expérimenté·e·s sont impliqué.e.s dans cette étude exploratoire (Genève I : deux enseignant·e·s ; Genève II : six enseignant·e·s ; Lausanne : quatre enseignant·e·s). Pour le suivi des mêmes élèves d'origine allophone, le travail se fait en dyade ou en équipe. Il s'agit donc de sept titulaires du système didactique principal (classes

ordinaires) et de cinq du système auxiliaire (classes d'accueil, cours intensif de français et structures d'appui pédagogique). Les enseignant·e·s participant à la recherche ont signalé les onze élèves alloglottes présentant des difficultés en compréhension et en expression à l'oral. Ces élèves ont fait l'objet d'observations avec les autres élèves de leur classe et parallèlement dans les structures d'appui.

Les données recueillies prennent la forme d'entretiens avec tou·te·s les enseignant·e·s impliqués, d'enregistrements vidéos transcrits ainsi que de deux focus groups : le premier axé sur la conception et la planification des dispositifs, notamment de l'outil d'évaluation et de circulation des savoirs enseignés, le passeport de l'oral ; la deuxième série de focus groups, réalisée après l'expérimentation du passeport de l'oral permet un retour réflexif à propos des innovations concernant l'enseignement de l'oral et sur le processus d'évaluation.

L'outil d'évaluation proposé concerne une grille d'évaluation critériée qui développe les dimensions à enseigner des genres de texte oraux travaillés en classe. Cet outil, appelé passeport de l'oral, permet des annotations sur les dimensions travaillées par chaque enseignant·e ainsi que sur les capacités langagières de l'élève en cours de développement. Pour l'instant, le passeport de l'oral a été décliné pour travailler la compréhension des contes oraux, pour la production de saynètes de théâtre et d'exposés oraux. Le passeport permet un suivi individualisé de chaque élève alloglotte entre les deux systèmes didactiques.

Le recueil des données a été réalisé en cinq étapes : 1) recrutement des enseignant·e·s et réalisation d'entretiens préalables à la recherche, portant sur les élèves alloglottes ainsi que sur le choix et sur la planification des activités sur l'oral ; 2) observation et analyse des pratiques effectives d'enseignement de l'oral en suivant les élèves en difficulté dans la classe ordinaire et les systèmes auxiliaires ; 3) focus group de bilan et élaboration conjointe du passeport de l'oral adapté aux besoins et aux intérêts des enseignant·e·s ; 4) observation de nouvelles pratiques des enseignant·e·s avec le passeport de l'oral ; 5) focus group final faisant le point sur l'expérimentation du passeport de l'oral.

L'analyse des entretiens et des observations recueillies lors des deux premières étapes nous a permis d'identifier les objets d'enseignement de l'oral, les types de tâches scolaires proposées et réalisées et les outils mobilisés pour l'évaluation des capacités orales des élèves. L'analyse des échanges qui se sont produits lors du premier focus group conduit, d'une part, au repérage d'obstacles à partir des interventions des enseignant·e·s pendant la réalisation des différentes tâches, d'autre part, à l'élaboration d'un bilan conduisant à la mise en œuvre négociée du nouveau dispositif didactique. Le verbatim de la séance du focus group met en évidence les négociations et les adaptations de la première version du passeport de l'oral. L'analyse des pratiques d'enseignement avec le passeport de l'oral permet le repérage des transformations associées à l'usage de cet outil notamment sur la coordination de l'enseignement entre les enseignant·e·s des deux systèmes, mais aussi en observant l'impact sur l'évolution des apprentissages des élèves alloglottes. Le verbatim du focus group final fournit un bilan plus général sur la collaboration entre chercheur·e·s et enseignant·e·s et sur les possibilités d'extension de l'usage du dispositif expérimenté.

Dans cette contribution, nous limiterons nos analyses aux données du premier cycle de l'école primaire d'un établissement scolaire de la périphérie de Genève. Nous les présenterons comme une étude de cas qualitative faisant partie d'une recherche plus complexe. Les deux enseignantes observées sont responsables des petits degrés (1P-2P) et ont une longue expérience d'accueil d'élèves alloglottes. Celle de la classe ordinaire est plurilingue et a une pratique habituelle de différenciation du travail avec les élèves de sa classe.

L'enseignante responsable de l'appui pédagogique travaille généralement avec des sous-groupes d'élèves alloglottes ou en difficulté scolaire plusieurs heures par semaine.

L'analyse exploratoire du suivi d'un seul élève allophone entre la classe ordinaire et l'appui pédagogique, nous permettra de situer l'articulation particulière entre les deux systèmes, la coconstruction de l'outil d'évaluation et les transformations que celui-ci apporte au travail des enseignant·e·s et aux apprentissages de l'élève. L'élève suivi dans cette analyse de cas est une élève d'origine espagnole, qui, depuis le début de l'année, rencontre beaucoup de difficultés à prendre la parole en français. Selon les enseignant·e·s, « elle n'ose pas parler tant qu'elle n'est pas sûre de s'appropriier la chose. Mais elle pourrait aussi ne pas bien s'exprimer dans sa langue. »

Les analyses qualitatives proposées pour cette étude de cas concernent principalement l'identification des obstacles des élèves par les enseignant·e·s, les gestes de planification et de retour réflexif dans les focus groups et l'implémentation du passeport de l'oral pour évaluer les capacités orales des élèves, communiquer les obstacles constatés et signaler les activités de régulation qui conviendraient pour la suite du travail.

5. Analyse des résultats : suivi d'un élève

Les entretiens préalables que nous avons réalisés individuellement avec l'enseignante titulaire et l'enseignante d'appui ont mis en évidence les types de situations habituellement mises en œuvre pour le travail de l'oral et les formes d'évaluation des élèves alloglottes.

5.1. Le choix du travail à l'oral

L'enseignante titulaire aborde principalement le travail de l'oral au travers de deux types de situations : elle propose régulièrement aux élèves d'écouter des lectures expressives d'albums tout en leur demandant de formuler des hypothèses ; elle favorise les situations d'expression orale lors des moments collectifs, qu'il s'agisse d'expression libre ou délimitée par un protocole.

L'enseignante d'appui, quant à elle, travaille l'oral en collectif par thématiques, soit en reprenant les thèmes abordés en classe ordinaire, soit en traitant des thèmes qu'elle juge nécessaires pour la poursuite de la bonne scolarité des élèves alloglottes (p. ex. le matériel de l'école). Pour ce faire, elle utilise des albums ou propose des sorties permettant ainsi un travail plus conséquent sur le vocabulaire. Pour elle, l'expression orale dans les cours d'appui doit être spontanée et en aucun cas ne mettre les élèves allophones dans des situations inconfortables, au risque de leur faire perdre confiance. Le travail réalisé est ainsi centré davantage sur le profil des élèves que sur leurs besoins effectifs.

Nous remarquons ainsi que, dans les deux systèmes, le travail de l'oral est très orienté vers l'écrit. Dans la classe ordinaire, la majorité des activités orales proposées concernent le développement du vocabulaire, les actes de langage élémentaires qui s'orientent ensuite vers la prise de conscience phonologique en vue de travailler les correspondances phonogrammiques pour la lecture et l'écriture, la récitation de chansons ou de poèmes. L'expression orale se fait principalement de manière spontanée, mais néanmoins presque implicite pour les élèves. Dans la classe d'appui, les activités portent sur la compréhension d'un album pour travailler notamment le vocabulaire des animaux. Ces activités sont suivies d'un jeu de Memory sur la thématique de l'hiver. À la fois ponctuel et diffus, l'oral est ainsi

développé comme un moyen pour assurer d'autres apprentissages scolaires. La logique d'apprentissage est donc pédagogique et pragmatique.

5.2. Les formes d'évaluation des élèves

Dans la classe ordinaire, l'enseignante profite des situations d'expression orale en collectif pour évaluer implicitement les élèves ; elle le fait ainsi de manière diffuse par l'observation de l'expression libre des élèves, mais se base également sur les présentations orales régies par un protocole que réalise au moins une fois chaque élève de la classe au cours de l'année.

Concernant la classe d'appui, l'enseignante transmet à sa collègue titulaire son évaluation générale formative de la progression des élèves (tant alloglottes qu'en difficulté) lors d'un bilan trimestriel, afin qu'elles décident ensemble si ces derniers continuent les cours de soutien ou réintègrent à temps plein la classe régulière.

Nous remarquons ici que l'évaluation des élèves se fait selon un protocole sur les capacités orales proposé par l'institution. Les enseignants se basent sur des appréciations générales pertinentes, mais comprenant toutefois beaucoup d'implicites, sans description détaillée des besoins des élèves.

Pour faciliter le passage des informations entre les deux systèmes didactiques, les enseignants commentent le travail lors de rencontres dans la salle des maîtres ou utilisent le téléphone en cas de besoin de coordination.

Le tableau 1 synthétise la diversité des objets développés avec des activités scolaires de courte durée.

Tableau 1. Activités et objets mobilisés pour l'enseignement de l'oral dans les pratiques effectives

Système principal	Système auxiliaire
<p>Activités de compréhension et de production portant sur des objets divers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire (animaux), prononciation et actes de parole ; - vocabulaire (hiver), prononciation et actes de parole ; - écriture du prénom ; - récitation d'un poème ; - vocabulaire (fruits et légumes), prononciation et actes de parole ; - vocabulaire (aliments, véhicules et animaux), prononciation et actes de parole ; - présentation d'une expérience vécue ; - répétition de chansons. 	<p>Des activités de compréhension sur l'album « La Moufle » et un Memory sur le thème de Noël avec une centration principale sur le vocabulaire de l'Hiver et la prononciation.</p>

L'analyse des pratiques effectives que nous avons recueillies a mis en évidence le fait que les deux enseignant·e·s mettent en œuvre des activités qui partagent des jeux pédagogiques et des matériaux didactiques très engageants pour les élèves. Les deux enseignant·e·s partagent deux contenus thématiques communs (animaux et Noël) lorsqu'elles travaillent sur le vocabulaire et la prononciation, mais les deux systèmes fonctionnent davantage en parallèle concernant les objectifs de l'oral, et sans une communication précise des besoins de l'élève à l'oral.

Nos analyses montrent également que les enseignant·e·s régulent les obstacles en lien avec les types d'objets d'enseignement principaux. Dans les deux systèmes, les obstacles identifiés sont principalement de nature linguistique. Les enseignant·e·s interviennent pour préciser ou reformuler le vocabulaire et pour corriger les erreurs phonétiques. En classe auxiliaire, on relève toutefois l'apparition d'obstacles de nature cognitive, en lien avec le travail de compréhension des contenus thématiques développés par l'album proposé.

Les régulations identifiées dans les deux systèmes relèvent pour la plupart de validation/invalidation, correction/reformulation de la réponse et découpage de la consigne. Ces niveaux de régulation sont en effet fréquents et s'avèrent très efficaces pour pallier les obstacles linguistiques et ceux liés à l'oralité (classe ordinaire et auxiliaire), mais également dans le cadre d'un travail de compréhension orale centré fondamentalement sur le vocabulaire (classe auxiliaire).

6. Focus group

6.1. Focus group I : bilan des observations des pratiques

Lors de la partie du bilan des observations de la pratique, les chercheur·e·s ont, dans un premier temps, rappelé les objectifs de la recherche et proposé une continuité de cette dernière par la mise en œuvre du dispositif du passeport de l'oral. Ensuite, un retour collectif a été mené au sujet des pratiques d'enseignement de l'oral observées, notamment au travers d'une discussion sur les objets d'enseignement et les séquences d'activités mis en œuvre. La participation et les compétences linguistiques des élèves observés ont été abordées, tout comme l'agir et les interventions des enseignant·e·s. Enfin, le dispositif passeport a été explicité par les chercheur·e·s et les contingences du contexte scolaire ont été abordées par les enseignant·e·s.

Le focus group tel que nous l'avons analysé a permis l'adoption d'une posture réflexive critique au sujet de la dispersion des objets d'enseignement proposés au sein des deux systèmes didactiques dans les pratiques initiales observées. En termes de collaboration, une fois les objectifs communs clarifiés, les enseignant·e·s ont souhaité une première version du passeport par manque de temps pour le réaliser elles-mêmes.

6.2. Focus Group II : élaboration conjointe du passeport de l'oral

En vue du focus group portant sur l'élaboration conjointe du passeport de l'oral, les chercheur·e·s ont préalablement préparé une proposition de passeport et de circuit minimal d'activités sur la compréhension (Aeby Daghe et al., 2019) qui était une préoccupation commune des deux enseignant·e·s et qui fait suite au travail réalisé dans la classe d'appui. Cette proposition a ensuite été discutée, notamment au sujet du choix de l'objet d'enseignement et du circuit minimal d'activités. Les activités choisies ont été collectivement

adaptées aux capacités et aux potentialités des élèves du cycle I, notamment par le choix du genre du conte et de l'album « les Trois Petits Cochons », tandis que la première version du passeport a été reformulée et adaptée.

Le focus group a ainsi permis la centration sur un seul objet d'enseignement de l'oral commun, à savoir l'étude de l'histoire, soit pour la compréhension, soit pour la production, et a ainsi favorisé la convergence articulée des deux systèmes.

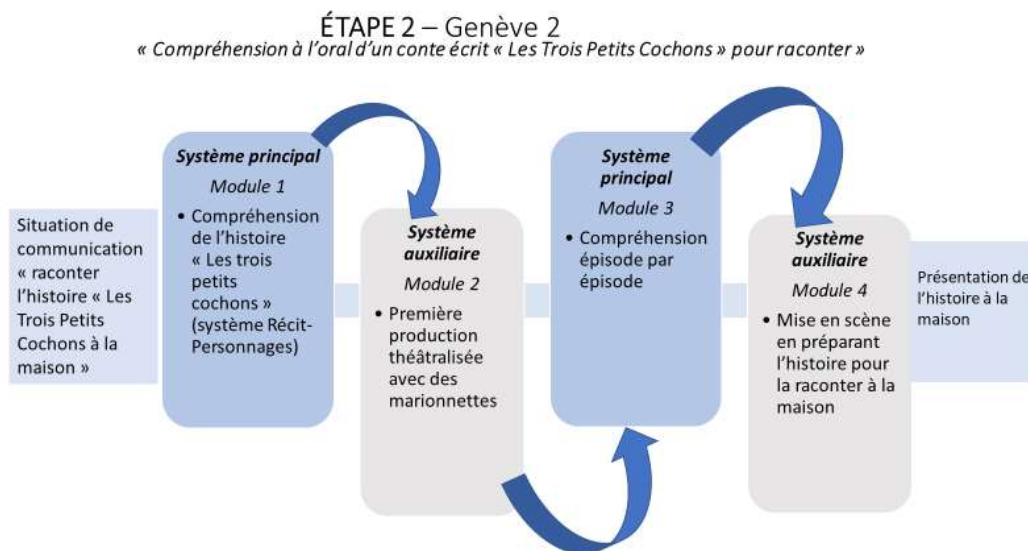
Il est également intéressant de relever que la collaboration entre enseignant·e·s et chercheur·e·s au sein des groupes de discussion a favorisé la transformation des pratiques d'enseignement de l'oral concrétisée par le choix des enseignant·e·s d'un objet d'enseignement commun, directement centré sur la version orale d'un conte classique « Les Trois Petits Cochons » et par la planification d'une séquence minimale d'activités complémentaires (Aeby Daghé et al., 2019) entre les deux systèmes.

Enfin, les réflexions menées lors du focus group ont permis l'évolution de l'outil passeport, initialement destiné à la circulation des savoirs, en un outil qui, non seulement, orienterait le travail à réaliser de manière coordonnée dans les deux systèmes, mais qui faciliterait également l'évaluation commune des performances de l'oral de l'élève alloglotte.

7. Observation des nouvelles pratiques avec le passeport de l'oral

Comme prévu lors de l'élaboration du passeport de l'oral lors du focus group, les activités proposées dans les nouvelles pratiques enseignant·e·s s'articulent en un projet complet au sein d'une séquence de compréhension orale sur le conte « Les Trois Petits Cochons ».

Tableau 2. Activités mobilisées dans les nouvelles pratiques des enseignant·e·s avec le passeport de l'oral¹



¹ Ce tableau est repris d'un article de Silva-Hardmeyer, et al. (2021), p. 289.

On observe désormais une centration sur les obstacles cognitifs dans les deux systèmes. Les obstacles linguistiques grammaticaux et lexicaux sont davantage traités avec l'élève observé dans le système auxiliaire, et les obstacles axés sur l'oralité les plus fréquents sont dorénavant liés à la projection de la voix et à l'intonation peu expressive. Ponctuellement, il persiste un traitement d'obstacles phonétiques chez l'élève.

Concernant les types de régulations identifiées dans la classe ordinaire, on constate des régulations collectives différentes de celles constatées lors des premières observations. Il s'agit majoritairement de questionnements. En revanche, dans la classe d'appui, les ajustements par reformulation persistent et sont les plus fréquents. Ces ajustements sont indispensables face aux obstacles linguistiques et oraux de l'élève alloglotte et sont intégrés dans des activités langagières sur le conte. Enfin, les régulations des obstacles cognitifs sont axées sur le développement de l'histoire (la suite des actions), les sentiments et les intentions des personnages. Le passeport oriente donc les régulations des enseignant·e·s en jouant le rôle de modélisation didactique.

8. Discussion : Le passeport de l'oral comme outil d'évaluation

Le passeport de l'oral, dans ce cas précis focalisé sur l'écoute et l'interprétation d'un conte traditionnel, a été construit et adapté par les enseignant·e·s impliquées dans une logique didactique mobilisant le système récit-personnages (Aeby Daghe et al., 2019), c'est-à-dire traitant la logique des sentiments et des intentions des personnages du conte. Tout d'abord, le passeport se sert de la modélisation didactique du conte, notamment l'identification des personnages et les lieux des actions, ainsi et surtout que les traits de caractère, les actions, les intentions et les sentiments des personnages permettant une meilleure compréhension du récit. L'évaluation proposée est donc critériée. Le passeport permet aux enseignant·e·s de noter les progrès constatés. Des suggestions pour une suite du travail ou une préparation différenciée d'un aspect non maîtrisé ou qui fait obstacle à la compréhension des élèves alloglottes peuvent être consignées. Les élèves peuvent disposer de leur passeport lorsqu'ils transitent d'une classe à l'autre. Les constats associés aux progrès lui sont éventuellement accessibles. Mais surtout, le passeport devient un outil professionnel dans la coordination du travail sur la compréhension orale.

Suite à la mise en œuvre du passeport, nous pouvons ainsi observer une transformation de la collaboration entre les deux enseignant·e·s ; le passeport devient un outil didactique facilitant non seulement la circulation des savoirs (dans ce cas-ci, l'objet voyageur est la compréhension d'un conte oralisé), mais également la continuité des apprentissages entre les deux systèmes puisqu'il favorise le partage d'informations et l'évaluation des progressions de l'élève tout en orientant la suite du travail des enseignant·e·s. Notons néanmoins que, bien que le passeport aide à situer et à travailler les dimensions linguistiques et de l'oralité dans des régulations locales, l'oral est toujours travaillé en relation à l'écrit, et qu'un travail reste par conséquent à faire sur l'oral comme objet.

9. En guise de conclusion

Un premier constat qui se dégage de nos analyses est que les objets et les modalités d'enseignement de l'oral se transforment au cours des différentes étapes du travail, et ceci aussi bien dans le système didactique principal que dans le système didactique auxiliaire.

Dans l'observation des pratiques ordinaires du système didactique principal, nous constatons un travail différencié de qualité réalisé avec les élèves alloglottes. Celui-ci implique fondamentalement des situations de jeu adaptées à leurs besoins avec un support de cartes, notamment des Memory pour développer leur lexique et faciliter leur engagement dans les actes de langage proposés, mais aussi dans les situations collectives où les élèves alloglottes sont véritablement inclus.

Dans le système auxiliaire, le travail observé initialement porte sur la compréhension d'un album. La focale dominante porte sur la compréhension du lexique et des aspects cognitifs autour de l'histoire racontée. Le lexique et la prononciation sont au centre du travail, et ceci dans une perspective orientée vers la lecture et le passage à l'écrit.

Les modalités d'évaluation constatées dans les entretiens et dans l'analyse des pratiques initiales des deux enseignant·e·s sont des évaluations générales qui décrivent globalement les lacunes des élèves alloglottes. Toutefois, celles-ci ne permettent pas une analyse et une vision plus pointues des capacités langagières initiales. Les évaluations ponctuelles se font individuellement au cours de l'enseignement par l'identification d'erreurs lexicales et de prononciation. Celles-ci sont régulées par les enseignant·e·s au cours du guidage des activités scolaires.

En conclusion, dans l'observation des pratiques ordinaires des enseignant·e·s, nous n'avons pas perçu de traces d'un passage d'informations sur les obstacles et les régulations qui se produisent dans chacun des deux systèmes. En revanche, les échanges informels entre les enseignant·e·s permettent une information sur le travail réalisé qui, de notre point de vue, reste un travail parallèle même si les deux systèmes ne sont pas séparés de manière étanche. L'analyse montre un partage facilité par l'existence d'un projet d'établissement et d'espaces communs d'activités entre les professionnels. Souvent, c'est l'élève qui communique à l'enseignante du système auxiliaire le travail réalisé dans la classe régulière et celle-ci agit en conséquence. Si les dimensions choisies pour travailler sont proches (lexique et prononciation), il n'y a pas de véritable continuité entre les deux.

Le focus group constitue un moment de construction et de collaboration collective entre enseignant·e·s et chercheur·e·s. Le bilan des activités et l'implication des enseignant·e·s dans l'élaboration du dispositif d'évaluation passeport de l'oral nous semblent jouer un rôle important pour l'engagement dans une nouvelle dynamique de travail. D'une part, l'outil est construit en continuité avec le travail de compréhension d'albums proposé dans le système auxiliaire. Un projet commun émerge axé sur l'écoute et la compréhension de contes. L'outil d'évaluation devient un outil critérié qui permet le déploiement des dimensions proposées par les chercheur·e·s et travaillées conjointement par les enseignant·e·s. Les dimensions relatives au système récit-personnages peuvent alors être pointées dans le suivi des évaluations ainsi que dans le travail réalisé par le même élève dans chacune des classes. L'outil permet donc l'évaluation des différentes dimensions du genre et de son évolution.

Dans l'analyse des pratiques qui en résultent, le passeport de l'oral oriente le travail des enseignant·e·s. Il n'est pas pris uniquement pour voir les progrès éventuels des capacités

langagières des élèves, mais il sert aussi et surtout de guidage d'un enseignement coordonné, focalisé sur la langue d'enseignement. La coordination et la circulation des savoirs entre les deux systèmes se voient nettement améliorées. Nous sommes maintenant en présence d'un modèle *d'articulation ponctuelle* entre les deux systèmes à trois niveaux, à savoir par les trois pôles du triangle didactique dans un projet commun centré sur la compréhension de contes.

Enfin, les notations des enseignant·e·s dans le passeport montrent les progrès des élèves d'une séance de travail à l'autre. Elles informent les deux enseignant·e·s qui pointent davantage leur regard sur l'identification des obstacles et sur leurs gestes de régulation.

Pour terminer, les enseignant·e·s demandeuses d'outils pour travailler avec les élèves d'origine non francophone, en participant à une expérience de construction et d'adaptation de l'outil à leur terrain scolaire, entrent dans un processus de recherche-formation qui nous semble source de développement professionnel.

10. Références bibliographiques

- Aeby Daghe S., Blanc, A.-C., Sales Cordeiro, G., & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par de jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Bronckart, J.-P. (2007). De l'activité collective à l'action et à la pensée individuelle. In M. Merri (Ed.), *Activité résumante et conceptualisations. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 121-142). Presses universitaires du Mirail.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1995/1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La découverte & Syros.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In V. Lussi Borer & L. Ria, *Apprendre à enseigner* (pp. 107-123). Presses Universitaires de France.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (Eds.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Septentrion.
- Dolz, J., Moro, Ch., & Pollo, A. (2001). Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 76-95.
- Dolz, J., Silva-Hardmeyer, C., & Pelgrims, G. (2021). Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées : objets d'enseignement et régulations des obstacles. In P. Dupont & L. Lafontaine (Éds.), *L'enseignement de l'oral : Pratiques éducatives et outils de formation* (pp. 103-118). PUM.
- Gagnon, R. (2010). Former à enseigner l'argumentation orale; De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Gagnon, R. & Laurens, V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation de savoirs entre institutions et terrain scolaire. In J. Dolz & R. Gagnon (Éds.), *Former à enseigner la production écrite*. (pp. 309-343). Septentrion.
- Martinand J.-L. (2011). Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques. In J. Lebeaume, A. Hasni & I. Harlé (Éds.), *Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique* (pp. 17-27). De Boeck.

- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement. De Boeck.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignement du français. *Repères*, 22, 1-207.
- Rabardel, P. (1993). Micro-genèse et fonctionnalité des représentations dans une activité avec instrument. In A. Weill-Fassima, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentations pour l'action* (pp. 113-137). Octares.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sanchez Abchi, V., Silva-Hardmeyer, C., & Dolz, J. (2018). Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. In J. Dolz & R. Gagnon (Éds.), *Former à enseigner la production écrite*. (pp. 229-261). Septentrion.
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. *Recherches*, 73, 75-92.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2002). La tâche, outil de l'enseignant : métaphore ou concept ? In J. Dolz, Th. Thevenaz-Christen & M. Wirthner (Éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. DFLM (CD Rom).
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rouen.
- Silva-Hardmeyer, C., Dolz, J., Roux-Mermoud, A., & Böer, D. (2021). Coconstrução de dispositivos didáticos para o ensino da oralidade : um campo para a formação docente. In T. Magalhães, L. Bueno & Costa-Maciel (Éds.), *Oralidade e gêneros orais : experiências na formação docente* (pp. 277-304). Pontes.
- Simard, C. Dufays, & J.-L. Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *La didactique du français langue première*. De Boeck.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Tobola-Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107216>
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Delachaux & Niestlé.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement ; au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Peter Lang.
- Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction de significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In Ch. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). De Boeck Université.