

Pour citer cet article : Silva-Hardmeyer, C., Boër, D., Tobola Couchepin, C., & Dolz, J. (2024, prépublication). Le passeport de l'oral : un outil pour l'inclusion des élèves alloglottes. *La Revue LEEe*, 9. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/219>

LE PASSEPORT DE L'ORAL : UN OUTIL POUR L'INCLUSION DES ÉLÈVES ALLOGLOTES

Carla SILVA-HARDMEYER, Diane BOËR, Catherine TOBOLA
COUCHEPIN, Joaquim DOLZ

Version de la prépublication : février 2024
Évaluation ouverte et collaborative

Résumé

L'objectif de cet article est de discuter du rôle de l'outil « passeport de l'oral » en tant qu'instrument d'évaluation permettant aux élèves alloglottes d'être intégrés dans le système didactique principal. Cette étude fait partie d'un projet de recherche visant à analyser la circulation des savoirs sur l'objet d'enseignement de l'oral entre le système didactique principal et auxiliaire lors du passage des élèves alloglottes d'un système à l'autre. Dans cette contribution, nous présentons plus précisément une étude de cas concernant la pratique d'enseignement de deux enseignant·e·s lors de la mise en place d'une séquence d'enseignement coordonnée entre le système didactique principal et auxiliaire relatif à la compréhension du conte *Les Trois Petits Cochons* à des élèves 1P. L'analyse du focus groupe réalisé entre chercheur·ses et enseignant·e·s après les quatre modules d'enseignement, des interactions didactiques des enseignant·e·s et des élèves lors de la mise en place des activités scolaires et l'analyse du passeport de l'oral ont permis de comprendre le rôle du passeport comme instrument d'évaluation qui coordonne les actions des enseignant·e·s et qui suit la progression des apprentissages des élèves.

Mots-clés : passeport de l'oral outil d'évaluation, élèves alloglottes, système didactique principal et auxiliaire

Abstract

This article's aim is to discuss the role of the 'oral passport' tool as an assessment instrument enabling alloglots to be integrated into the main didactic system. This study is part of a research project aimed at analysing the circulation of knowledge about the subject of oral language teaching between the main and auxiliary didactic systems when alloglots move from one system to the other. In this contribution, we present a case study of the teaching practice of two teachers during the implementation of a coordinated teaching sequence between the main and auxiliary didactic systems relating to the comprehension of the tale of *The Three Little Pigs* for 1P pupils. The analysis of the focus group carried out between researchers and teachers after the four teaching modules, the didactic interactions of teachers and pupils during the implementation of school activities and the analysis of the oral passport enabled us to understand the role of the passport as an evaluation instrument which coordinates the teachers' actions and monitors the progress of pupils' learning.

Keywords: oral passport assessment tool, allophone pupils, main and auxiliary education systems

1. Introduction

De quelle manière un outil d'évaluation peut-il contribuer à favoriser l'inclusion des élèves alloglottes dans un contexte marqué par l'hétérogénéité linguistique des élèves ? En Suisse, la présence du multilinguisme dépasse l'utilisation des quatre langues nationales (allemand, français, italien et romanche), en raison des mouvements migratoires. À Genève et à Lausanne (Suisse) dans des quartiers à forte concentration de population migrante (45 % à Genève ; 35,5 % à Lausanne), chaque année, les enseignant-es accueillent de nouveaux élèves alloglottes qui, indépendamment de leur niveau de formation, de leurs situations culturelles différentes et de leurs connaissances de la langue d'accueil, intègrent l'enseignement ordinaire. Parallèlement, la volonté de développer une école dite inclusive nécessite la mise au point de dispositifs et d'outils pédagogiques au service des apprentissages de tous les élèves.

En Suisse romande, certains établissements adoptent un système d'enseignement auxiliaire (Tambone, 2014), parallèle au système ordinaire, qui accueille les élèves nécessitant un enseignement renforcé de la langue française. En Suisse romande, ce système auxiliaire peut prendre la forme d'une classe d'accueil, d'un cours intensif de français, ou d'un renforcement pédagogique. Nous faisons l'hypothèse que l'oral peut être mis au service du développement du capital d'adéquation de l'élève et favoriser ainsi sa valeur sociale, condition de l'intégration dans le système principal. En outre, l'oral peut également permettre la circulation des savoirs entre les deux systèmes.

Dans ce contexte, nous avons mené une recherche sur les pratiques d'enseignement de l'oral et les relations entre les deux systèmes. Nous avons en outre développé en collaboration avec les équipes pédagogiques un outil d'évaluation, le passeport de l'oral, qui a notamment pour objectif de permettre la circulation des mêmes objets d'enseignement entre les deux systèmes et, in fine, de favoriser l'intégration des élèves dans le système ordinaire.

Trois établissements primaires (deux à Genève et un à Lausanne) ont participé à cette recherche, et nous nous concentrons, dans le cadre de cet article, sur l'établissement genevois de la périphérie dans lequel l'objet d'enseignement est le conte oral. La question qui guide notre réflexion est la suivante : quel rôle le passeport de l'oral peut-il jouer dans le cadre d'un enseignement inclusif ?



2. Cadre théorique

2.1 Système didactique principal et auxiliaire

Tambone (2014) a défini le système auxiliaire comme un système didactique dépendant du système principal. Ce système auxiliaire se caractérise par un contrat didactique spécifique, qui a pour objectif une meilleure intégration de l'élève dans le système didactique principal. L'enjeu de la circulation entre les systèmes repose notamment sur le capital d'adéquation de l'élève (Sensevy, 1998), c'est-à-dire de la conformité de l'élève avec la place qui lui est attribuée par l'institution scolaire dans le capital symbolique que représente une classe. L'enseignant-e a un certain niveau d'attente quant au capital d'adéquation de ses élèves, qui lui permet de faire avancer le temps didactique. C'est dans la participation à ce temps didactique que l'élève acquiert du capital d'adéquation et, partant, de la valeur sociale. Ainsi, le système auxiliaire, en extrayant temporairement l'élève du temps didactique officiel du système ordinaire et en proposant des objets de savoir propres, est mis au service de l'accroissement du capital d'adéquation de l'élève. Celui-ci pourra alors à son tour augmenter sa valeur sociale dans le système principal. « Réintégrer la classe, c'est entrer dans le contrat didactique du système principal, retrouver sa place d'élève, être reconnu par l'enseignant-e comme faisant partie du groupe-classe en se montrant adéquat à la norme, c'est-à-dire, en montrant que l'on peut faire progresser la classe grâce à ses interventions » (Tambone, 2014, p. 60). Dans une perspective inclusive, c'est bien la valeur sociale de l'élève qui constitue un enjeu.

L'une des difficultés réside dans les objets d'enseignements du système auxiliaire qui, s'ils sont trop éloignés du système principal ou mal définis, contribuent à une forme d'étanchéité entre les deux systèmes, et ne permettent pas le développement du capital d'adéquation. C'est pourquoi Tambone préconise l'enseignement d'objets « migrants » entre les deux systèmes. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'oral peut constituer cet objet « migrant ». En outre, si la maîtrise de l'expression orale constitue un objet d'enseignement prioritaire dans le système auxiliaire, l'oral peut ainsi favoriser le développement du capital d'adéquation de l'élève.

2.2 L'oral comme objet d'enseignement

L'expression orale est présente dans toutes les activités scolaires quotidiennes. Selon Nonnon (2009), l'expression orale apparaît dans les discussions verbales quotidiennes en classe, dans l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières scolaires et comme objet d'enseignement, au même titre que la lecture, l'écriture, la grammaire et la littérature.

Le chemin parcouru par les chercheurs en didactique de l'oral depuis les années 1990 (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dolz et al., 2001 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Silva, 2009, entre autres) nous permet de discerner ce qu'est l'enseignement de l'oral et quels sont les aspects à enseigner. Pour ces auteur-rices, la compréhension et la production orales englobent l'écoute, la compréhension et l'expression dans différentes situations d'interaction à travers des textes appartenant aux genres les plus variés. Ainsi, pour ces auteur-rices, enseigner la langue orale, c'est en fait enseigner les genres de textes oraux, car c'est à travers les textes (oraux et écrits) que nous interagissons avec les autres dans différentes situations de communication formelle et informelle.

Selon Dolz & Schneuwly (1998), l'enseignement de la langue orale basé sur les genres textuels oraux implique de préparer les apprenant-es à agir dans une grande variété de



situations à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement scolaire. Ainsi, l'enseignement des genres textuels oraux associés à l'utilisation de la langue dans différentes situations discursives et sociales permet aux élèves d'intervenir de manière appropriée dans une situation d'interaction donnée. Pour ces deux auteurs, l'école est le lieu privilégié pour développer les apprentissages qui permettent aux élèves d'agir avec et par la langue en interaction avec les autres.

Pour travailler l'oralité en classe, Schneuwly et Dolz (2004) proposent d'enseigner les genres textuels formels qui existent dans les sphères sociales du contexte scolaire. Dans notre cas, et compte tenu du contexte d'utilisation de la langue auquel sont exposés les élèves dans les pratiques observées, nous proposons également d'enseigner des genres moins formels, tels que la conversation familiale.

L'étude des genres textuels à l'école implique « d'apprendre à maîtriser le genre, tout d'abord, pour mieux le connaître ou l'apprécier, pour mieux le comprendre, pour mieux le produire à l'école ou en dehors de l'école » (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 80). L'étude des genres à l'école permet le développement des compétences langagières, c'est-à-dire le développement des compétences nécessaires à l'énonciateur pour agir dans le monde dans ses interactions verbales. Selon Dolz et al. (1993), les compétences langagières sont des compétences actionnelles, des compétences discursives et des compétences linguistico-discursives. Les compétences actionnelles sont les capacités requises pour identifier et s'adapter aux paramètres des situations de production de textes (objectif, énonciateur et destinataire dans leurs rôles sociaux, lieu et moment de production). Les compétences discursives renvoient aux éléments qui organisent le contenu thématique d'un texte appartenant à un genre donné (types de discours, types de séquences, plan d'ensemble du texte). Quant aux compétences linguistico-discursives, elles sont celles qui permettent à l'apprenant-e d'exploiter les aspects linguistiques, grammaticaux et sémantiques lors de la production du texte (cohésion nominale et verbale, déictique, etc.).

Dans le cadre de l'étude présentée ici, l'oral était à la fois l'objet de l'enseignement lors des activités scolaires dans le but de préparer les élèves à raconter un conte à la maison (avec le soutien du passeport de l'oral, les dimensions de l'histoire ont été explorées pour être racontées à la maison) et l'outil pour d'autres apprentissages pour comprendre le conte *Les Trois Petits Cochons*.

2.3 L'évaluation au service de l'inclusion

L'évaluation, compétence centrale pour l'enseignant-e, est un processus permettant de recueillir de manière transparente un ensemble d'informations sur l'apprentissage des élèves. Ces informations doivent être suffisamment pertinentes, valides et fiables. De plus, il s'agit pour l'enseignant-e de les interpréter en fonction de critères définis selon les objectifs d'apprentissages visés. Pour ce faire, il s'agit donc de bien circonscrire les dimensions de l'objet à travailler. Pour finir, selon les traces recueillies, l'enseignant-e pourra prendre des décisions pédagogiques et administratives pour ses élèves. Les chercheur-ses (Allal & Laveault, 2009 ; De Ketele, 2010 ; Mottier Lopez, 2015) posent plusieurs visées de l'évaluation :

- Évaluer pour soutenir les apprentissages en guidant et ajustant ses gestes professionnels dans le but d'améliorer une action en cours, d'identifier les erreurs, d'émettre des hypothèses, de définir les actions à mettre en œuvre pour y remédier. Ce faisant, l'enseignant-e peut percevoir la progression de l'élève, prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage et, bien entendu, renseigner l'élève pour qu'elle ou il puisse identifier sa progression et être acteur-riche des régulations à apporter.



- Évaluer pour certifier en se fondant sur des informations pertinentes, valides et fiables, sur les connaissances et compétences attendues pour promouvoir l'élève.
- Évaluer pour orienter en prenant des décisions et en faisant des pronostiques quant au développement futur de l'élève.

Pour cette communication, nous nous centrons essentiellement sur l'évaluation comme soutien à l'apprentissage (Assessment for Learning). Dans ce sens, l'évaluation permet d'articuler l'enseignement et l'apprentissage (Earl, 2012). Considérée comme un réel outil pédagogique, elle soutient l'activité d'apprentissage en favorisant les gestes de régulation (instruction, guidage, étayage, etc.) (Allal & Mottier Lopez, 2007). Pour les élèves alloglottes dont il est question ici, un accompagnement est nécessaire afin de les soutenir dans les défis qu'elles et ils rencontrent au niveau des apprentissages langagiers, culturels et souvent sociaux. Les feedbacks sont reconnus comme étant des leviers d'apprentissages importants (Hattie & Temperley, 2007). Les démarches évaluatives thématiques par De Ketele (2010) permettent de situer les actions entreprises dans les classes pour soutenir les élèves alloglottes (voir tableau 1).

Tableau 1

Démarches et buts de l'évaluation (De Ketele, 2010)

	Démarche sommative	Démarche descriptive	Démarche herméneutique
Évaluer pour soutenir les apprentissages	Noter pour préparer les activités, apporter un feedback	Commenter pour identifier les points forts et ceux à travailler	Observer des traces et construire la suite
Évaluer pour certifier	Noter pour promouvoir	Décrire les compétences acquises	Certifier la promotion avec d'autres traces
Évaluer pour orienter	Noter pour orienter	Rédiger un préavis d'orientation	Orienter avec d'autres indices, traces

Afin de soutenir les apprentissages des élèves, l'enseignant-e peut proposer des outils d'évaluation (grille d'évaluation, guide de production, etc.). Ces derniers permettent de rendre visibles les différentes dimensions de l'objet travaillé et facilitent ainsi la communication des objectifs et des critères de réussite. Différentes recherches (Laveault, 2007 ; Silva Hardmeyer et al., 2017 ; Tobola Couchepin, 2017 ; Tobola Couchepin et al., 2017) soulignent l'importance d'impliquer les élèves dans les démarches d'évaluation mais également dans l'élaboration et l'usage des outils. Ce faisant, l'élève est soutenu dans son processus d'autorégulation. Une réelle articulation entre régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement) et régulations internes (chez l'apprenant-e) peut se mettre en œuvre afin de soutenir le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales des élèves (Allal & Mottier Lopez, 2007). Il s'agit donc de construire avec les élèves un outil qu'elles et ils puissent utiliser au service de la mise en valeur de leurs progressions. La recherche collaborative dont il est question a permis la construction d'un passeport pour soutenir la circulation des dimensions de l'objet travaillé et des feedbacks entre les systèmes principal et auxiliaire.



3. Contexte et méthodologie

3.1 Contexte de la recherche

Afin de respecter les critères de validité didactique (légitimité, pertinence, cohérence, faisabilité et possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage pour les élèves) sur lesquels l'ingénierie didactique doit reposer (Sénéchal & Dolz, 2019), la recherche s'est déroulée en deux étapes principales : la première consistant à établir un état des lieux des pratiques, et la seconde consistant à la mise à l'épreuve du dispositif conçu en collaboration avec les équipes enseignant-es. L'état des lieux préalable permet de mieux saisir les effets du dispositif, en particulier sur les activités langagières des élèves. Ainsi, des entretiens avec l'équipe pédagogique ont été menés avant une première analyse des pratiques habituelles de l'enseignement de l'oral dans les deux systèmes. Des focus groups (Kitzinger et al., 2004) ont ensuite été menés entre les chercheur-ses et les enseignant-es pour partager cette première analyse et pour concevoir le dispositif. Enfin, des entretiens post ont permis de revenir sur l'utilisation du dispositif.

Cette école genevoise de la périphérie se trouve dans un quartier d'une grande mixité sociale, avec un nombre croissant d'élèves alloglottes, souvent la moitié lors de la première année de la scolarité obligatoire. Le système auxiliaire de cet établissement pour le cycle 1 relève du renforcement pédagogique : il accueille ainsi à la fois les élèves alloglottes et ceux présentant des difficultés d'apprentissage.

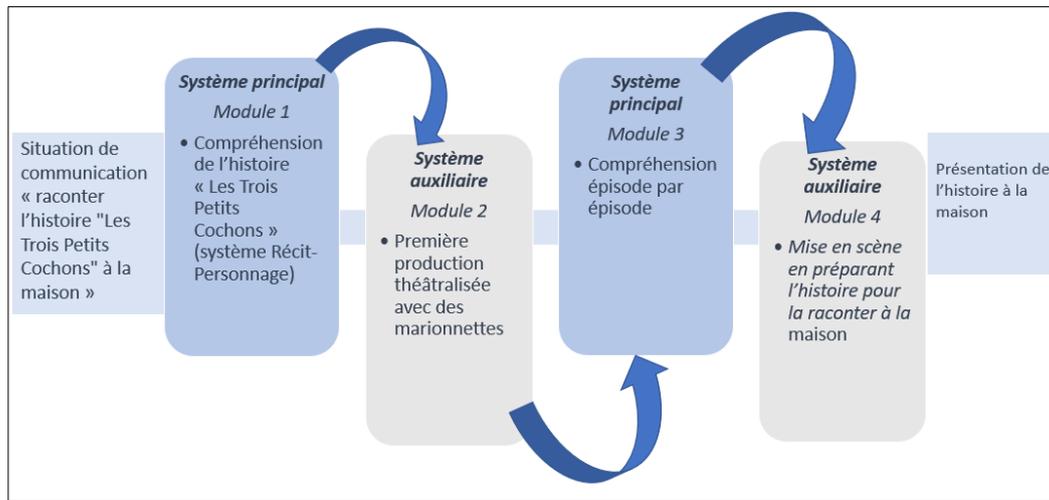
Pour cette étude de cas, nous portons notre attention sur deux élèves alloglottes scolarisés en 1P, soit la première année de l'école obligatoire. La première, Maia, est primo-arrivante et sa langue première est l'espagnol. Selon l'enseignante ordinaire (E1), qui maîtrise également l'espagnol, cette élève s'exprime rarement en français. Un autre élève alloglotte, Ilan, est né sur le territoire helvétique et sa langue première est l'arabe. Selon ses enseignantes, il arrive à s'exprimer en français mais présente des difficultés liées à une dyslexie.

L'enseignante du système auxiliaire (E2) déclare porter une attention particulière à l'oral, au vocabulaire et à sa prononciation, et utilise régulièrement les albums de conte à cet effet. Pour la mise en œuvre du dispositif d'ingénierie didactique, c'est le conte *Les Trois Petits Cochons* qui a été retenu, et le passeport de l'oral a été adapté à ce texte singulier. S'appuyant sur le modèle de la séquence didactique et du circuit minimal d'activités (Aeby Daghe et al., 2019) deux modules sont réalisés dans le système didactique principal et deux dans le système didactique auxiliaire. Ainsi, les modules 1 et 3 (système didactique principal) sont consacrés au travail sur la compréhension du conte, tandis que les modules 2 et 4 (système didactique auxiliaire) visent un travail de production orale du conte (voir Figure 1).



Figure 1

Structure de la séquence didactique (Silva-Hardmeyer et al., 2021, p. 289)



Le passeport de l'oral, nominatif à chaque élève, constitue une grille critériée pointant les dimensions du genre travaillé et la progression des apprentissages de l'élève. Sont notamment mis en évidence le schéma narratif qui permet la compréhension de la chronologie de l'histoire, ainsi que le système récit-personnages (intentions, actions et sentiments des personnages) (Aeby Daghe & Sales Cordeiro, 2020).

Figure 2
Passeport de l'oral pour le conte Les Trois Petits Cochons

**La compréhension
d'un conte :
Les 3 Petits Cochons**



Passeport

Mon portrait

Prénom :

Nom :

Date de naissance :

Langue(s) d'origine :

Classe :

Ce passeport est utilisé à des fins de collaboration entre la classe ordinaire et la classe auxiliaire.

Compréhension du conte – Les Trois Petits Cochons				Contenus travaillés			
Identifier les personnages, leurs traits de caractère et les lieux.				Date :	Date :	Date :	Date :
				Système :	Système :	Système :	Système :
Nifnif	Noufnouf	Nafnaf	Loup				
1 Paresseux	Maladroit	Adroit, bricoleur	Malin				
Maladroit	Téméraire	Prudent, sérieux	Féroce				
Téméraire		Astucieux	Costaud				
Maison	Maison	Maison	Devant les trois maisons				
Identifier les intentions, les actions et les sentiments des personnages.				Date :	Date :	Date :	Date :
				Système :	Système :	Système :	Système :
Nifnif	<i>Intentions</i> - Construire la maison de paille - Fuir du loup - Sauver sa vie	<i>Actions</i> - Fait une maison de paille - Court chez ses frères - Danse et chante	<i>Sentiments</i> - paresse - peur - rassuré - joie				
2 Noufnouf	- Construire la maison de bois - Fuir du loup - Sauver sa vie	- Fait une maison de bois - Court chez son frère - Danse - Chante	- content - peur - rassuré - joie				
Nafnaf	- Construire une maison solide - Sauver ses frères et lui-même	- Fait la maison de ciment - Fait un grand feu - Danse et chante	- prudent - assurance - tranquille - joie				
Loup	- Veut manger les trois petits cochons	- Souffle sur les trois maisons - Passe par la cheminée	- Très faim - colère - mal / douleur				
Identifier la complication et la manière de le résoudre.				Date :	Date :	Date :	Date :
				Système :	Système :	Système :	Système :
3 Première complication : Le loup souffle fort sur la maison de Nifnif et elle s'envole Manière de résoudre : Nifnif court à la maison de Noufnouf Deuxième complication : Le loup souffle fort sur la maison de Noufnouf et elle s'envole Manière de résoudre : Nifnif et Noufnouf courent à la maison de Nafnaf Troisième complication : le loup passe par la cheminée Manière de le résoudre : Nafnaf fait un grand feu pour brûler le loup pour qu'il ne revienne plus.							
Restitution du conte à l'oral							
4 Raconter le conte avec ses propres mots. <i>(situation initiale- complication/action/ résolution - situation finale en considérant les intentions, actions et sentiments des personnages)</i>				Date : Système :			
Activités travaillées							
Classe ordinaire		Date :	Date :	Date :		Date :	
Classe auxiliaire		Date :	Date :	Date :		Date :	



Comme le montre la figure 2, le passeport est divisé en quatre parties qui soutiennent l'identification des différentes dimensions du texte travaillées. La première partie est destinée à l'identification des personnages et leurs caractéristiques. La seconde partie est centrée sur les éléments du système récit-personnages afin de discuter de la trame de l'histoire et de l'évolution de chaque personnage. La troisième partie est plus spécifique à l'identification des complications successives de l'histoire et leur résolution. La quatrième soutient particulièrement la production finale des élèves : raconter l'histoire avec ses propres mots. L'espace restant permet aux enseignant-es de noter dans un tableaux les activités travaillées. Elle soutient la communication des éléments qui doivent être repris dans l'autre système en fonction des besoins identifiés chez les élèves. Elle a ainsi une fonction d'évaluation formative en vue de soutenir les régulations successives à apporter.

S'agissant d'une recherche collaborative, le passeport a été conçu conjointement avec les enseignantes au cours de focus group. Il a nécessité plusieurs versions, prenant en compte les demandes précises des enseignant-es, notamment en termes de praticité d'utilisation. Par exemple, les enseignant-es ont souhaité que les intentions, les actions et les sentiments propres à chaque personnage apparaissent explicitement sur l'outil. De la même manière, les éléments attendus pour la restitution complète du conte à l'oral sont mentionnés. En outre, le passeport est utilisé sous format papier, et non numérique, notamment afin que l'élève puisse le manipuler, le prendre réellement comme objet et outil de communication entre les deux systèmes afin de soutenir ses déplacements entre les deux espaces.

3.2 Méthodologie

Le corpus de l'étude présentée ici se compose de deux focus groups et quatre leçons, réalisés lors de la mise en œuvre de la séquence d'enseignement.

La technique du focus group, basée sur la communication de groupe, permet aux participant-es de comparer leurs idées sur l'enseignement de la langue orale aux élèves alloglottes. Selon Kitzinger et al. (2004), le groupe de discussion, en tant que procédure de recherche, peut donner accès à la formation et à la transformation des représentations sociales, des croyances, des connaissances et des idéologies. Il s'agit d'un outil de recueil de données largement utilisé dans la recherche dans les domaines des sciences sociales et de la psychologie sociale. Dans le cas de notre recherche dans le domaine de la didactique, les focus groups visaient à développer une discussion collective entre chercheur-ses et enseignant-es en vue de co-construire des outils et des dispositifs didactiques pour l'enseignement de la langue orale, objectif explicite de la recherche. Deux focus groups ont été analysés : l'un s'est tenu avant la mise en place du dispositif d'enseignement (focus group pré) et l'autre après la mise en place du dispositif (focus group post). En ce qui concerne les quatre leçons, nous analysons effectivement les interactions didactiques entre les enseignant-es et les élèves lors de la mise en place des dispositifs didactiques.

Les transcriptions des focus groups et des leçons ont été réduites sous la forme de synopsis (Schneuwly & Dolz, 2009) permettant l'identification des différentes thématiques et activités les structurant. Cela permet de dégager la macrostructure de la séquence (figure 4).

Par rapport aux analyses des focus groupe, nous avons procédé à un relevé du contenu thématique, en sélectionnant les passages où les enseignant-es participaient activement à la discussion, afin d'identifier les thèmes relatifs à la transformation des objets, aux pratiques effectives, à la construction de dispositifs et d'outils pédagogiques.

Concernant les analyses des interactions, nous avons d'abord fait des synthèses, centrées sur le(s) objet(s) de l'enseignement de la langue orale, des activités scolaires menées dans



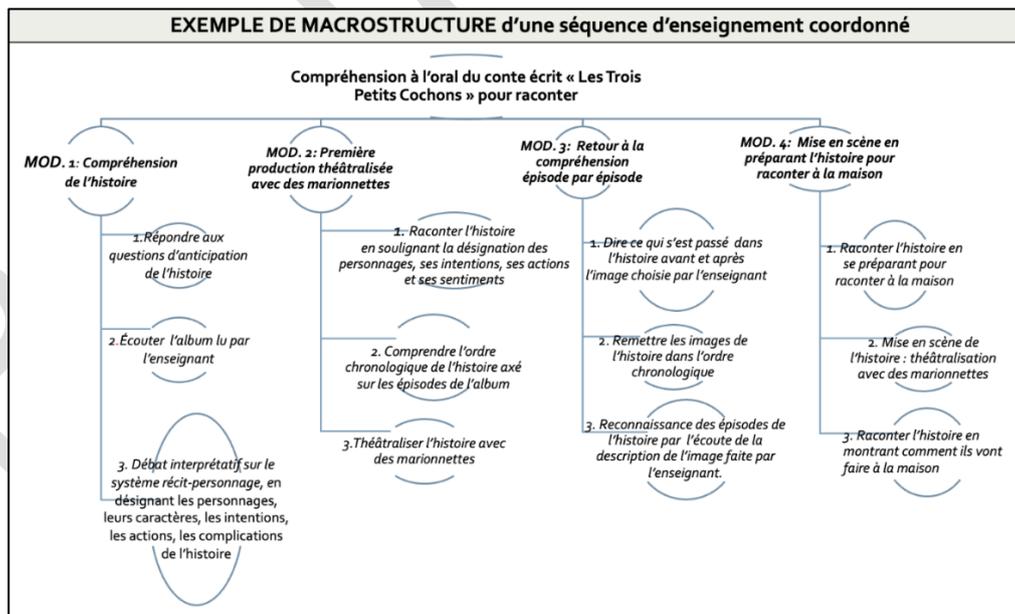
les deux systèmes, tant dans la première que dans la deuxième partie de la recherche. Nous avons ensuite identifié les points d'intersection possibles entre les deux systèmes dans la première et la deuxième partie de la recherche. Puis nous avons examiné la prise de parole des élèves participant à la recherche dans le développement des activités scolaires d'une leçon à l'autre. Pour cet article, nous avons croisé les analyses afin de répondre à l'objectif et à la question de notre étude.

4. Analyses et discussion des résultats

4.1 Une séquence d'enseignement coordonnée entre le système didactique principal et auxiliaire

Comme présenté dans le contexte de la recherche, la séquence d'enseignement se compose de 4 modules. Chaque module comprend trois activités scolaires. Il s'agit soit d'activités d'écoute et de compréhension, soit de production (raconter ou dramatiser l'histoire), soit de travail sur l'ordre chronologique de l'histoire. Les modules 1 et 3 ont été réalisés uniquement dans le système d'enseignement principal, où tous les élèves étaient présents, y compris les deux élèves qui participent à l'étude présentée dans cet article. Les modules 2 et 4 ont été réalisés dans le système didactique auxiliaire afin que les élèves ayant besoin d'un renforcement puissent mieux suivre les contenus étudiés dans le système didactique principal. Toutes les activités se concentrent sur l'histoire du conte *Les Trois Petits Cochons*. Les enseignants ont choisi cette histoire parce que ce genre textuel fait partie de la planification annuelle.

Figure 3
Macrostructure de la séquence



Le conte est introduit dans le système didactique principal avec tous les élèves de la classe. Les activités de compréhension orale développées dans les deux modules réalisés dans le système didactique principal sont organisées autour de questions auxquelles les élèves doivent répondre en expliquant les caractéristiques des personnages, les actions qu'ils

entreprennent, leurs intentions d'agir et leurs sentiments. En fonction des obstacles à l'expression orale, à la compréhension de l'histoire et au vocabulaire identifiés au cours des activités, l'enseignant·e intervient en expliquant le sens des mots du lexique, en motivant les élèves à répéter ou à reformuler leurs réponses oralement, afin de travailler la formulation de la phrase, ainsi que l'articulation entre ses parties et la prononciation des mots.

Les activités scolaires réalisées dans le système didactique auxiliaire reprennent certaines activités de compréhension du système didactique principal dans le but de préparer les élèves alloglottes à la production orale. Ce travail porte également sur les caractéristiques des personnages, leurs actions, leurs intentions et leurs sentiments. Ainsi, afin de préparer les élèves à raconter l'histoire à la maison, l'enseignant·e de soutien met en place deux activités dans lesquelles les élèves dramatisent les scènes les plus importantes en reformulant les propos des personnages. Les obstacles lexicaux, de prononciation, de compréhension et de production des élèves servent de guide au travail oral de l'enseignant·e.

Les activités du système didactique auxiliaire ont été organisées en fonction des besoins des élèves alloglottes. Pour aborder la même histoire, mais dans le but de faire progresser les élèves alloglottes, l'enseignant·e du système didactique auxiliaire, à l'aide des notes du passeport et en discussion avec l'enseignant·e du système auxiliaire, a fini par construire une séquence d'activités qui pouvait compléter le travail effectué dans le système didactique principal, mais qui pouvait aussi avoir un objectif en soi, afin de créer du sens pour les élèves : raconter l'histoire à la maison.

Le passeport de l'oral a ainsi servi à coordonner les activités d'un système à l'autre. En effet, le passeport a servi comme un outil d'orientation pour les enseignant·es dans l'élaboration des activités scolaires autour d'un unique conte *Les Trois Petits Cochons*, en leur permettant d'être en accord sur les dimensions de l'objet d'enseignement à privilégier lors de l'enseignement : les actions, les intentions et les sentiments des personnages.

E1: le bilan il est positif pour l'enfant: après moi en tant qu'enseignante: bien ça m'a permis d'approcher l'histoire et puis les questions qu'on doit se poser: puis la manière dont on doit présenter les choses à l'élève: ça m'a questionnée↑

E2: je pense que c'est un bon outil pour: s'approprier un texte: en général: par contre voilà: je pense que les élèves qui ont des difficultésH enfin ça structure: fortement: la manière dont on va présenter un texte: et du coup: peut-être que ça met des jalons: eh: à certains enfants: eh: ça explicite des jalons: que peut-être nous: spontanément: on: les dirait pas forcément parce qu'on pense que c'est implicite: puis c'est peut-être ça qui: enfin qui: nous a: enfin qui a aidé peut-être les élèves: (extrait de la transcription du focus groupe post)

Le passeport de l'oral a ainsi permis aux enseignant·es des deux systèmes de travailler de manière coordonnée sur un genre, le conte *Les Trois Petits Cochons*.

E1: je trouve que de: de présenter les choses: parce que quand je leur ai lu l'histoire: je leur ai bien dit aussi à ces élèves-là: je leur ai dit: "vous savez: cette histoire il faut bien l'écouter parce qu'après vous allez la raconter à l'E2 et tout: donc je:: j'explicitais le: le travail de collaboration: là↓ et je pense que de travailler comme ça pour les enfants: je pense qu'ils font le lien [...] aussi beaucoup plus: et du coup ils s'investissent plus dans la tâche [...] c'est la manière de présenter la chose à l'élève qui fait que effectivement ça lui donne plus de clés pour avancer↓ (extrait de la transcription du focus groupe post)

D'autre part, il a également permis aux enseignant·es de mettre la focale sur les éléments à considérer lors des interventions visant la création d'un lien entre le contenu étudié dans les deux systèmes, autrement dit, lors de la mobilisation du geste didactique de création de la mémoire didactique.



Afin d'introduire la séquence d'activités scolaires planifiées pour le module 2, l'enseignante auxiliaire (E2) fait le premier lien avec le contenu développé dans le système didactique principal par le biais du geste didactique de création de la mémoire didactique :

E2: alors: est-ce que **vous vous rappelez** ce que **vous avez fait avec la maitresse**↑
Ilan: moi je me rappelle pas↓
E2: pas trop bien↑ / alors on va prendre le livre et puis comme ça avec le livre peut-être on se rappelle: mm avec les images / **moi** je vais avoir le grand livre: et vous le petit livre: d'accord:
Maia: d'accord: (Extrait de la transcription de la séance du module 2)

L'enseignante auxiliaire commence la séance en faisant un rappel du contenu discuté dans le système principal « **vous vous rappelez ce que vous avez fait avec la maitresse**↑ ». Ensuite, après la présentification de l'objet d'enseignement, en utilisant des exemplaires du livre utilisé par l'enseignant ordinaire dans le système didactique principal, l'enseignante auxiliaire reprend l'histoire avec les élèves afin de construire une base commune de savoirs concernant l'histoire du conte étudié :

E2: oui / alors: **vous me racontez l'histoire**↑
Ilan: oui
E2: vous rach qu'est-ce qui s'est passé dans cette histoire: qu'est-ce que **vous vous rappelez**↑ / il y a combien de cochons↑ (Extrait de la transcription de la séance module 2)

Dans le module 3, l'intervention de l'enseignante ordinaire lors de l'interaction avec les élèves alloglottes a également fait le lien entre les deux systèmes :

E1: parce que: **vous vous souvenez** de l'histoire:
Els:oui↑
E: bon voilà: d'accord
Ilan : XXX **va nous donner le livre** (parle de l'autre Ens)
E1: oui↑ **puis vous allez le raconter à la maison**↑ / oui: (pose l'album par terre) / alors: par rapport à cette histoire moi j'ai choisi les images:
(Extrait transcription de la séance module 3)

Au début de la séance du troisième module, l'E1, en mobilisant le geste de création de la mémoire didactique reprend l'histoire *Les Trois Petits Cochons* afin d'introduire la première activité scolaire. L'enseignante ordinaire prend la parole et fait le lien avec l'enseignement reçu dans la classe d'appui. Elle reprend donc l'objectif de la séquence pour les élèves alloglottes.

La communication entre les deux enseignant-es concernant les besoins des élèves, la circulation de l'objet d'enseignement étudié dans les deux systèmes, ont été facilités par l'usage du passeport de l'oral. En effet, le passeport a permis une interaction entre les deux systèmes en formalisant les réunions entre les deux enseignant-es et, également, en guidant les planifications et en valorisant l'interaction entre les deux systèmes.

E2: le passeport ça peut être quelque chose qui va structurer: ces relations et qui va peut-être mieux formaliser: puis ça ça peut être un plus: effectivement↓
E1: oui alors effectivement: la le fait que ça soit structuré: comme c'est plus complexe: ça nous permettait de bien savoir: chacune: qu'est-ce qu'on devait faire: comment on devait agir: dans le processus: dans ce processus avec le passeport: (Extrait de la transcription du focus group post)

Le passeport construit à partir de la discussion entre chercheur-ses et enseignant-es a donc servi de guide pour orienter de manière articulée le travail à réaliser dans les deux systèmes. Dans ce sens, le passeport de l'oral formalise des feedbacks importants pour accompagner adéquatement les élèves alloglottes.



4.2 Le passeport de l'oral dans l'intégration des élèves alloglottes dans le système ordinaire

En ce qui concerne les élèves, nous avons constaté une progression de leur participation d'une séance à l'autre. Lors des deux séances réalisées dans le système didactique principal, il est possible d'identifier un changement de posture des élèves. Dans le premier module, réalisé dans le système didactique principal, les élèves alloglottes n'interviennent que lorsqu'ils sont sollicités, ils rencontrent des difficultés à répondre aux questions et ne prennent pas l'initiative de répondre aux questions ouvertes adressées à l'ensemble des élèves. Dans le troisième module, ils ont répondu plus fréquemment aux questions qui leur étaient adressées, prenant l'initiative de répondre également aux questions posées à tous les élèves de la classe.

Tableau 2

Nombre de prises de parole ou participation par pointage ou autre geste par élève

	Prise de parole ou participation par pointage ou autre geste d' Ilan	Prise de parole ou participation par pointage ou autre geste de Maia
Module 1 (système didactique principal)	0	3
Module 3 (système didactique principal)	6	20

Le tableau 2 montre le nombre de prises de paroles ou des autres formes d'implication des élèves dans les activités proposées lors du premier module, c'est-à-dire, avant le renforcement des activités dans le système didactique auxiliaire, et lors du troisième module.

Maia et Ilan sont **devenus plus participatifs** dans la classe du système principal après avoir travaillé le même thème dans la classe du système auxiliaire. Lors de la première séance, Ilan n'a pas participé oralement aux activités d'anticipation et de compréhension de l'histoire, il était moins attentif à la discussion et il n'a pas osé répondre aux questions destinées au collectif de la classe. Tandis que dans le troisième module il a pris la parole quatre fois pour répondre aux questions destinées à l'ensemble du groupe et deux fois à la demande de l'enseignante. En ce qui concerne Maia, elle a participé trois fois dans le module 1. Il s'agissait d'une série de prises de parole réalisées à la demande de l'enseignant·e, sous la forme d'une réponse négative (« je sais pas »). Dans le troisième module, nous constatons une augmentation significative de la participation de Maia. Cette participation était marquée par la prise de parole à la demande de l'enseignant·e, mais également lors de réponses apportées à des questions dirigées à l'ensemble du groupe-classe. Dans cette séance, l'élève elle-même a aidé un autre élève à répondre à une question faite par l'enseignant·e, en murmurant la réponse souhaitée à l'oreille de l'autre (activité d'organisation chronologique de l'histoire). Maia prend donc sa place dans le groupe classe en intégrant pleinement le système principal et en démontrant sa compréhension du contrat didactique. Par ailleurs, elle donne à voir une certaine confiance acquise dans ses capacités linguistiques et dans ses connaissances de l'objet travaillé.

Cette augmentation de la prise de parole des élèves alloglottes (suite aux sollicitations et en plénière) montre que la communication soutenue par le passeport entre les deux systèmes soutient l'articulation des régulations externes et internes et le développement des compétences de communication.

Concernant le système didactique auxiliaire, il est possible d'identifier une participation plus active lors des deux modules (2 et 4), grâce à l'approche individualisée de l'enseignante



auxiliaire, typique de la classe de soutien. Il est également possible d'identifier une progression dans la compréhension et dans la reconstruction de l'histoire d'un module à l'autre par les deux élèves Ilan et Maia.

Les activités développées dans le système didactique auxiliaire ont été réalisées sur la base du passeport et des discussions entre les deux enseignant·es sur les éléments à renforcer. Les activités proposées ont privilégié des tâches ou exercices pour lesquelles les élèves devaient mobiliser des connaissances sur l'histoire, soit en le racontant soit en le théâtralisant avec des marionnettes.

La progression d'un module à autre est remarquable. Lors de la première activité dans le module 2, Ilan et Maia doivent raconter l'histoire, cependant, l'E2 prend la parole souvent pour corriger ou compléter les propos des élèves et également pour ajouter des éléments importants de l'histoire. Tandis que dans l'activité de restitution de l'histoire lors du dernier module, Ilan et Maia ont réussi à mieux raconter l'histoire en adoptant une posture aisée.

L'articulation entre les deux systèmes était facilitée par l'outil passeport de l'oral. Cette articulation a permis le développement d'activités pour faire progresser les élèves d'origine non francophone. Plus précisément, le choix des activités scolaires par les enseignant·es d'un module ou d'un système à l'autre prenait en compte les apprentissages développés lors des activités scolaires réalisées dans les modules précédents. En ce qui concerne les activités mise en place dans les modules 2 et 4, l'E2 a pris en compte les remarques de l'E1 concernant les élèves alloglottes, mais aussi sa propre observation de la progression des élèves lors du module réalisé seulement dans le système didactique auxiliaire.

E2: pour essayer qu'en fait pour eux dans leur tête: ce soit aussi clair dans: comment venait: comment se déroulait l'histoire: donc on a travaillé ces deux choses **aussi**: mais plus sous forme: théâtralisée avec des marionnettes et des maisons: et des choses comme ça / pour que ce soit plus clair pour eux↓ (extrait de la transcription du focus groupe post).

Le passeport comme un outil d'évaluation formative a contribué à la progression des apprentissages des deux élèves tout au long de la séquence d'enseignement coordonnée. En tant qu'outil d'évaluation certificative, les éléments constitutifs du passeport ont été utilisés par l'E1, lors d'une évaluation dans le système didactique principal, tant pour Ilan et Maia que pour les autres élèves de la classe.

E1: oui voilà: nous ça nous faisait après un: travail à mettre dans le dossier d'évaluation: de: voilà: mais on a repris vraiment le **même** système: puis on posait des questions à l'enfant puis on mettait en couleur: chaque fois où il répondait: comme ça on voit bien: tous les endroits où il répondait: ou les endroits où pas: ou: puis si on posait pas les questions: eh bien: on mettait rien↓

Le passeport de l'oral permet de faire circuler les contenus et les informations au sujet des élèves. Il devient ainsi un outil de guidage, d'évaluation et d'inclusion.

5. Conclusion

L'accueil des élèves alloglottes est toujours un défi pour les enseignant·es et les élèves. La cohabitation de deux systèmes, principal et auxiliaire, est une gageure. En effet, les élèves sont en transit entre ces deux espaces qui communiquent de façons parfois très différentes selon les établissements et les personnes qui les composent. Même si ces deux systèmes ont la même mission, soit favoriser l'apprentissage de l'élève et son intégration dans la classe,



beaucoup d'éléments semblent les distinguer : contrat didactique, nombre de protagonistes, formes sociales de travail, objets travaillés, etc. A travers l'analyse d'une classe ayant participé à la recherche collaborative menée dans plusieurs établissements scolaires, il apparaît que *Le Passeport de l'oral*, initialement conçu pour transmettre des informations sur les élèves et permettre la circulation des objets d'enseignement, devient un réel outil aux multiples facettes. Nous dégagons trois dimensions principales.

Tout d'abord, le passeport de l'oral devient **un outil de guidage du travail** sur la compréhension et la production de l'oral tout en étant axé sur les différentes dimensions du genre travaillé. Les enseignant·e·s des deux systèmes ont pu, en collaborant à sa construction, se mettre d'accord sur les contenus à travailler. L'analyse commune de l'objet d'enseignement et d'apprentissage a été précieuse pour déterminer les attentes et soutenir la planification du travail.

Ensuite, le passeport de l'oral représente un **outil d'évaluation des contenus d'apprentissage**. En effet, en cours d'utilisation, les différentes parties du passeport permettent d'avoir constamment un aperçu de la progression de l'élève. L'inscription des dimensions du texte travaillées ou à travailler constituent autant d'éléments de feedback pour l'enseignant·e (auxiliaire ou principal) comme pour l'élève. Sur la base des indications du passeport, l'enseignant·e qui accompagne l'apprentissage de l'élève peut apporter des régulations ciblées tout en différenciant de manière successive ses activités. De son côté, l'élève peut visualiser le travail réalisé tout en sachant clairement ce qui est attendu de lui. Il est un ambassadeur de choix entre les deux systèmes, une réelle courroie de transmission des apprentissages réalisés, en cours ou à effectuer.

Pour finir, le passeport de l'oral est un **outil favorisant l'inclusion** des élèves alloglottes. Les activités orales travaillées dans le système principal et auxiliaire étant similaires et complémentaires, permettent à l'élève de développer ses compétences langagières sereinement et à son rythme. En visualisant les attentes et les progressions, l'élève prend confiance en lui. Son insertion dans le groupe de la classe principale en est facilitée. Les données analysées montrent une plus grande implication verbale, spontanée et adéquate. Méthodologiquement et pour mieux saisir les processus d'enseignement et d'évaluation de l'oral proposé, nous avons pris conscience que l'analyse de l'articulation du système auxiliaire au système principale s'avère un enrichissement pour les deux. Le travail sur les obstacles des élèves alloglottes permet un suivi sur des objets précis et un retour réflexif sur des dimensions aussi bien de la communication orale que des aspects plus précis de l'oralité du conte. La collaboration entre des élèves avec une maîtrise plus développée de l'oral en français avec des élèves d'origine non francophone (ou avec des difficultés) est ainsi source d'apprentissages nouveaux quel que soit le niveau des élèves, le passeport étant un outil qui facilite les échanges entre les élèves pour améliorer les performances finales du projet.

Dès lors, nous pouvons avancer que le passeport de l'oral permet de faire circuler les contenus et les informations au sujet des élèves. Il devient un outil de guidage, d'évaluation et d'inclusion. Il soutient une évaluation commune et différenciée des capacités langagières orales des élèves ; une transformation des objets d'enseignement davantage centrés sur les genres oraux et une prise en compte des dimensions orales et multimodales à développer. De même, l'environnement scolaire devient davantage inclusif car tous les élèves apprennent dans le même système (le système auxiliaire est un facilitateur pour travailler les mêmes objets). Il apparaît que dans le travail par projet (travail du même conte), les élèves ne sont pas systématiquement séparés en fonction de l'allophonie ou des difficultés scolaires. De plus, les élèves alloglottes disposent d'aménagements raisonnables. Le Passeport les prend en compte dans les informations transmises. De même, tous les élèves profitent de l'environnement de la classe de manière flexible en fonction de leurs besoins et des obstacles qu'ils rencontrent. Pour finir, nous observons des formes d'aide multiples entre les élèves permettant plus de participation de l'élève allophone.



Références

- 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. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2019_num_66_1_2304
- Aeby Daghe, S., & Sales Cordeiro, G. (2020). Coconstruire le système récit-personnages : un genre d'activité scolaire oral au service de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/173-191_R73_AebyDaghe-SalesCordeiro.pdf
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation*, 32(2), 99-106. <http://id.erudit.org/iderudit/1024956ar> DOI: 10.7202/1024956ar
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck. <https://doi.org/10.7202/1025016ar>
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Editeur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77. <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Kitzinger, J., Marková, I., Kalamalikis, N., & Orfali, B. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(471), 237-243. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). De Boeck. <https://doi.org/10.7202/1025016ar>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluation formative et certificative des apprentissages, Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106923>
- Nonnon, E. (2009). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-121.
- Sénéchal, K., & Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Eds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 19-41). Peisaj. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129045>
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.sense.1998.01>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18957>
- Silva, C. M. R. (2009). O modelo didático do comentário jornalístico radiofônico : uma etapa para a intervenção didática. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



- Silva-Hardmeyer, C., Dolz, J., Roux-Mermoud, A., & Boër, D. (2021). Coconstrução de dispositivos didáticos para o ensino da oralidade : um campo para a formação docente. In T. Magalhães, L. Bueno & D. Costa-Maciel (Eds.), *Oralidade e gêneros orais : experiências na formação docente* (pp. 277-304). Pontes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:158379>
- Silva-Hardmeyer, C., Dolz, J., & Tobola Couchepin, C. (2017). Os obstaculos de aprendizagens e as intervenções do professo rem uma sequencia didatica sobre o genero resposta a carta do leitor. *Revista Nupem*, 9(16), 71-86. <https://doi.org/10.33871/nupem.v9i16.138>
- 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. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2014-2-page-51.html>
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [thèse de doctorat]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107216>
- Tobola Couchepin, C., Mabillard, J.-P., & Dolz, J. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2133>

Remerciements

Cet article présente une analyse issue d'un recueil plus large de données. Pour l'ensemble de la recherche, nous avons eu le plaisir de pouvoir collaborer avec plusieurs chercheur-ses, Aurélie Roux-Mermoud, Glais Sales Cordeiro, Elodie Oger et Florent Biao. Nous profitons de ces quelques lignes pour les remercier. Un merci particulier également aux enseignant-es qui ont participé à cette recherche collaborative.

Carla Silva Hardmeyer

Carla Silva-Hardmeyer est docteure en Linguistique Appliquée et Étude du Langage (PUC/SP-UNIGE, 2013). Chargée d'Enseignement dans l'enseignement spécialisé spécificité didactique des langues et didactique de langue d'origine. (FAPSE/UNIGE). Elle est formatrice universitaire depuis 2013 dans le domaine de la linguistique appliqué et didactique des langues en formation d'enseignant (français et portugais). Depuis 2015, elle est enseignante, formatrice et chercheure en didactique du portugais Langue et Culture d'Origine. Domaine de recherche : didactique de langues (L1, LS e LCO) et formation d'enseignant.

Diane Boër

Diane Boër est docteure en sciences de l'Éducation et chargée d'enseignement en didactique du français à l'Université de Genève. Sa thèse est consacrée à l'enseignement du roman historique en Français. Ses thèmes de recherche s'articulent autour de l'enseignement de la littérature et de son histoire, et de la production-réception des genres de texte en français.

Catherine Tobola Couchepin

Catherine Tobola Couchepin est professeure à la Haute école pédagogique du Valais. Docteure en sciences de l'éducation, responsable du groupe de recherche Formation et professionnalisation de son institution et ancienne responsable de filière de formation, ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages avec un intérêt pour les degrés du primaire au tertiaire. Elle fait partie de plusieurs groupes de recherche. Elle est également déléguée du Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants au sein de la Commission pédagogique romande.



Joaquim Dolz

Joaquim Dolz (Morella, 1957), professeur honoraire de l'université de Genève, chercheur en didactique des langues, auteur de nombreuses publications dans le domaine de l'enseignement de la production orale et écrite, sur l'enseignement plurilingue et la formation des enseignants. Entre les ouvrages publiés, méritent une attention particulière « Enseigner l'expression écrite : séquences didactiques pour la production orale et écrite », « Pour un enseignement de l'oral », « Gêneros orais e escritos na escola », « Des objets enseignés en classe de français », « Eseñar (lenguas) en un contexto multilingüe », « Former à l'enseignement de la production écrite ». Avec les équipes de recherches GRAFE et HISTEL, il s'intéresse aujourd'hui à l'analyse de l'historicité des genres de texte orientée vers l'enseignement des langues et à l'ingénierie didactique.

