



HAL
open science

Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante

Marie-Odile Hidden, Malory Leclère, Laurence Le Ferrec

► To cite this version:

Marie-Odile Hidden, Malory Leclère, Laurence Le Ferrec. Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante. Leclère M.; Narcy-Combes J.-P. Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement, Riveneuve, 2024, Série Langues et perspectives didactiques, 978-2-36013-240-9. hal-01152408

HAL Id: hal-01152408

<https://hal.science/hal-01152408v1>

Submitted on 22 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ?

Au delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante

Malory Leclère, Université Paris 3, DILTEC-EA 2288
Marie-Odile Hidden, Université Bordeaux 3, TELEM EA 4195
Laurence Le Ferrec, Université Paris Descartes, EDA-EA 4071¹

Introduction

L'essor, ces dernières années, des cours de langues étrangères pour enfants (en contexte scolaire comme extrascolaire) génère des interrogations sur les dispositifs (immersion, enseignement bilingue...), les approches (multiculturelle, plurisensorielle, ludique, interdisciplinaire, approche plurielle...), les techniques (quels types d'activités, quels outils...) à mettre en œuvre face à ce public. Nourrie par les travaux de la psychologie développementale ou de la recherche en acquisition des langues (maternelles et étrangères), cette réflexion touche également à des objets d'étude fondamentaux de la didactique des langues. C'est dans cette double perspective que nous voudrions ici nous intéresser aux supports d'enseignement mobilisés dans la classe de langue pour enfants.

Il apparaît difficile de concevoir un enseignement de langue qui ne prenne appui sur aucun support, que ce soit un document authentique textuel ou iconique, un manuel ou encore un dialogue, ou bien même un cahier ou un tableau. Le support fonctionne en effet comme un média au cœur de la relation entre enseignant et apprenant dans la transmission des savoirs et savoir-faire langagiers, donc au cœur de l'interaction didactique. Pourtant la littérature didactique s'avère peu prolixe sur le sujet. En témoignent des ouvrages de référence récents comme celui de Cuq et Gruca (2005) ou encore le dictionnaire de didactique du FLE-S (Cuq (dir.), 2003) ou plus récemment le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet, Chardenet, 2011), dans lesquels la question des supports d'enseignement est principalement traitée sous l'angle de la description des manuels ou abordée sous forme d'un inventaire des supports au fil des évolutions technologiques : du manuel au CD ou DVD, du tableau noir ou du tableau de feutre aux ressources multimédia et maintenant au tableau blanc interactif.

Le choix, la mobilisation et l'exploitation des supports en classe s'inscrivent dans l'agir de l'enseignant et ne sauraient être assimilés à un savoir-faire inné. Ils traduisent au contraire une professionnalité de l'enseignant manifestée par des formes d'ajustement de son action aux circonstances et notamment aux spécificités du public d'apprenants. Et ils comptent ainsi parmi les choix auxquels l'enseignant est sans cesse soumis dans l'exercice de son métier. Pour ces différentes raisons, les supports d'enseignement constituent, nous semble-t-il, pour la didactique des langues, un objet de réflexion incontournable sur lequel, comme le soulignaient Plane et Schneuwly en 2000 ou encore Reuter, 7 ans plus tard, de

¹ Cet article résulte en grande partie du travail d'enquête et d'analyse mené en collaboration avec C. Bruley, L. Corny, A. Lawaly, B. Meszaros et A.-C. Raimond. Qu'ils soient ici remerciés pour leur contribution à la préparation de la communication dont est issu cet article et pour leur relecture attentive de ce dernier.

nombreuses investigations sont encore nécessaires pour saisir non plus les objets en eux mêmes, tels que les manuels, du point de vue de leur contenu, mais pour appréhender les supports dans leur diversité en s'interrogeant sur leur place dans l'action enseignante.

Cet article entend contribuer modestement à cette réflexion en présentant les résultats d'une enquête exploratoire menée par questionnaires auprès d'enseignants de français (langue maternelle, langue étrangère, langue seconde), dans le cadre d'un projet² qui vise à plus long terme à interroger les modalités et outils de la construction du sens sur laquelle repose les apprentissages de langues en contexte scolaire ou parascolaire. Il s'agit ici de rendre compte des représentations et des choix qui gouvernent les pratiques, en matière de supports pédagogiques, dans des situations d'enseignement-apprentissage des langues aux enfants.

On s'attend à relever dans les discours des enseignants à propos de leur choix, leur conception, leur utilisation des supports d'enseignement, d'une part des convergences permettant de saisir la nature des supports mobilisés et leur place dans la pratique enseignante, d'autre part des divergences révélatrices de postures différentes et de potentielles variations en fonction des contextes sociolinguistiques d'enseignement.

Après avoir explicité ce que nous entendons par « support » d'enseignement, notamment en confrontant cette notion à celle d' « outil », souvent concurrente dans la littérature didactique, nous présenterons les données de l'enquête qui nous conduiront à appréhender les supports d'enseignement selon quatre dimensions complémentaires révélatrices d'une grande hétérogénéité. Ainsi, nous nous intéresserons d'abord à la nature des supports cités dans l'enquête, puis à leur caractère didactique, ensuite aux modes d'intervention des enseignants sur les supports. Enfin, nous nous interrogerons sur ce que ces derniers révèlent des opérations de planification de l'enseignant.

1. « Outils » et « supports » de l'enseignement : des notions en question

Dans la littérature didactique, les outils de l'enseignement apparaissent, comme nous le signalions précédemment, peu traités par la recherche, prioritairement préoccupée par la réflexion sur le traitement des contenus disciplinaires, la transmission des savoirs et la problématique de l'apprentissage.

Selon Nonnon (2000), ce manque d'intérêt s'explique d'une part par le peu de noblesse attribué à des objets, techniques, matériels quotidiens, par des chercheurs issus majoritairement de la culture littéraire/lettrée. Le manque de visibilité et de statut épistémologique de ces objets conduit ainsi à passer sous silence tout un pan de l'activité de l'enseignant pourtant partie prenante des processus d'enseignement et d'apprentissage, à les négliger sur le plan de la recherche comme sur le plan de la formation. Une seconde raison est que les didactiques étant par définition disciplinaires, il est sans doute peu naturel aux chercheurs de s'intéresser à des dimensions transversales comme peuvent l'être les outils, les techniques ou les moyens de l'enseignement, d'où la tendance à laisser cette tâche à la pédagogie.

Se pose avant tout la question de savoir ce que recouvre cette notion de support. Loin de faire le tour de la question, nous proposons quelques éléments de réponse en nous appuyant sur la réflexion développée par Plane et Schneuwly dans un numéro de la revue *Repères* paru en 2000 sur les outils de l'enseignement du français et par Reuter et ses collaborateurs dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2007).

² Projet innovant « FLES-Enfants » financé par l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Cette tentative de clarification nous apparaît nécessaire dans la mesure où dans la littérature didactique, on trouve plusieurs désignations concurrentes pour désigner des objets matériels ou immatériels mis au service des apprentissages par l'enseignant. Les plus fréquentes sont celles de « support » et « outil », souvent employés indifféremment. On trouve également la notion d'« instrument professionnel », ou celle de « ressources » selon les auteurs et les réalités désignées (chez Simard (2010) par exemple, « ressources » s'applique particulièrement aux TICE).

Constatons d'abord que ces notions sont souvent appréhendées en termes typologiques (comment classer les outils ou supports d'enseignement ?), à partir de critères très variés. Par exemple, dans l'entrée « Outil » du dictionnaire de Reuter et *alii* (2007), on trouve une première opposition consensuelle entre les outils conçus spécifiquement pour l'école (manuels, tableau, ...) et les outils importés et transformés par l'école pour être mis au service des situations d'enseignement/apprentissage (articles de presse, œuvres littéraires, cinématographiques, organigrammes d'entreprises, logiciels non éducatifs, ...). D'autres oppositions distinguent les outils de l'élève et les outils de l'enseignant, les outils propres à chaque discipline et les outils transversaux, ou encore les outils collectifs et les outils individuels.

Plane et Schneuwly (*op. cit.*) évoquent la possibilité d'une définition très large des outils de l'enseignement en incluant les lieux et les conditions de l'enseignement, et plus encore en retenant à titre d'outils des pratiques professionnelles transmises, apprises ou reproduites par simple observation/imitation, tout en s'interrogeant sur le caractère opératoire d'un tel élargissement.

Dans le cadre de la psychologie du développement, en admettant, à la suite de Vygotski, une définition là aussi large de la notion d'outil comme « instrument psychologique » ou mental permettant « (...) d'étayer le développement des fonctions psychiques supérieures (caractérisées notamment par la distance, la conscience, l'intention, la systématisme...) » (Reuter, *op. cit.*, 161)³, on peut envisager tel ou tel outil sous l'angle de ses potentialités cognitives, voire développementales : dans le cadre de l'enseignement de la langue aux enfants, un outil comme le tableau noir constituera une aide au développement des compétences langagières, à la conceptualisation des savoirs disciplinaires ou encore des différences oral/écrit...

Cet ensemble très ouvert est sans doute de nature à favoriser l'entreprise typologique. Pour autant, une distinction possible entre les désignations concurrentes d'*outil* et de *support* n'apparaît pas posée dans la littérature consultée. Notre propos n'est pas de développer ici une réflexion conceptuelle sur ces notions (cf. Plane ici même), tout au plus de proposer de fonder la distinction entre l'outil et le support à partir de l'usage et de la fonctionnalité, et ce à partir des travaux précédemment cités.

L'outil, en tant qu'« artefact introduit dans la classe de français et servant l'enseignement / apprentissage de notions et capacités » (Plane et Schneuwly, 2000 : 5), est

³ Vygotski considère par exemple comme outils psychologiques « Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (Vygotski, 1931/1985, cité par Reuter, *op. cit.*, p. 160-161). Dans le même ouvrage, Reuter mentionne la réflexion de Schneuwly (1997) considérant le genre textuel comme un outil psychologique au sens de Vygotski.

inscrit dans un « faire » de l'enseignant et des élèves. Il possède à ce titre un « rôle psychologique » (Schneuwly, 1994, cité par Reuter, *op. cit.* : 159), que cet outil soit matériel ou immatériel, puisqu'il participe à une transformation de la pensée et des conduites d'apprentissage.

Le support serait quant à lui à considérer comme un « outil potentiel » qu'une intentionnalité transformerait en « outil effectif » (intentionnalité de l'enseignant et/ou de l'élève dans l'utilisation du support). Pour devenir outil effectif, le support fait l'objet de manipulations matérielles et/ou mentales de la part de l'élève qui interagit avec lui, manipulations qui visent des effets cognitifs en termes d'acquisitions de savoir et de savoir-faire (mise en oeuvre d'opérations de pensée, d'activités diverses d'écriture, lecture, observations, conceptualisations, ...). De son côté, l'enseignant est le maître d'œuvre de l'utilisation effective de ces supports. Cette distinction que nous venons d'opérer entre outils et supports nous conduit à privilégier le second terme dans la mesure où les dénominations choisies et les utilisations décrites dans les questionnaires, rendent davantage compte des potentialités attribuées par les enseignants aux objets matériels ou immatériels mentionnés que des usages effectifs.

Comme nous allons le voir, les données recueillies lors de notre enquête par questionnaire, présentées et analysées dans les points suivants, nous invitent à une conception large de la notion de support, à partir de ce que les enseignants interrogés considèrent comme tel. De multiples réalités matérielles et immatérielles sont ainsi mobilisées dans la classe comme supports d'enseignement.

2. Les données de l'enquête par questionnaire

Dans la première phase de l'enquête, la diffusion du questionnaire a permis de recueillir les réponses de trente-sept enseignants dont vingt-six ont pu faire l'objet d'analyses, après élimination des questionnaires non pertinents (en raison de l'âge du public apprenant). L'étude ne prétend donc pas émaner d'un échantillon représentatif des enseignants de français, mais vise à donner un aperçu de la diversité des supports mobilisés en classe de français et ainsi à explorer cette dimension mal connue de l'action enseignante.

Les réponses émanent d'enseignants de français exerçant auprès d'enfants dans différents contextes d'enseignement tant du point de vue géographique et sociolinguistique qu'institutionnel. Les enseignants exercent majoritairement en France mais également à l'étranger (Allemagne, Italie, Mexique, Russie, Australie) dans des contextes relevant du FLM, du FLE ou du FLS. Ils enseignent en contexte scolaire (école publique ou privée) ou périscolaire (centre de langues, association). Ces enseignants ont en outre des degrés d'expérience très variés allant de quelques mois à 35 ans d'expérience mais ont pour point commun d'exercer leur métier auprès d'enfants âgés de 3 à 12 ans.

Le questionnaire comportait onze questions (cf. annexe) et avait fait l'objet d'un pré-test. Formulées dans le souci d'éviter une pré-catégorisation de ce que recouvrait la notion de support, les questions laissaient une grande liberté de réponse aux enseignants. Ceci a, nous le verrons ultérieurement, rendu plus délicate l'interprétation de leurs réponses. Chaque dénomination utilisée par les enquêtés devait-elle en effet être considérée comme recouvrant des réalités sensiblement différentes ? : le « livre de lecture », mentionné par un répondant peut-il, par exemple, être considéré comme équivalent du « manuel de lecture », mentionné

par un autre, ou plutôt du « livre de littérature jeunesse » cité par un troisième ? La question n'est pas seulement dénomminative mais elle touche également aux représentations sous-jacentes à la mise en mots. Cette diversité de dénominations ne renvoie-t-elle pas en effet à des découpages de la réalité, à des formes de catégorisation qui sont porteuses de significations pour l'enseignant et révèlent des variations dans l'appréhension et l'organisation de son activité professionnelle ? (Daunay, 2011).

Le questionnaire visait quatre objectifs principaux :

- Dresser un inventaire des supports mobilisés en classe par les enseignants et par là-même saisir comment les enseignants conçoivent cette notion (cf. questions 4 et 10)
- Identifier les critères de sélection des supports et les raisons justifiant des modifications de ceux-ci ou des créations *ad hoc* (questions 5 et 6)
- Avoir un aperçu de la façon dont les enseignants conçoivent l'utilisation des supports en classe (cf. question 7).
- Comprendre la place accordée aux différents acteurs de l'institution dans le choix et l'introduction des supports. Nous souhaitons en effet comprendre si ces rôles incombent exclusivement ou non à l'enseignant et pourquoi. Il s'agissait également de savoir si, dans les représentations des enseignants, les supports peuvent émerger des circonstances de l'interaction didactique c'est-à-dire ne pas faire l'objet d'une planification en amont de la séance mais s'imposer dans le fil de l'action (cf. questions 3, 8, 9).

Le premier constat qui découle de l'analyse des questionnaires est celui de la quantité et de la diversité des supports cités par les enseignants : 326 items différents sont mentionnés par les enseignants pour désigner les supports utilisés en classe. Pour rendre compte de cette diversité, nous nous sommes astreints à faire ce relevé systématique en respectant scrupuleusement les dénominations des enseignants, d'où la difficulté déjà mentionnée de regrouper les différents items et encore plus de proposer une quelconque catégorisation qui soit satisfaisante. Il ressort de l'analyse que les supports mentionnés par les enseignants ne se laissent pas enfermer dans des catégories figées. Pour rendre compte de la complexité et de l'hétérogénéité des pratiques telles qu'elles sont décrites par les enseignants et saisir, dans les pratiques déclarées, des convergences et des divergences, nous retenons ici quatre dimensions complémentaires susceptibles d'apporter un éclairage sur la place accordée aux supports dans la pratique d'enseignement des langues aux enfants :

- la nature des supports mobilisés,
- leur caractère ou leur potentialité didactique,
- leurs concepteurs et utilisateurs,
- les formes de planification liées aux fonctions des supports en classe.

En retenant ces quatre dimensions, nous faisons le choix d'orienter notre réflexion sur des convergences et divergences rendues appréhendables par les discours sur les pratiques. D'autres facettes émergent bien entendu des questionnaires mais elles ne sauraient être interprétées sans une observation directe des pratiques de classe : on pense notamment à la diversité des fonctions que revêtent les supports mentionnés par les enseignants : les « crayons », les « feutres », et autre petit matériel, la « télévision » ou encore le « magnétophone » ne servent pas le processus d'apprentissage de la même façon que « les livres de contes » ou « les exercices photocopiés ». Tout comme on peut supposer que ces deux derniers items n'interviennent pas dans les mêmes phases du processus d'enseignement-apprentissage et ne recouvrent donc pas nécessairement les mêmes fonctions. Les enseignants se représentent tous ces éléments comme des « supports d'enseignement du français » mais leurs discours ne suffisent pas à appréhender la fonction qu'ils leur donnent dans le processus

d'apprentissage. Ils permettent en revanche de dégager des supports de nature très diverse. C'est le premier point sur lequel nous allons nous arrêter.

3. La nature des supports : qualités et propriétés

Parmi les 326 items mentionnés par les enseignants, on serait tenté d'identifier quelques grandes catégories stables telles que les *livres*⁴, les *CD*, les *DVD*, les *affiches*, les *étiquettes*. Ce serait opter pour une catégorisation fondée sur des caractéristiques physiques des supports, qui aurait l'inconvénient de gommer la diversité interne à chacune de ces rubriques. On relève en effet parmi les livres cités par les enseignants, des *manuels*, des *albums jeunesse*, des *imagiers* ou encore des *dictionnaires* ; parmi les CD ou DVD mentionnés, des contenus musicaux, filmiques, documentaires ou encore des contenus pédagogiques assortis à des méthodes de langues... Les *affiches* mentionnées sont quant à elles qualifiées par les enseignants comme étant celles *de la classe*, *de l'école* ou encore *de la rue*. On peut supposer que toutes ces affiches ne portent ainsi pas sur les mêmes objets, ne présentent pas les mêmes contenus langagiers et ne font donc pas l'objet du même usage dans la classe.

Sous l'angle des caractéristiques sémiotiques, on pourrait distinguer les *textes* des *images* mais considèrerait-on comme pertinent d'établir une distinction entre les *photographies* et les dessins d'une part, entre les œuvres d'art et les *dessins des élèves* d'autre part ?

Pour ce qui est des textes, un grain plus fin d'analyse nous conduirait à séparer les textes écrits des textes oraux, ce qui plus avant susciterait une interrogation sur les genres mobilisés dans ces textes : des *poésies*, des textes journalistiques (*le Petit quotidien*), des *récits d'enfants*, des *chansons*, des *comptines*, des *jeux de rôles*...

Les supports jusqu'ici mentionnés ont pour caractéristique commune d'avoir une matérialité qui les oppose à des supports immatériels fréquemment cités par les enseignants interrogés : des *événements* de la classe (*anniversaires*, *absence d'un enfant*, *sortie scolaire*) ; *de l'école* (*alarme incendie*, *problème de vie en collectivité*, *spectacle à l'école*) ou de l'environnement extrascolaire (*la tombée de la neige*, les *événements familiaux*), des *activités* (*séances de sport*, *arts plastiques*...) qui de façon planifiée ou improvisée sont constitués en supports pour l'enseignement de la langue.

Ces délicates tentatives de catégorisation fondées sur les qualités et propriétés des supports se heurtent en outre rapidement à des critères fonctionnels : *l'ardoise*, le *tableau noir*, le *TBI*, les *feutres* et *crayons*, les *cahiers*, la *télévision*, le *magnétophone* cités par les enseignants constituent à divers niveaux et pour diverses raisons des supports dans le processus d'enseignement/apprentissage mais on ne peut leur accorder la même place que le manuel, par exemple, dans la planification et la réalisation de l'action d'enseignement. De façon complémentaire, on peut se demander par quelles conduites, des supports tels que les événements, les productions langagières spontanées des élèves deviennent des auxiliaires didactiques ?

Que faire enfin des *jeux de société*, des *marionnettes*, des *marottes*, des *poupées*, des *peluches*, des *décorations de Noël*, des *ustensiles de cuisine* et autres objets divers qui se laissent difficilement classer mais sont pourtant considérés par les enseignants comme

⁴ Tous les exemples cités sont repris des réponses des enseignants au questionnaire, l'utilisation de l'italique signale des dénominations utilisées par les enseignants interrogés.

supports d'enseignement ? Cette enquête nous révèle ainsi que les enseignants peuvent faire feu de tout bois pour générer la parole et/ou déclencher des apprentissages langagiers (ou non) dans leur classe. Et nombreux sont sans doute les enseignants qui, comme Marie-Claude, enseignante en classe d'immersion depuis 35 ans, ont dans leur classe une *boîte à trésors* remplie d'objets susceptibles d'être mobilisés en classe pour l'apprentissage de la langue. Cette enquête montre que les supports utilisés dans le processus d'enseignement-apprentissage sont très hétérogènes et pas exclusivement de nature didactique. C'est la seconde dimension d'analyse que nous allons maintenant envisager et qui nous conduira ensuite à nous interroger sur le lien entre la nature des supports et leur mode d'exploitation dans la classe.

4. Le caractère didactique des supports

Nous faisons ici référence au fait que les supports mentionnés par les enseignants ne sont pas tous spécifiquement rattachés au cadre scolaire et entretiennent des relations diverses, *a priori* plus ou moins distantes, avec les situations d'enseignement.

Reuter et *al.* (*op. cit.*) traitant d'une distinction de cet ordre s'interroge sur les lieux de conception des outils d'enseignement. Il oppose les « outils conçus par l'école », qui n'ont pas d'existence en dehors des situations d'enseignement et d'apprentissage, et des outils conçus hors de l'école et transformés par elle. Notre propos est ici délimité, d'un point de vue disciplinaire, à l'enseignement des langues mais notre corpus nous conduit à appréhender, sous la forme d'un continuum, la relation entre l'usage dans le cadre de l'enseignement de la langue et ce que l'on peut supposer être le domaine d'usage premier du support.

On peut assez naturellement, sur un critère de didacticité du support (Moirand, 1993), opposer les manuels scolaires, outil emblématique de l'enseignement en contexte guidé, à des objets tels que le *tapis de jeux* ou encore la *brosse à dents* mentionnés par certains enseignants comme des supports utilisés dans l'enseignement de la langue française. Mais cette opposition est mise à mal par la mention fréquente, dans les questionnaires, de ressources telles que les *imagiers* ou les *albums de littérature jeunesse* qui constituent des supports dont les potentialités didactiques ne peuvent être négligées. En témoignent, l'édition de certains albums jeunesse assortie de documents pédagogiques pour un usage scolaire⁵, l'édition en version simplifiée ou commentée de contes traditionnels ou autre succès de littérature jeunesse. On ne peut certes pas dire que l'album est écrit par l'école et pour l'école mais on ne peut pas négliger le fait que son édition soit connectée au cadre scolaire.

Nous proposons alors d'appréhender la grande diversité des supports sur un continuum allant des supports conçus pour l'enseignement des langues à des supports non conçus spécifiquement pour la classe de langue (cf. Schéma 1). Entre ces deux extrêmes, un certain nombre de supports mentionnés par les enseignants revêtent des visées potentiellement didactiques dans le domaine langagier. Il y a derrière le manuel de langue une intentionnalité didactique première et en quelque sorte permanente dans la mesure où le document est conçu spécifiquement pour servir un processus d'enseignement-apprentissage. A l'autre extrémité du continuum, l'intentionnalité didactique n'est pas portée par l'objet lui-même mais par l'utilisation qu'en fait l'enseignant en classe.

A un pôle, le caractère didactique est donc inhérent à la conception du support, à l'autre pôle, l'intervention de la dyade enseignant-enseigné est indispensable pour transformer

⁵ Cf. par exemple les albums édités par l'Ecole des Loisirs accompagnés de pistes pédagogiques pour l'exploitation en classe.

un objet ou un événement en outil pour l'enseignement de la langue. L'objet ou l'évènement devient alors un auxiliaire didactique.

On peut de ce fait considérer l'environnement de la classe comme un puits de supports d'enseignement-apprentissage à la disposition de l'enseignant. L'horizon des possibles est alors extrêmement vaste et son exploitation, par l'actualisation des potentialités didactiques des objets ou des événements, repose sur le savoir-faire de l'enseignant dont on peut se demander comment il s'acquiert ou pourrait s'acquérir : par le biais de la formation initiale, au fil de l'expérience ou encore au cours des confrontations de pratiques auxquelles donnent lieu les échanges entre collègues qu'ils soient informels ou formalisés dans le cadre de la formation continue par exemple.

L'analyse des questionnaires révèle que ce continuum du « caractère didactique » est traversé, en son premier pôle (supports conçus pour l'enseignement des langues) par un autre ordre de distinction : celui du champ didactique de référence du support (FLM, FLE, FLS). On ne sera par exemple pas étonné de constater que les supports didactiques d'édition scolaire mentionnés par les enseignants de français langue seconde relèvent essentiellement du champ du FLM ou du FLE.

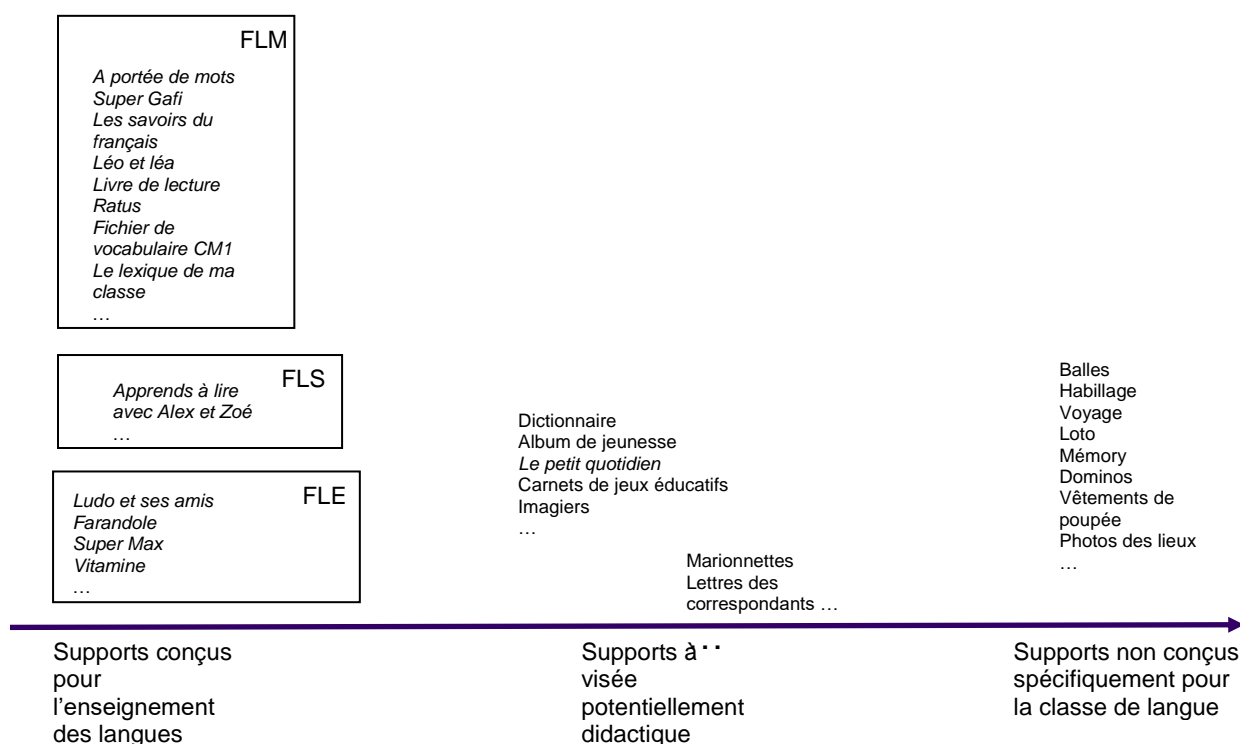


Schéma 1 – Continuum des supports

Cette double distinction suscite deux interrogations majeures : d'une part, comment l'enseignant s'approprié-t-il les outils utilisés, en particulier ceux dont il mentionne l'appartenance à d'autres champs de la didactique du français ? D'autre part, à quel moment (en amont de la réalisation de l'action didactique ou dans son cours même) et par quels

procédés, les ressources non spécifiquement conçues pour l'école sont-elles actualisées en outil d'enseignement-apprentissage⁶ ?

Cela nous conduit à nous interroger sur la place et le rôle de l'enseignant dans le processus qui va de la conception à l'utilisation des supports.

5. Les supports : de la conception à l'utilisation

Cette entrée permet de mettre en lumière les savoir-faire de l'enseignant sous-jacents à la sélection et au traitement des supports. Les réponses des enseignants font en effet apparaître une opposition entre support édité par une maison d'édition et support fabriqué par leurs soins. Les dénominations choisies soulignent la créativité de l'enseignant (*mes créations, cahier outils que j'ai créé*) et la dimension collaborative que revêt souvent un tel travail de conception (*documents de travail fabriqués par moi ou mes collègues*) : ainsi, les supports sont aussi le fruit d'un travail collectif entre collègues au sein d'une école ou dans des réseaux plus étendus, comme les sites collaboratifs d'enseignants sur internet.

Les modes d'intervention de l'enseignant sur les supports présentent une grande diversité, allant de la création originale à la sélection parmi des supports existants en passant par différentes formes de modifications (*des photocopiés fabriqués et inspirés de plusieurs méthodes pour enfants disponibles à l'Alliance Française*). Les modifications effectuées ont le plus souvent pour objectif de simplifier les supports existants ou, en tout état de cause, de les adapter à l'âge, au niveau et/ou aux intérêts des apprenants, ce qui constitue d'ailleurs sans doute une des grandes préoccupations du métier d'enseignant. Ces modifications-simplifications peuvent prendre de multiples formes : reformuler plus simplement un conte, simplifier le lexique ou les structures, ajouter des images, raccourcir un document, supprimer des informations jugées inutiles, ajouter des mots-étiquettes sur un dessin animé, répartir autrement l'apport de nouvelles données etc. L'analyse des questionnaires permet donc de mettre en évidence tout un savoir-faire des enseignants, peut-être trop souvent ignoré.

Mais le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas à la conception, à la modification ou à la sélection des supports : il ressort en effet aussi des questionnaires que même lorsque les supports ne font pas l'objet d'une planification, l'enseignant garde un contrôle dessus : soit ces supports imprévus sont intégrés à l'activité d'apprentissage en cours (par exemple, lors de l'étude des couleurs ou des objets de la classe, il est demandé aux élèves de montrer telle couleur ou tel objet dans la trousse), soit ils deviennent l'objet central d'une nouvelle activité (ainsi, l'événement de la neige qui tombe dehors débouche dans un premier temps sur un travail de vocabulaire en classe, puis sur une activité dans une discipline non linguistique sur le cycle de l'eau). De même, lorsqu'un élève apporte un support en classe, soit cela correspond à une demande de l'enseignant lui-même pour mener à bien une activité (par exemple en vue de pratiques théâtrales : *apporter un objet auquel on tient pour favoriser l'expression*), soit s'il s'agit d'une initiative spontanée de l'élève, l'enseignant se réserve le droit de l'accepter ou non comme support d'enseignement (*si cela présente un intérêt ludique et/ou linguistique*).

Parmi ces supports édités, modifiés ou encore fabriqués, certains s'adressent en premier lieu à l'enseignant (*des livres pédagogiques, les programmes de l'EN, fiches pédagogiques*) tandis que d'autres sont au contraire destinés surtout aux apprenants (les différents manuels,

⁶ Cette seconde question fait l'objet d'une analyse menée sur des enregistrements de classe, dont les résultats sont présentés dans Leclère, Le Ferrec, 2014, à paraître.

les exercices etc.). Les premiers ont pour but d'aider l'enseignant à concevoir des activités pédagogiques : ainsi, *La grammaire dès la maternelle* éditée chez Retz est un ouvrage qui n'est pas directement destiné aux élèves mais qui permet à l'enseignant de concevoir des activités langagières pour ces derniers. Les supports destinés en premier lieu à l'enseignant sont des supports de préparation à la classe tandis que ceux destinés à l'apprenant sont des supports d'activités d'apprentissage. Il apparaît ainsi une sorte d'opposition temporelle entre les supports qui sont utilisés uniquement avant la classe et ceux qui sont plutôt utilisés pendant (et peut-être après) la classe.

Cette opposition nous amène naturellement à nous demander comment les enseignants conçoivent l'utilisation des supports en classe.

6. L'utilisation des supports en classe : une entrée possible pour l'analyse de la planification de l'enseignant ?

Les descriptions faites par les enseignants des « étapes-types » d'utilisation des supports en classe (question 7) illustrent une diversité de pratiques, et l'on peut dégager deux types de réponses : le premier ensemble met l'accent sur des constantes dans les pratiques, indépendamment de la nature des activités, en indiquant des principes généraux d'action en classe. Par exemple, une enseignante de FLS affirme : « *Je pars toujours de l'oral* », tandis qu'une enseignante de FLE résume ainsi sa démarche : « *Cela dépend du niveau, du sujet et des compétences à acquérir mais : rappel / exercices / mise en pratique (évaluation) / résumé du cours* » ; une autre, en FLS, déclare même procéder « *sans étapes* » : « *Je construis mon cours à partir d'objectifs et les supports arrivent après même si parfois (...) c'est le support qui me suggère la séquence* ».

Un second type de réponse, plus précise, fournit des exemples d'activités : la « *lecture d'album* », l'activité de « *vocabulaire* », la « *lecture de texte littéraire* » ou d' « *article de presse* », l'activité de « *grammaire* », le « *classement d'étiquettes* », le visionnage de « *support vidéo* »... Ces réponses permettent de faire émerger des discours sur des formes de planification. On peut alors distinguer des planifications à des échelles différentes (à l'échelle d'une activité ou d'une séquence didactique), ou encore des planifications d'activités au niveau du groupe et au niveau de l'apprenant (présence récurrente de phases de « *mise en commun* »).

Il existe également une forme de planification qui touche la gestion de l'espace, en lien avec certaines activités. Par exemple, le support « *album* » est explicitement associé dans le discours d'une enseignante de FLE à une zone de la classe et à une disposition particulière des enfants (en cercle autour de l'enseignant dans le coin lecture). Une autre enseignante évoque un « *coin regroupement ou grand groupe* ».

Dans les deux exemples qui suivent, les découpages d'activités indiqués par les enseignants font d'une part apparaître le recours à des supports de nature hétérogène au sein de ce qu'ils considèrent comme une seule et même activité ; d'autre part, ils renvoient à des opérations de planification dont on peut penser qu'elles sont dépendantes de la nature même du support, mais également d'autres paramètres de la situation et de la pratique d'enseignement.

Décrivant une « *leçon de vocabulaire avec le TNI* », une enseignante de FLS indique procéder de la façon suivante :

« - *étape de découverte avec une sorte de bilan des connaissances des enfants (...)*,

- *étape de répétition/mémorisation avec des exercices-jeux ou des « flashcards »*,
- *étape de copie dans le cahier de vocabulaire*,
- *étape de réinvestissement avec des phrases à dire et à écrire avec ce vocabulaire*,
- *d'autres exercices-jeux sur le TNI et exercices photocopiés ».*

Une enseignante de FLM propose quant à elle le déroulement suivant pour une séance sur le « *texte littéraire* » :

- « - *découverte silencieuse du texte*,
- *lecture à haute voix*,
- *explication de ce qu'on a compris*,
- *lever les éventuelles ambiguïtés en débattant et en s'appuyant sur le texte (relever les informations implicites)*,
- *remise dans l'ordre des informations retenues*,
- *possibilité de réaliser des exercices de compréhension ».*

Les étapes citées informent sur des modes d'organisation des séances de classe et l'on peut faire l'hypothèse que les découpages d'activités ainsi décrits renvoient à ce que Tochon (1993 : 77) appelle des « routines d'activité ». Comme l'on pouvait s'y attendre, certaines de ces étapes sont mentionnées quasi systématiquement, quoiqu'avec des dénominations variables, et régulièrement dans le même ordre (phase de découverte du support, phase de formulation, phase d'explication, phase de mise en commun). Sont aussi citées des phases de verbalisation de consignes, de lecture, de répétition/mémorisation, de réemploi, de bilan, ou encore de collage et de coloriage...

Loin de permettre de dégager des constantes ou des « modèles » d'exploitation de support, les données dont nous disposons témoignent ainsi d'une grande variabilité de pratiques qu'il apparaît difficile de catégoriser. Ce constat rejoint les analyses des formes de planification menées par Tochon (1993 : 76), qui souligne la difficulté à opérer une « synthèse des modes de faire » et mentionne « huit genres de planifications » que gèrerait l'enseignant au cours d'une seule année. Selon cet auteur, la planification varie en effet en fonction du type d'activité, de sa durée, de sa fonction, du niveau des élèves ou encore de la discipline enseignée. Dans nos données, la description faite par les enseignants de leur utilisation des supports montre également une variabilité dans l'articulation entre supports et activités et dans les étapes du déroulement de ces dernières.

On peut par ailleurs penser que ces descriptions laissent apparaître des traces d'ordre méthodologique qui sont à mettre en rapport avec la formation des enseignants de français (FLM/FLE/FLS), et avec un certain nombre de pratiques partagées qui constituent une culture didactique et pédagogique commune. A ce titre, les indications fournies par les enseignants sur le recours à des supports imprévus (question 9) sont intéressantes dans la mesure où elles mettent en lumière tout un pan méconnu de l'action enseignante à travers d'autres types de ressources mentionnées. Celles-ci sont en effet aussi diverses que des *objets*, scolaires ou non-scolaires (*trousse, livres, lettres de correspondants, photos, etc.*), des *événements familiaux* ou *inhabituels* (*chute de neige, déclenchement de l'alarme à incendie de l'école*), des *récit d'enfant, dispute ou problème, l'anniversaire d'un enfant, voyage fait par un élève (...)*, *l'erreur d'un enfant*, des *jeux et des jouets*, des *gens* (*intervention d'un enfant francophone extérieur à la classe*) etc. La mention de ces items laisse supposer que, dans ces moments d'improvisation, les enseignants mettent en œuvre des capacités à créer des occasions langagières et/ou d'apprentissage à partir d'objets matériels et immatériels, de contenus

expérientiels, voire d'évènements, constitués en supports. Tout élément du réel est ainsi susceptible de devenir objet de médiation et de servir les apprentissages mais aussi le développement moteur et langagier de l'enfant. Autant de savoir-faire dont on peut se demander comment ils s'acquièrent et notamment s'ils font l'objet d'une transmission explicite dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignants. Ne résultent-ils pas davantage de l'expérience professionnelle des enseignants et des échanges entre eux sur ce qu'ils font en classe ?

Compte tenu de la grande quantité et diversité des supports cités par les enseignants (cf. 3), un autre constat peut être tiré de la comparaison des réponses obtenues aux questions 7 et 9 (cf. annexe) : lorsqu'ils décrivent les étapes-types d'utilisation des supports, on observe une acception restreinte de la notion de support qui semblait très large au départ. Les enseignants choisissent ainsi de citer des supports à dominante textuelle et iconique ou encore des supports audio-visuels pour décrire leurs activités⁷. Lorsqu'il s'agit d'évoquer des activités planifiées, les supports scolaires traditionnels paraissent ainsi spontanément préférés dans les réponses aux autres types de supports pourtant abondamment cités dans la question 4 (objets, événements, activités...). On remarquera en outre que ces supports sont rapportés aux activités traditionnelles de langage de la classe de français : lexique, grammaire, compréhension orale/écrite, production orale/écrite.

Conclusion

La diversité des supports cités par les enseignants, rapportée à leurs discours sur leur utilisation en classe, fait apparaître un large spectre de représentations associées à la notion de support. Les enseignants citent aussi bien des objets matériels et immatériels, spécifiquement didactiques ou non, dont le choix et l'usage sont planifiés, que des fragments du réel qui font événement en classe et qui offrent, de manière imprévue un « support »⁸ à des activités ou à des moments de langage (par exemple, le déclenchement de l'alarme à incendie). Il s'agit donc pour l'enseignant non seulement d'opérer une sélection en amont de la séance de cours en fonction des objectifs, de l'âge des apprenants, de leurs connaissances préalables mais aussi de faire face à l'imprévu. Certes la préparation du cours est l'occasion pour l'enseignant de planifier les différentes activités et les supports, de prévoir les conduites attendues des élèves, les modes d'évaluation.... Mais l'interaction didactique, en tant qu'événement, est également traversée par des propositions ou conduites inattendues des enfants, auxquelles l'enseignant doit réagir dans l'instant, en prenant si besoin de la distance avec sa planification initiale pour saisir, telles que les désigne F. Cicurel (2011) les « occasions d'apprentissage » qui se présentent. L'enseignant peut, par ses conduites et dans l'immédiateté de l'action, constituer des documents, des objets ou des évènements en supports d'enseignement-

⁷ On relève ainsi, parmi les supports cités dans les questionnaires, pour chaque contexte d'enseignement :

- FLM : *étiquettes-mots, flashcards, livre de conjugaison, article de journal, texte littéraire.*

- FLE : *cartes-images, jeu mémoire, morpion, cahier ou fiche (exercice d'appariement), support vidéo, album illustré, fiches à colorier de personnages d'une histoire, version audio d'un album, vignettes illustrant l'histoire d'un album, livre d'images.*

- FLS : *album, images, flashcard avec le mot, leçon d'une méthode, film, exercices provenant de livres, images, tableaux, cartes, extraits de manuels de maths et de géographie, page notebook avec des images/photos, cahier de vocabulaire, exercices-jeux sur le TNI et exercices photocopiés.*

⁸ Il faut entendre ici par « support » le sens de « chose abstraite ou personne sur laquelle quelqu'un peut s'appuyer » (cf. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : page consultable à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/support>, visité le 21/09/13)

apprentissage⁹. C'est alors un savoir-faire de l'enseignant et une facette de son répertoire didactique qui se donnent à voir.

Quels que soient les contextes d'enseignement, il apparaît donc que le champ des possibles en matière de supports est extrêmement vaste et dépasse ainsi largement le cadre des recommandations, programmes et autres instructions institutionnelles autour desquels l'enseignant organise sa pratique. On peut alors se demander dans quelle mesure le degré d'expérience de l'enseignant est une variable pertinente pour appréhender sa capacité à sélectionner, à créer et particulièrement à mobiliser, dans le fil de l'interaction, un ensemble de ressources verbales et non verbales, matérielles et immatérielles, dont il identifie les potentialités didactiques. Se pose aussi la question de la transmissibilité de ces savoir-faire de nature diffuse et des modalités de leur transmission entre pairs ou par le biais des dispositifs de formation. On peut penser que si l'enseignant est sensibilisé à la diversité des supports et possibilités d'actions offertes par son environnement de classe, tant physique que discursif, il saura se doter d'un plus large éventail de ressources pour faire face aux événements de l'interaction didactique. Les supports didactiques nous semblent ainsi constituer un des leviers par lequel peut s'opérer l'ajustement des conduites à la fois aux contextes d'enseignement et aux besoins d'apprentissage qui émergent dans la dynamique de l'interaction de classe.

Références bibliographiques

Blanchet, P., Chardenet, P. (2012), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des archives contemporaines.

Cuq, J.P. dir. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

Cuq, J.P. et Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Daunay, B., dir. (2011), *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Leclère, M., Le Ferrec, L. (2014, accepté), « Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? », *Recherches en didactique*. Lille : Septentrion.

Moirand, S. (1993), « Autour de la notion de didacticité », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 1. mis en ligne le 28 août 2009, consulté le 25 juillet 2013. URL : <http://cediscor.revues.org/600>

Nonnon, E. (2000), « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », dans *Repères* n°22/2000, « Les outils d'enseignement du français », p. 83-119.

Plane, S. et Schneuwly, B. (2000), « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères* n°22/2000, « Les outils d'enseignement du français », p. 3-17.

Reuter Y. (éd.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

⁹ Ces conduites de l'enseignant pourraient être rapprochées des phénomènes d'*affordance* par lesquels la perception par les acteurs des caractéristiques de leur environnement (et donc, notamment, des objets) oriente leur action.

Simard C., Dufays J.-L., Dolz J., Garcia-Debanc C. (2010), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

Annexe – Questionnaire soumis aux enseignants

- 1) Dans quel contexte enseignez vous le français ?
 - a) Dans quel pays ?
 - en France
 - à l'étranger Précisez le pays : _____
 - b) Quel âge ont, en moyenne, les élèves de votre classe?
 - 3 ans 4 ans 5 ans 6 ans 7 ans
 - 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans
 - 12 ans 13 ans 14 ans 15 ans 16 ans
 - c) Vous enseignez le français en tant que
 - Langue maternelle Langue étrangère
 - Langue seconde (classe d'immersion, CLIN...)
 - d) Dans quel type de structure enseignez-vous ?
 - Ecole publique Ecole privée
 - Centre de langues Association Autre : _____
- 2) Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?
 - comme langue maternelle : _____
 - comme langue étrangère : _____
 - comme langue seconde : _____
- 3) Y a-t-il des outils/soutiens qui vous soient imposés pour la classe ? Si oui, lesquels et pour quelles raisons ?
- 4) Listez les différents outils/soutiens que vous utilisez dans votre classe pour l'enseignement du français.
Puis numérotez- les afin de les classer par ordre de fréquence d'utilisation dans la classe (du plus fréquemment au moins fréquemment utilisé), en commentant si cela vous semble nécessaire.
- 5) Quels sont les principaux critères selon lesquels vous choisissez vos outils/soutiens ?
- 6) Vous arrive-t-il de modifier certains outils/soutiens avant de les utiliser en classe ?
 - a- Pourquoi et comment les modifiez-vous ?
 - b- Pouvez-vous donner un exemple de modification de soutien ?
- 7) A partir d'un exemple concret, expliquez quelles sont les différentes « étapes-types » dans l'utilisation des outils/soutiens en classe ?
- 8) Y a-t-il des outils/soutiens d'enseignement qui soient proposés par les élèves ? Lesquels ?
- 9) Vous arrive-t-il d'utiliser, comme outils/soutiens d'enseignement, des objets ou des événements de la classe, sans que cela ait été initialement prévu ?
 - a) Lesquels ?
 - b) Comment ?
- 10) Vous arrive-t-il de travailler sans outil/soutien ? Pourquoi ? Dans quelles situations ?