



**HAL**  
open science

# De la planification à la manipulation des outils en classe : un enchevêtrement de compétences professionnelles au service de l'action multimodale d'enseignement des langues

Malory Leclère

## ► To cite this version:

Malory Leclère. De la planification à la manipulation des outils en classe : un enchevêtrement de compétences professionnelles au service de l'action multimodale d'enseignement des langues. Cahiers de l'ASDIFLE, 2022, 31, pp.131-149. hal-03981249

**HAL Id: hal-03981249**

**<https://hal.science/hal-03981249v1>**

Submitted on 9 Feb 2023

**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.

(2021) *Les Cahiers de l'Asdifle* n°31 « Multimodalité et multisupports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Tellier, M. et E. Kasazian (coord.), pp. 131-149

**De la planification à la manipulation des outils en classe :  
un enchevêtrement de compétences professionnelles  
au service de l'action multimodale d'enseignement des langues**

Malory Leclère  
DILTEC – EA 2288  
Université Sorbonne Nouvelle

**Résumé**

Dans la classe, l'enseignant donne inévitablement à voir et à entendre la langue, par ses propres discours bien sûr mais aussi par ceux qu'il relaie au moyen de multiples outils. Nous nous interrogeons dans ce texte sur la place qu'occupent ces outils didactiques dans l'action multimodale d'enseignement des langues. Pour ce faire, nous prenons appui sur le modèle du multi-agenda de l'enseignant développé par Bucheton et Soulé (2009) et analysons par ce prisme les motivations exprimées par des enseignants pour justifier leurs choix d'outils. Complétée par des exemples de notes de cours et de pratiques de classe, cette étude de données recueillies par questionnaire, permet de montrer comment la question des outils didactiques innerve, à différents plans, la planification comme la mise en œuvre de l'action d'enseignement et oblige à l'étudier dans sa multimodalité.

*Mots clés : outil didactique / multimodalité / professionnalité / multi-agenda de l'enseignant*

**INTRODUCTION**

Comme le soulignaient les organisatrices de ces rencontres dans l'argumentaire de la journée qui a précédé cette publication, les « supports » mobilisés en classe de langues ont fait l'objet de peu d'études en didactique des langues, si ce n'est sous l'angle des manuels ou encore, par le prisme de la problématique des documents authentiques. Ils restent, dans leur diversité, peu explorés en eux-mêmes et les conditions de leur mobilisation en classe sont elles-mêmes rarement placées au centre de la réflexion didactique en langue étrangère. Elles le sont davantage dans le champ des sciences de l'éducation ou de la didactique du français langue maternelle (voir notamment Cohen-Azria, 2007 ; Plane, S. & Schneuwly, 2000, ou encore Nonnon, 2004 et Hassan, 2010 sur le tableau). Le terme support en lui-même est ambigu, pouvant désigner aussi bien la ressource qui, dans son ensemble (contenant et contenu), va être mobilisée dans le processus d'enseignement-apprentissage (par exemple le manuel, l'album, le film, les *flashcards*, un prospectus...), que l'objet matériel réceptacle du contenu informatif ou nécessaire à sa diffusion (le tableau, le livre, l'ordinateur, le vidéo-projecteur...).

C'est principalement à la première acception que nous nous réfèrerons ici et nous intéresserons à des situations d'enseignement en présentiel.

En désignant par support une ressource dans son ensemble, on peut considérer que tout objet naturel ou technique présent ou introduit dans la classe peut être utilisé pour servir le processus d'apprentissage, en fonction des possibilités d'usages qu'ils suggèrent aux acteurs. Ce sont les potentialités ou affordances de tout artefact (Rabardel, 1995) et ce n'est donc que par le biais de l'usage qui en est fait qu'un support va alimenter le processus d'enseignement-apprentissage. Grâce à l'intentionnalité de l'enseignant ou de l'apprenant, le support devient outil didactique, il fait l'objet de manipulations matérielles et/ou mentales qui actualisent ses potentialités didactiques (Leclère, 2018). Dans ce qui suit, nous mobiliserons donc le plus souvent le terme d'outil pour inclure l'intentionnalité didactique qui accompagne la sélection et/ou la mobilisation effective du support dans l'action d'enseignement. Les outils didactiques sont ces objets (naturels ou techniques), ces artefacts matériels ou immatériels, qui, grâce à l'intentionnalité de l'enseignant ou de l'apprenant qui les mobilisent en situation, viennent jouer un rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage, (cf. Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 ; Leclère et Le Ferrec, 2015).

Dans la classe de langues, les outils ont entre autres la particularité (contrairement à d'autres situations d'enseignement-apprentissage) de fournir l'*input* langagier qui constitue la matière première du processus d'apprentissage (ex. : l'article de presse que l'on fait lire, le *podcast* ou le dialogue de manuel que l'on fait écouter...). Ils viennent en outre soutenir de diverses manières le processus d'apprentissage (ex. : la porte de la classe que l'on pointe pour expliquer le vocabulaire de la maison ; les fruits que l'on apporte pour la réalisation d'une activité sur le thème de l'alimentation ; les affiches que l'on crée pour récapituler des acquis grammaticaux, etc.)

Dans cette contribution, nous nous demanderons quelle place occupent les outils didactiques dans les compétences professionnelles des enseignants. Nous chercherons à montrer qu'ils constituent une préoccupation qui imprègne, à différents niveaux, la planification et la mise en œuvre de l'action d'enseignement. Après avoir brièvement situé les artefacts matériels dans la réflexion sur la multimodalité en situation d'enseignement-apprentissage, nous présenterons le corpus de notre étude et le cadre d'analyse choisi pour explorer la place des outils didactiques dans les compétences professionnelles des enseignants de langues. Ce cadre, celui du multi-agenda de l'enseignant développé par l'équipe de D. Bucheton (EA LIRDEF à Montpellier), nous permettra de montrer que les outils didactiques traversent toutes les préoccupations qui constituent cet agenda. Des exemples issus d'observations de classe nous permettront pour conclure de montrer comment au-delà de la phase de planification, la sélection et la mobilisation, *in situ*, de nouveaux outils (périphériques) requièrent une orchestration multimodale très fine pour faire face aux événements de l'interaction didactique.

## **1. DES ARTEFACTS MATÉRIELS PARMIS LES RESSOURCES MULTIMODALES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

L'étude des artefacts matériels dans l'analyse multimodale des situations d'enseignement-apprentissage n'est pas nouvelle. Les travaux de Kress et al. (2001), de Roth et al. (1999), ou encore de Fillietaz et al. (2008) ont montré, en ne prenant pas les discours comme entrée première d'analyse, que les artefacts matériels, comme les mots, les gestes, les regards ou les postures, constituent une des ressources par lesquelles se déploie l'action d'enseignement-apprentissage. Ainsi n'importe quel objet matériel ou sémiotique peut entrer dans un processus de signification et devenir, du fait de sa mobilisation dans le cours de l'action

en situation d'enseignement-apprentissage, un outil pour expliciter un objet de savoir ou encore pour résoudre un problème pratique (de Saint Georges, 2008).

Les situations étudiées par ces auteurs touchent aux apprentissages scientifiques (Kress, Roth) ou à la formation professionnelle pour des métiers manuels (mécanique en l'occurrence dans les travaux de Fillietaz et al.).

En comparaison à ces situations, la classe de langues a cette spécificité que l'usage des différentes ressources est orienté vers la maîtrise de l'une d'elles : la langue cible. On est ainsi de fait dans une situation exolingue qui rend particulièrement saillante la multimodalité de l'interaction : une des ressources principales de l'interaction, la langue, constitue l'objet d'apprentissage (langue cible) et est inégalement maîtrisée par les différents interactants, de sorte que ces derniers mobilisent des stratégies communicationnelles multimodales pour assurer l'intercompréhension et faciliter l'apprentissage.

L'intérêt de prendre en compte les outils didactiques dans l'analyse multimodale des processus d'enseignement-apprentissage de langues, réside alors dans les multiples strates par lesquelles ces outils sont reliés aux autres ressources mobilisées dans l'action en classe :

- les artefacts matériels constituent une des ressources de l'action d'enseignement-apprentissage : on montre un objet (outil) comme on mime une action (geste) que l'on met en mots (discours) pour faciliter leur compréhension, leur mémorisation (Tellier, 2008 et 2009 ; Leclère, 2018) ;
- les outils didactiques sont en eux-mêmes des ressources potentiellement multimodales, porteuses, en fonction de leur matérialité, de multiples ressources transmises par différents canaux (textes écrits, images, discours oraux, gestes, mimiques, sons mais aussi odeurs et goûts si l'on pense par exemple au classique jeu de Kim<sup>1</sup> utilisé avec les enfants...) ;
- enfin, l'usage de l'outil est par essence multimodal. En classe, pour servir le processus d'enseignement/apprentissage, les outils didactiques deviennent des objets de discours et/ou de manipulation : ils sont commentés, expliqués, pointés, déplacés, etc.

Partant de ces considérations, l'objectif sera ici de montrer comment la question des outils didactiques innervent l'action d'enseignement et constitue un axe important de la professionnalité de l'enseignant.

Les travaux sur l'agir enseignant apportent des éléments de réponse. En cherchant à saisir comment les enseignants planifient, organisent et déploient leurs cours, certains de ces travaux montrent que les outils didactiques apparaissent comme un objet secondaire de planification, subordonné à la délimitation des objectifs, des contenus et à la préparation des activités (Tochon, 1993 ; Bressoux, 2002). Sous un autre angle, Cicurel (2011) considère que l'action d'enseignement demande une médiation matérielle. Les supports participent de cette « *matérialité de la transmission* » (p.44) et ils constituent une part de la compétence corporelle de l'agir professoral, compétence qui recouvre entre autres « *la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques. Écrire au tableau, faire face à la classe, utiliser un projecteur* » (p.131).

En inversant la perspective et en prenant donc les outils didactiques comme objets de recherche, d'autres travaux offrent une approche plus fine de la place de ces derniers dans le processus d'enseignement. Ainsi, pour Morisse (2011), les « *supports* » (terme utilisé par

---

<sup>1</sup> Jeu de Kim : décrit par R. Kipling, dans son roman *Kim*, ce jeu consiste à faire deviner quelque chose en se basant sur un des cinq sens. Dans le Kim classique (Kim vue), on dispose des objets devant tous les joueurs, on leur laisse un peu de temps pour les observer et les mémoriser. On cache ensuite les objets, le meneur de jeu modifie quelque chose : il retire un objet, en ajoute un, modifie les emplacements, etc. et les joueurs, au moment où on découvre les objets doivent identifier ce qui a changé. Dans les variantes du Kim goût ou Kim odorat, les yeux bandés, le joueur doit identifier ce qu'on lui fait goûter ou sentir.

l'auteure) sont au cœur du système didactique en ce qu'ils renvoient à des contenus, à des modalités d'enseignement et aux activités d'apprentissage de l'élève. Ils s'inscrivent dans des espaces et des temporalités différentes de l'action didactique : utilisés en classe, dans l'interaction avec les élèves, ils sont en amont conçus, sélectionnés et transformés hors de la classe, en dehors de la présence des élèves mais donnent aussi partiellement à voir à l'extérieur du groupe classe (à des collègues, aux parents d'élèves), ce qu'a été ou ce que sera l'action d'enseignement.

Dans la recherche dont nous rendrons compte ici, nous avons demandé à des enseignants en poste et/ou en formation quels étaient les principaux critères selon lesquels ils choisissaient leurs supports/outils<sup>2</sup> d'enseignement. Leurs réponses offrent une ouverture complémentaire pour comprendre dans quelles dimensions de l'agir et de la professionnalité enseignante s'inscrivent les outils didactiques.

## 2. CORPUS DE L'ÉTUDE ET OUTILS D'ANALYSE

L'étude ici présentée prend appui sur des données recueillies, par questionnaire, auprès des 28 enseignants de français (langue maternelle, étrangère ou seconde) exerçant avec un public d'enfants<sup>3</sup> et auprès de 41 étudiants de Master Didactique des langues et du français langue étrangère et seconde<sup>4</sup>.

Ces données seront ici, de façon secondaire, éclairées par un corpus de notes de cours d'enseignants et de vidéos de classe, recueillies les unes et les autres auprès d'enseignants de français langue étrangère ou seconde.

Pour analyser ce corpus et interroger la place des outils didactiques dans la professionnalité enseignante, nous nous appuyerons sur le cadre théorique construit par D. Bucheton *et al.* (cf. Bucheton (dir.), 2009 ; Bucheton et Dezutter (dir.), 2008) et en particulier sur leur modèle de multi-agenda de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

A la recherche de voies pour doter la formation des enseignants de repères susceptibles d'accompagner les transformations que connaît l'école, l'équipe du Lirdef<sup>5</sup> a élaboré le modèle dit du « *multi-agenda* ». Ce modèle vise à fournir des outils permettant une analyse approfondie des situations didactiques et à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants. Le mot « *gestes* » est alors utilisé, dans une acception large, au sens de conduites et insiste sur le caractère pragmatique et multicanal de ces conduites enseignantes. Le modèle, dans sa complexité, vise à rendre compte de la façon dont les configurations de gestes engendrent des postures différentes et peuvent ainsi générer des dynamiques d'apprentissage différentes chez les élèves.

La notion de multi-agenda renvoie alors à l'architecture générale de l'action de l'enseignant en classe. Les auteurs considèrent que celui-ci gère simultanément cinq préoccupations principales. Ils représentent comme suit l'interrelation entre ces préoccupations.

---

<sup>2</sup> Face aux dénominations fluctuantes, dans le questionnaire soumis aux enseignants figuraient volontairement les deux termes outil et support.

<sup>3</sup> Ce corpus recueilli dans le cadre du projet SELEnfants (DILTEC) a fait l'objet d'une première analyse, sous d'autres angles, dans Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2015.

<sup>4</sup> Ce questionnaire a été conçu et les données recueillies en collaboration avec Laurence Le Ferrec (EDA, EA 4071, Université de Paris). Les étudiants, enseignants ou futurs enseignants interrogés exercent ou se destinent à des contextes et des publics variés.

<sup>5</sup> LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation, Université Paul Valéry – Montpellier 3.

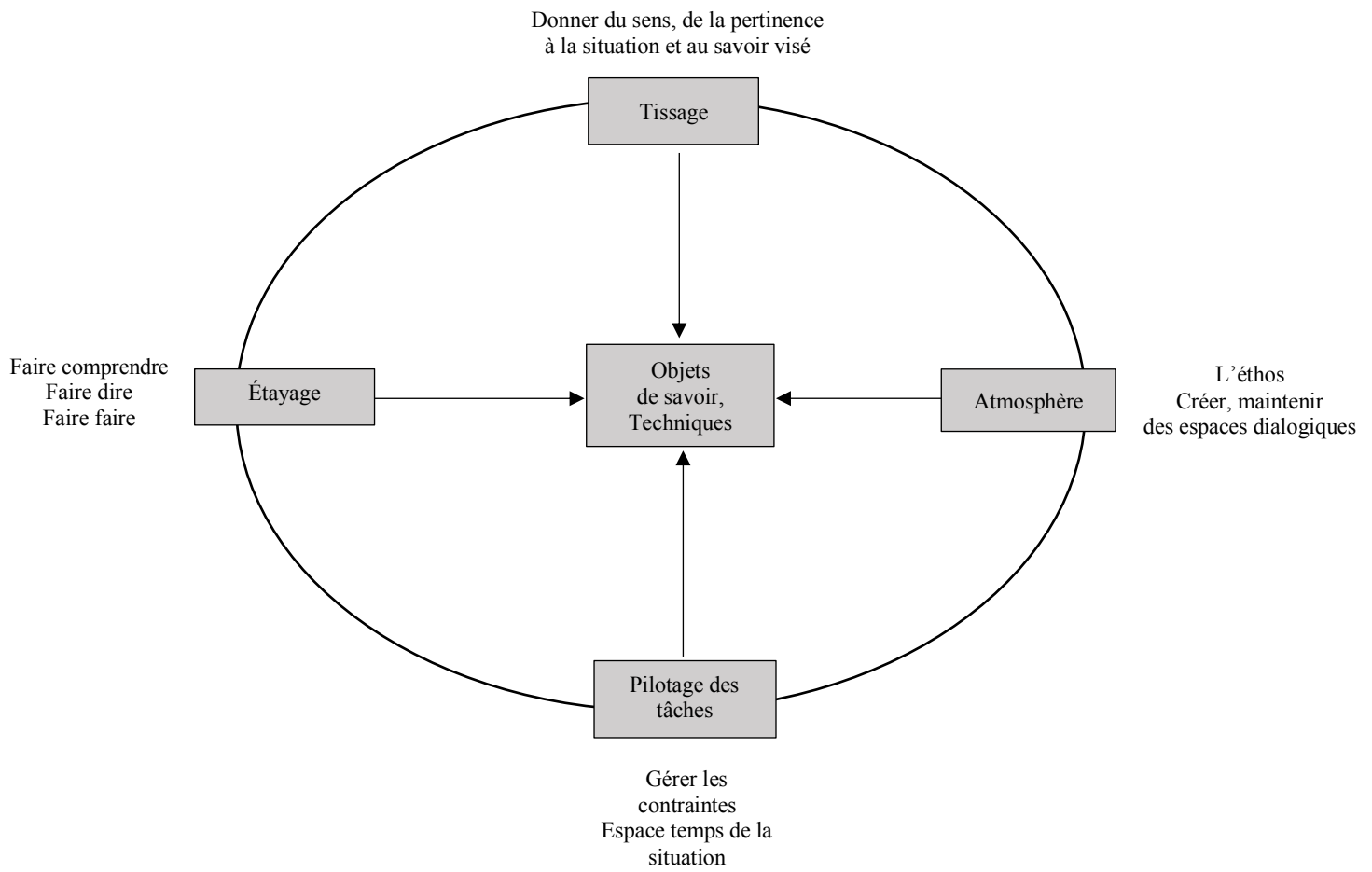


Figure 1 – Représentation du multi-agenda de préoccupations enchâssées de l'enseignant (adapté de Bucheton et Soulé, 2009, p.33)

Toutes les préoccupations de l'enseignant (tissage, étayage, atmosphère, pilotage) sont orientées vers un but principal : la transmission de savoirs, que ceux-ci soient conceptuels ou procéduraux, techniques ou disciplinaires, linguistiques ou culturels. Ces objets de savoir sont la cible visée de toute situation d'enseignement-apprentissage et se retrouvent donc au centre du schéma. Les cinq préoccupations ne sont jamais isolées, elles sont enchâssées et systémiques, elles co-agissent les unes avec les autres avec parfois des logiques hiérarchiques entre elles, selon les enjeux de la situation, du moment, selon les dispositifs. Elles sont en outre dynamiques et ce dans deux temporalités complémentaires : d'une part leur mise en synergie et leur organisation interne évoluent au fil de l'avancée d'une séance de classe, d'autre part, elles se transforment et s'affinent au fil de l'expérience de l'enseignant.

Dans l'étude de ce système de préoccupations, l'analyse des discours et pratiques des enseignants sous l'angle de chacune de ces entités peut donner à comprendre plus finement comment la question des outils s'inscrit dans la dynamique de planification préactive de l'action d'enseignement mais aussi dans les dynamiques d'ajustement interactif auxquelles est sans cesse soumise la planification au fil de l'interaction didactique. Pour effectuer ce travail, nous avons cherché à classer selon les entrées du multi-agenda, chacune des réponses des (futurs) enseignants à la question des critères selon lesquels ils sélectionnent, choisissent les outils didactiques mobilisés en classe.

Sans rendre compte, faute de place, de façon exhaustive de l'étude menée, nous montrerons dans la partie suivante, sous un angle qualitatif, comment la question des outils

didactiques imprègne les différentes préoccupations du multi-agenda de l'enseignant, en pointant quand les réponses des enseignants l'imposent, des spécificités associées à des catégories de public (enfants/adultes)<sup>6</sup>.

### **3. LA PLACE DES OUTILS DIDACTIQUES DANS LE MULTI-AGENDA DE L'ENSEIGNANT**

Quand on interroge les (futurs) enseignants sur les critères qui régissent leurs choix d'outils d'enseignement, il apparaît en premier lieu que toutes les préoccupations du multi-agenda sont représentées dans leurs réponses : l'action de sélectionner les outils qui vont ensuite être présentés aux élèves, manipulés par eux, n'est pas motivée par la seule préoccupation des objets de savoirs à transmettre, elle cristallise une multitude de micro-préoccupations qui se rattachent aux différents pôles du multi-agenda. Sur les 78 personnes interrogées, seules cinq personnes (trois futurs enseignants, deux enseignants en poste) ne mentionnent qu'un seul critère de choix des outils. Pour les 73 autres, les raisons qui conduisent à la sélection des outils d'enseignement sont multiples et elles s'inscrivent simultanément dans au moins deux préoccupations du multi-agenda, et dans une majorité des cas dans 3 à 5 de ces préoccupations.

Nous allons dans les lignes qui suivent, en prenant appui sur les réponses des (futurs) enseignants au questionnaire et sur les données complémentaires (notes de cours et observations de classe), illustrer comment le choix des outils se rattache à chacune des préoccupations du multi-agenda dont nous préciserons les principaux traits tels que définis par Bucheton et Soulé (2009). Ce traitement différencié des cinq pôles du modèle ne doit cependant pas faire perdre de vue que les préoccupations entrent dans un système dynamique, qu'elles co-agissent et que donc les mêmes outils didactiques peuvent simultanément assumer différentes fonctions.

#### **3.1. Des outils choisis en fonction des savoirs à transmettre : objets de savoir, techniques**

Dans le modèle du multi-agenda, la transmission de savoirs, savoir-faire, savoir-être constitue la cible principale, celle qui, quelle que soit la nature des objets de savoir, va délimiter toute situation d'enseignement-apprentissage et orienter les actions. Ainsi, comme le représentent les flèches centripètes dans le schéma ci-dessus, les quatre autres préoccupations du modèle, tout en ayant leur existence propre, sont mises au service de la transmission. Sans être premiers, ni majoritaires dans les discours, des critères relevant des savoirs visés sont mentionnés par les enseignants pour justifier leurs choix d'outils didactiques pour la classe de langue. Ils sélectionnent ces outils en fonction « des compétences »<sup>7</sup> et des « objectifs linguistiques » visés, en fonction « de la notion à étudier ». Ils recherchent des « supports adaptés aux savoirs à transmettre ». Dans bien des situations d'enseignement-apprentissage cependant, les objectifs et contenus d'apprentissage ne sont pas définis en autonomie par l'enseignant mais fixés, délimités par des instances supérieures (équipe pédagogique, institution scolaire ou de formation, ministère de l'éducation, financeurs de dispositifs de formation, ...). En imposant un programme, ces instances peuvent en outre imposer des outils didactiques à utiliser de façon

<sup>6</sup> L'hétérogénéité des deux corpus constitués ne permet toutefois pas d'évaluer de façon systématique la portée du type de public (adulte/enfant) sur les critères de choix des outils didactiques par les enseignants.

<sup>7</sup> Dans l'ensemble de l'analyse sont reportés entre guillemets les critères de choix des outils didactiques, tels qu'ils sont formulés par les enseignants dans leurs réponses.

privilegiée, pour transmettre les savoirs visés. Ainsi les enseignants sont-ils, dans certains contextes, contraints d'enseigner la langue en utilisant un manuel qu'ils n'ont pas eux-mêmes choisi. Le manuel fixe alors tout à la fois les compétences, les objectifs et les contenus d'enseignement qui seront travaillés et conjointement, il organise ces contenus dans le temps et définit les modalités selon lesquelles ils seront travaillés en classe. Les répercussions sur la planification et la mise en œuvre de son action par l'enseignant touchent alors non seulement la délimitation des savoirs à transmettre (cible principale du multi-agenda) mais également à l'organisation générale des modalités de transmission de ces savoirs : « *le pilotage des tâches* » (*ibid.*).

### **3.2. Des outils organisateurs de la planification des actions d'enseignement/apprentissage : le pilotage**

La préoccupation de « *pilotage* » touche au souci « *d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon. (...) Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non, (...) [en tenant compte] de contraintes plus ou moins négociables (la classe, les habitus de l'établissement, les prescriptions et programmations).* » (Bucheton, Soulé, 2009, p 34).

À la gestion du temps, qui est au cœur de cette préoccupation, les auteurs ajoutent explicitement la question du corps et des artefacts : l'enseignant se préoccupe « de ses déplacements et de ceux des élèves, de ses gestes corporels, de la maîtrise des artefacts de base : manuels, tableaux, affichages, disposition des tables et place des élèves » (*ibid.*, p.34).

Dans les réponses des (futurs) enseignants interrogés, trois dimensions principales relient le choix des outils à cette préoccupation :

- Le facteur temporel : les enseignants cherchent à sélectionner des outils qui soient « cohérents par rapport à la progression globale » ou encore par rapport « aux connaissances acquises ». La planification à l'échelle d'une séance entre ainsi en résonance avec la progression d'apprentissage, inscrite, elle, dans une temporalité plus longue. Pour une des enseignantes interrogées, les outils didactiques constituent alors un des moyens d'assurer une progression spiralaire des apprentissages : ils doivent offrir une « possibilité de réinvestissement des notions et des acquis » ;
- La manière d'aborder les savoirs visés : les outils sont considérés du fait de leur diversité comme un levier pour « varier les approches ». Ils sont choisis pour « être efficaces » dans le processus d'apprentissage, pour permettre une « efficacité pédagogique », ce qu'une enseignante exemplifie en indiquant comme critère de choix que les outils soient « bien déclencheurs » ;
- L'ergonomie d'utilisation : l'outil doit selon les enseignants être « facile à adapter », permettre par son « contenu et [sa] forme de cibler les points à étudier ». Il est choisi pour sa « facilité de manipulation », parce qu'il offre une « bonne visibilité », parce qu'il est utilisable rapidement, sans que l'on sache ici, dans les réponses des enseignants, si ces dimensions ergonomiques sont pensées du point de vue de l'enseignante et/ou de l'apprenant.

Transversalement aux deux grandes préoccupations abordées jusqu'ici (objets de savoirs et pilotage), nous retrouvons les constats dressés par Tochon (1993), Bressoux (2002) ou encore Cicurel (2011) sur la planification (cf. 1.) : le choix des outils est subordonné à d'autres choix ou contraintes prépondérants que sont les objectifs et contenus d'apprentissage, la progression, les approches méthodologiques et les activités qui en découlent.



Les notes de cours des enseignants donnent à ce titre à voir plus précisément comment la mobilisation des outils didactiques est planifiée et associée à ces autres choix. Observons par exemple (ci-dessous) les notes d'une même enseignante de FLE exerçant dans une Alliance française en Amérique du Sud : à gauche dans une première séance de cours sans manuel, à droite dans un cours basé sur l'utilisation d'un manuel.

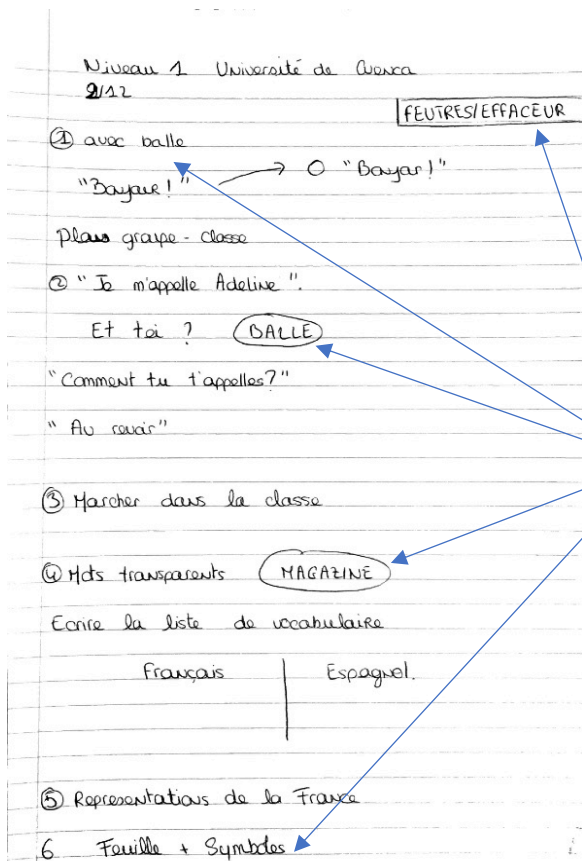


Figure 2 – Notes de cours (sans manuel) - Aline

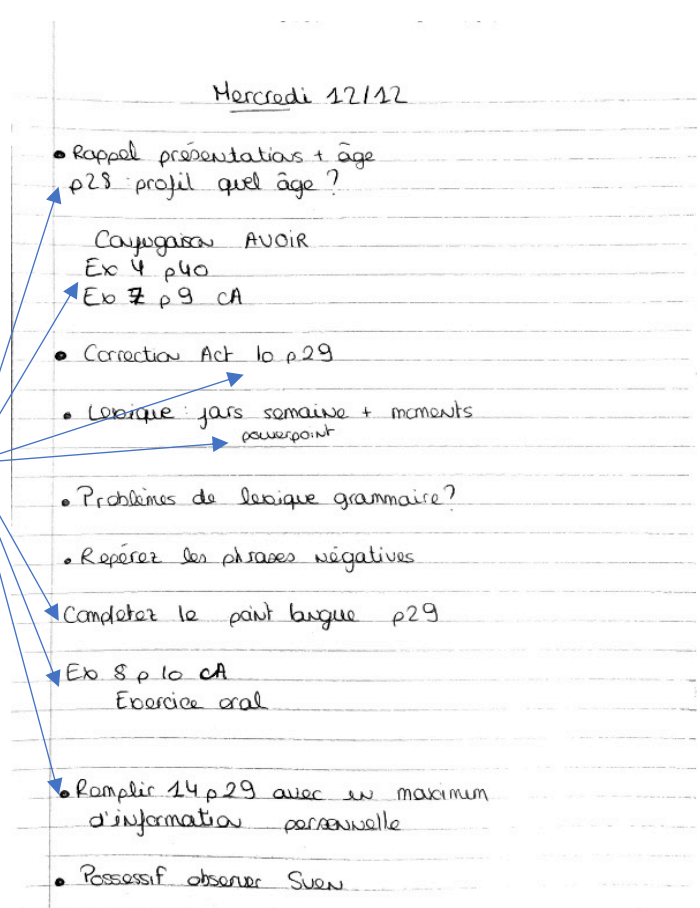


Figure 3 – Notes de cours (avec manuel) - Aline

Au premier abord, ces notes sont difficilement interprétables dans leur moindre détail par d'autres personnes que celle qui les a rédigées. Elles donnent cependant à voir une chronologie (marquée par la numérotation à gauche, par les puces à droite), des objets de savoirs, désignés par le recours au métalangage (« mots transparents », « conjugaison AVOIR », « lexique jours de la semaine », « phrases négatives », « possessif ») ou dans le document de gauche, par le recours à des énoncés dont on peut comprendre qu'ils sont constitués en objectifs d'apprentissage (« bonjour », « comment tu t'appelles », « au revoir »). Ces notes signalent également les actions (langagières ou non) qui seront à accomplir en classe pour travailler ces objets de savoir : « marcher », « écrire », « repérez », « complétez », « remplir », « observer ». Quasiment chacune des étapes de travail et donc chacun des objets de savoir est rattaché à un ou des outils didactiques (pointés par les flèches dans les figures ci-dessus). Ces outils sont pour certains potentiellement porteurs de contenus langagiers (les pages du manuel, le document *PowerPoint*, le magazine), d'autres sont des objets matériels dépourvus de contenu langagier, mais nécessaires à la réalisation des activités prévues : ainsi dans les activités 1 et 2 (document de gauche), la balle n'apporte aucun *input* langagier mais

elle est utilisée comme outil par l'enseignant pour organiser et dynamiser les prises de parole des apprenants. Elle rejoint en cela le matériel de classe que sont le tableau, les feutres, l'effaceur, les projecteurs... Les préoccupations méthodologiques évoqués précédemment se conjuguent alors avec ce qui fait la technicité du métier et qui se joue dans des micro-conduites, autant discursives que posturo-mimo-gestuelles, associées aux outils.

A ces préoccupations situées dans l'espace de la classe, s'ajoutent, dans le discours des enseignants, des choix d'outils motivés par le souci de donner globalement du sens aux apprentissages, notamment en lien avec leur réinvestissement en dehors de la classe de langues.

### **3.3. Donner du sens aux apprentissages : le tissage**

Les enseignants mentionnent parmi leurs critères de sélection des outils didactiques, le souci de tisser des liens entre le dedans et le dehors de la classe, entre les apprentissages en cours de langues et leur mobilisation à l'extérieur, que ce soit dans le contexte scolaire (« utilisation des supports de différentes matières (pluridisciplinarité) », « faire des ponts, des transitions avec d'autres activités », « pour la vie pratique scolaire ») ; ou à l'extérieur de l'école (« pour la vie pratique extra-scolaire », « en rapport avec le vécu immédiat de l'enfant », « pour l'intérêt des situations proposées »). La recherche d'« authenticité » dans le choix des outils va dans le même sens : elle relève de la préoccupation de tissage décrite par Bucheton et Soulé et touche aux conduites déployées par l'enseignant ou les élèves pour contextualiser les savoirs, les rattacher à des situations réelles. Il s'agit en outre de tisser des liens au sein même de l'espace de la classe et le temps d'une leçon, entre une activité et une autre, ou plus largement de « raviver des traces déjà là » (*ibid.*, p. 35). Les outils didactiques constituent en cela un des ingrédients de l'histoire interactionnelle du groupe classe. Ils matérialisent une partie du travail effectué et sont évocateurs d'événements de classe, d'apprentissages spécifiques, d'activités réalisées...

En affichant dans leur classe, au fil de l'année, des supports réalisés pour et/ou avec les élèves, les enseignants de l'école primaire par exemple, tissent ces liens, les donnent à voir aux élèves et proposent un environnement de classe offrant de façon pérenne la possibilité aux apprenants de construire eux-mêmes ces liens.

### **3.4. Captiver, motiver, éveiller la curiosité des élèves : l'atmosphère**

En sélectionnant les supports qui vont être utilisés en classe, les enseignants ont le souci de retenir des ressources qui « captent l'attention des élèves », qui suscitent leur « intérêt », « éveillent leur curiosité », qui soient « attractifs pour les ados », qui « plaisent aux élèves (et à l'enseignant) ». Une enseignante résume cette préoccupation en évoquant comme critère de choix la « dimension motivante » des outils didactiques. On touche ici à la préoccupation d'atmosphère c'est-à-dire à la tonalité qui teinte l'interaction didactique, aux moyens par lesquels l'enseignant va susciter et maintenir l'engagement des élèves sur le plan affectif, relationnel ou encore cognitif.

Pour certains enseignants, cette préoccupation d'atmosphère est associée à des caractéristiques précises des outils : pour l'un d'entre eux par exemple, l'outil va être choisi pour offrir des « possibilités de jeu », elle cite alors les « flashcards » (carte-image). Pour un autre enseignant, il importe qu'ils « allient du visuel et du son pour captiver toujours les enfants ». La multimodalité de l'outil est alors perçue comme un moyen de susciter l'attention et l'engagement des élèves.

### 3.5. Sélectionner, créer, adapter des outils pour étayer le processus d'apprentissage : l'étayage

La dernière préoccupation du modèle de Bucheton et Soulé, l'étayage, est décrite comme un « *organisateur principal de la co-activité maître-élève* » (*ibid.*, p.36). En reprenant la métaphore du « *scaffolding* » développée par Bruner (1983), les auteurs renvoient ici à toutes les formes de soutien que l'enseignant s'efforce d'apporter aux apprenants pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre.

Cette facilitation se matérialise dans le choix des outils didactiques de façon particulièrement saillante dans les réponses des enseignants qui travaillent auprès d'un public d'enfants. En sélectionnant, en créant ou en adaptant de nouveaux supports qui soient ajustés « à l'âge et au niveau des apprenants », qui ne « soient pas éloignés de l'univers culturel des apprenants », les enseignants cherchent à situer leur action dans la zone proximale de développement<sup>8</sup> des enfants. Et de façon plus transversale, il s'agit pour les (futurs) enseignants interrogés, par le choix des outils didactiques, d'« aider le plus rapidement à la compréhension », « de ne pas inonder d'infos pour faciliter répétition et mémorisation », de permettre une « facilité de manipulation ». « Simplicité, lisibilité et clarté » constituent des critères pour choisir des outils didactiques qui soient accessibles aux apprenants et donc finalement étayants pour l'accès aux nouveaux savoirs et pour la réalisation des tâches d'apprentissage.

La fonction d'étayage est ainsi remplie en amont de la séance de cours par le travail de sélection et de préparation que l'enseignant effectue sur les outils qui vont être placés au centre des activités d'apprentissage. L'utilisation de ces outils que l'on qualifie de centraux est donc planifiée (Leclère et Le Ferrec, 2015).

D'autres données du questionnaire et nos observations de classe pour enfants font apparaître que la fonction étayante des outils didactiques ne repose pas uniquement sur cette planification en amont. Elle se manifeste également *in situ*, dans l'interaction de classe, d'une part par les conduites qui accompagnent la présentation et l'utilisation de ces outils préalablement choisis, d'autre part par le recours spontané à de nouveaux outils que l'on qualifie de périphériques.

#### 3.5.1. Des outils périphériques pour faire face aux obstacles en classe

Les outils périphériques sont mobilisés, en classe, de façon ponctuelle à l'initiative de l'enseignant ou d'un apprenant pour prévenir ou résoudre une difficulté, pour faire face à un événement qui survient dans la réalisation de l'activité (Leclère, Le Ferrec, 2015). Leur mobilisation témoigne d'un ajustement de l'enseignant ou des apprenants au déroulement de l'activité et à ses imprévus. Le recours à ces outils périphériques s'inscrit à des degrés variables dans une forme de planification. L'enseignant peut en effet avoir anticipé une partie des obstacles qui vont être rencontrés par les élèves face aux outils centraux et avoir à ce titre prévu quels outils périphériques il pourra mobiliser pour dépasser ces difficultés. Citons à titre d'exemple cette enseignante qui préalablement au démarrage de son cours de français avec des élèves non francophones de Cours Préparatoire (classe d'immersion en école bilingue), pose sur son bureau un imagier. L'activité de lecture qu'elle mène s'organise autour d'une liste de mots qui constitue l'outil central. Chaque élève a sa liste de mots sous les yeux et va tour à tour lire les différents items. Au fur et à mesure de la lecture, l'enseignante vérifie auprès des élèves

---

<sup>8</sup> Cf. Vygotsky, 1934/1985.

la compréhension des mots lus. Cette étape de vérification de la compréhension passe essentiellement par le discours, grâce à des définitions, à des exemplifications, à des traductions entre élèves. Mais elle prend aussi appui sur la mobilisation de nouveaux outils, dont l’imagier préalablement placé à portée de main de l’enseignante. Celle-ci va se saisir de l’imagier pour illustrer le mot « guêpe » rencontré dans l’outil central que constitue la liste de mots. La mobilisation de l’image vient alors étayer le processus de compréhension par les élèves. À d’autres moments, dans cette même classe, le recours à des outils périphériques semble beaucoup moins prémédité par l’enseignante, il est aussi ponctuellement assumé par des élèves pour étayer leur production en français (Leclère, 2018).

Le recours à ces outils périphériques repose en outre sur la construction par l’enseignant de son environnement de classe. La connaissance qu’il a de cet environnement peut lui permettre de façon spontanée et réactive d’y trouver les ressources nécessaires pour surmonter des obstacles qui surviennent dans la réalisation d’une activité et ainsi étayer le travail des élèves. On est alors, pour reprendre l’expression de Tochon (1993), dans une forme d’improvisation planifiée. Ainsi, dans la salle de la classe de CP précédemment évoquée, une bibliothèque d’imagiers et des affichages de la classe servent ponctuellement mais fréquemment à trouver des ressources pour, dans une activité donnée, aider à dépasser un obstacle de compréhension ou de production.

Dans la mobilisation de ces outils périphériques en classe, la mécanique multimodale de l’interaction didactique est particulièrement intéressante à observer.

### **3.5.2. La mobilisation des outils périphériques en interaction : une mécanique multimodale**

Dans Hidden, Leclère, Uribe (2020), nous montrons comment, dans une classe pour élèves allophones, une enseignante, par la combinaison de différentes modalités, guide ses élèves dans la formulation de la règle de construction des phrases négatives<sup>9</sup>. Le travail s’effectue à partir d’un corpus de phrases construit avec les élèves et noté au tableau (outil central). L’étayage apporté par l’enseignante repose sur la combinaison de nombreuses ressources sémiotiques : les phrases écrites au tableau, leurs commentaires à l’oral, l’accentuation expressive sur certains mots dans ces commentaires, l’intensité de la voix, la segmentation des énoncés, le pointage fixe ou mobile (geste d’entourer notamment) de certains mots, le recours à des gestes emblèmes (2 avec les doigts par exemple) et la mobilisation à un moment donné d’un support en forme de grandes lunettes en papier matérialisant les deux particules de négation (ne – pas) et leur lien (outil périphérique).

Dans cette séquence de classe, l’efficacité de l’étayage apporté par l’enseignante repose sur différents facteurs :

- l’attention portée aux propositions des élèves : chacune d’elles fait l’objet d’une réaction, d’un commentaire ;
- la place accordée aux élèves dans l’analyse du corpus de phrases et dans l’explicitation de la règle : l’enseignante procède par démarche inductive et donne la possibilité aux élèves de venir au tableau, d’observer le corpus, de le compléter, de manipuler l’outil périphérique ;
- la temporalité de la démarche : l’enseignante laisse du temps à l’observation et à la réflexion par les élèves quitte à ce que cela occasionne des silences ;

---

<sup>9</sup> Faute de place, nous renvoyons le lecteur au texte mentionné pour avoir un aperçu du corpus (transcription et images) et du synopsis des séquences interactionnelles d’étayage.

- le caractère très progressif de la démarche d'étayage : l'enseignante va nourrir la réflexion de façon très progressive en faisant émerger petit à petit des indices qui vont aider les élèves à faire un pas de plus dans le raisonnement ;
- la combinaison minutieusement orchestrée de différentes modalités : par le commentaire des phrases au tableau, par ses gestes, par la segmentation et l'accentuation au niveau vocal puis par la mobilisation de l'outil périphérique (les lunettes), l'enseignante va petit à petit donner à visualiser la règle, pour aider les élèves à la formuler.

Comme Tellier (2009) le met en évidence à propos de la facilitation de l'accès au sens, on observe dans cette séquence combien le recours à différentes modalités nourrit le processus de conceptualisation. L'analyse interactionnelle des conduites d'étayage de l'enseignante donne alors à comprendre la portée pédagogique de la synchronisation de ces différentes modalités communicationnelles. Dans cette orchestration multimodale (Kress et al, 2001), l'efficacité de l'étayage ne repose pas, au cours de la séquence, sur le recours spécifique à telle ou telle ressource mais sur la combinaison progressive et minutieusement orchestrée de différentes modalités au fil des propositions des élèves, et en fonction de ce qu'ils manifestent de leur compréhension de la structure étudiée comme des traces qu'ils donnent à voir de leurs difficultés de conceptualisation.

## CONCLUSION

Nous sommes partie dans cette étude du constat que les outils sont le plus souvent, dans la littérature didactique, présentés et traités comme étant consécutifs à d'autres choix effectués au moment de la planification de l'action d'enseignement (délimitation des objectifs, des contenus, etc.). La multiplicité des critères qui fondent leur choix et la technicité de leur préparation et de leur exploitation en classe s'en trouvent de fait finalement peu interrogées et analysées.

En explorant ici sous l'angle de la professionnalité de l'action d'enseignement, des corpus recueillis par questionnaire et par observation, nous avons voulu montrer que les outils didactiques innervent le travail de l'enseignant dans ce qu'il a de plus préparé, planifié. A travers leurs choix, vont se matérialiser les grandes préoccupations qui animent le travail et les conduites de l'enseignant et constituent son multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) : en premier lieu le souci de choisir des outils qui soient en cohérence avec les objets de savoirs visés ; la préoccupation de construire un parcours d'apprentissage cohérent pour les apprenants ; la volonté de tisser des liens entre les différents apprentissages et leur potentielles mobilisations à l'extérieur de la salle de classe et les outils apparaissent comme un des instruments de ce tissage ; le souci de susciter l'intérêt, la motivation et l'attention des apprenants en choisissant des outils adaptés à leur niveau, à leurs centres d'intérêt, mais aussi à leur âge, quand il s'agit d'un public enfantin ; enfin la préoccupation permanente d'accompagner, de guider l'apprenant, de lui apporter l'étayage nécessaire à son apprentissage.

De façon complémentaire, nos analyses montrent qu'au-delà de la planification réfléchie des outils placés au centre des activités de classe, la professionnalité de l'enseignant quant aux outils didactiques repose aussi sur sa capacité à recourir, de façon plus ou moins anticipée, à des outils périphériques susceptibles d'étayer le travail des élèves et de faire face aux événements (pour ne pas dire imprévus) de l'interaction didactique.

La professionnalité de l'enseignant repose enfin sur la manipulation habile et située des outils en classe. Cette manipulation constitue le point de rencontre entre d'une part les différentes modalités qui constituent la parole (Colletta, 2004) et d'autre part la multiplicité des artefacts matériels qui alimentent le processus d'enseignement-apprentissage. C'est dans cette articulation millimétrée, synchronisée que les supports s'actualisent en outils didactiques.

Et ces modes d'activation des outils dans la dynamique interactionnelle du cours de langues restent encore largement à explorer. A l'heure où l'enseignement à distance connaît un développement exponentiel, on est particulièrement tenté de se demander dans quelle mesure et à quelles conditions ces compétences techniques liées à la manipulation des outils (notamment périphériques) déployées dans l'enseignement en présentiel sont transférables à des situations où enseignants et apprenants sont dans un face à face pédagogique synchrone médiatisé par ordinateur. Autrement dit, comment les compétences professionnelles acquises par l'expérience de l'enseignement en présentiel peuvent-elles constituer (ou participer au développement) des compétences techno-sémio-pédagogiques (Guichon, 2011) requises dans des situations d'enseignement distanciel ou encore bi-modal ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRESSOUX, P.** *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique Programme École et Sciences Cognitives, 2002. Disponible en ligne : <http://hal.inria.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf> [consulté le 15 juin 2021]
- BRUNER, J.** *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France, Paris, 1983.
- BUCHETON, D. (dir.)** *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès éditions, Toulouse, 2009.
- BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (dir.)** *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck, Bruxelles, 2008.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y.** Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* vol 3 - n°3, pp. 29-48, 2009.
- CICUREL, F.** *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier, Paris, 2011.
- COHEN-AZRIA, C.** Outils, In Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, Bruxelles, pp. 151-156, 2007.
- COLLETTA, J.-M.** *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Pierre Mardaga Éditeur, Sprimont, 2004.
- FILLIETTAZ, L. DE SAINT-GEORGES, I. et DUC, B.** « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°117, 2008.
- GUICHON, N.** *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université du Havre, 2011. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00806418> [consulté le 15 juin 2021]
- HASSAN, R.** Écrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel, *Travail et formation en éducation*, 5. 2010. <http://journals.openedition.org/tfe/1053> [consulté le 15 juin 2021]
- HIDDEN, M.O, LECLÈRE, M. et URIBE, L.** Conduites d'étayage dans une séquence de grammaire en UPE2A : les outils didactiques au cœur de la multimodalité des pratiques enseignantes, in Azaoui, B, Chnane-Davin, F., Mendonça-Dias, C., dans *Allophonie - Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert Lucas, Collection Didactique des langues maternelles et étrangères, Limoges, pp. 217-236, 2020.
- KRESS, G. JEWITT, C. OGBORN, J. CHARALAMPOS, T.** *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Continuum, Londres and New York, 2001.

- LECLÈRE, M.** Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'ACEDLE* vol 15 n°3. 2018. <http://journals.openedition.org/rdlc/3480> [consulté le 15 juin 2021]
- LECLÈRE, M., HIDDEN, M.O., LE FERREC, L.** Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante. In Leclère, M. et Narcy-Combes, J.P., *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*. Riveneuve Éditions, Paris, pp. 105-127, 2014.
- LE FERREC, L. et LECLÈRE, M.** Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol 12 n°2. pp. 277-300, 2015. <http://acedle.org/old/spip.php?article4426> [consulté le 15 juin 2021]
- LECLÈRE, M. et LE FERREC, L.** Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? *Recherches en Didactiques n°18*, pp. 77-100, déc. 2014.
- MORISSE, M.** Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant, in Daunay, B. (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 147-174, 2011.
- NONNON, E.** Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 42, pp. 17-30, 2004.
- PLANE, S. et SCHNEUWLY, B. (dir.)** *Les outils d'enseignement du français. Repères*, n°22, 2000. [https://www.persee.fr/issue/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1](https://www.persee.fr/issue/reper_1157-1330_2000_num_22_1) [consulté le 5 août 2021]
- RABARDEL, P.** *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris, 1995.
- ROTH, W-M, MCGINN, M.K., WOSZCZYNA, C. & BOUTONNE, S.** Differential Participation during Science Conversations : The Interaction of Focal Artifacts, Social Configurations, and Physical Arrangements. *The Journal of the Learning Sciences*, 8 (3/4), pp. 293-347, 1999.
- DE SAINT-GEORGES, I.** La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage. In Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117, pp. 117-158, 2008.
- TELLIER, M.** Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, pp.40-50, 2008.
- TELLIER, M.** Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère, in Bergeron, R., Plessis-Belaire, G., Lafontaine, L. (Eds.) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 223-245, 2009.
- TOCHON, F. V.** *L'enseignant expert*. Nathan, Paris, 1993.
- VYGOTSKY, L. S.** *Pensée et langage*, Messidor/éditions sociales, Paris, 1934/1985.