



**HAL**  
open science

# Conception et usage par les enseignants des supports de classe Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : quels potentiels effets inégalitaires ?

Céline Camusson

## ► To cite this version:

Céline Camusson. Conception et usage par les enseignants des supports de classe Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : quels potentiels effets inégalitaires ?. Adjectif : analyses et recherches sur les TICE, 2025. <hal-05110134>

**HAL Id: hal-05110134**

**<https://hal.science/hal-05110134v1>**

Submitted on 12 Jun 2025

**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.



HAL Authorization

# Conception et usage par les enseignants des supports de classe

*Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : quels potentiels effets inégalitaires ?*

Céline Camusson

CIRCEFT-ESCOL (ÉA 4384)



**Vol. 2025 – Semestre 1**

***RESUME** - Cette contribution propose un compte-rendu d'une thèse soutenue en décembre 2023. Elle vise à mieux comprendre l'activité instrumentale des enseignants de cours moyen tout en analysant en quoi cette activité peut contribuer à réduire ou, au contraire, à renforcer les inégalités scolaires. Le croisement de méthodes quantitatives (exploitation des données d'un questionnaire auquel 511 enseignants ont répondu, construction d'indicateurs pour coder un corpus de 360 supports et diverses analyses statistiques telles que des GLM) et de méthodes qualitatives (enquête par entretien auprès de 14 enseignants et analyse de 16 séances de classe) permettent d'obtenir des résultats robustes et, le plus souvent, inédits. Les résultats révèlent notamment que deux tiers des enseignants transforment les ressources d'enseignement en intervenant davantage sur la forme que sur le fond. Cette appropriation a des répercussions directes sur les supports pédagogiques proposés aux classes : elle réduit leur complexité sémiotique et discursive, facilitant ainsi le traitement du contenu par tous les élèves, mais entraîne aussi une baisse du niveau d'exigence. Par ailleurs, nous montrons également que la conception et l'usage des supports par les enseignants (autrement dit l'instrumentalisation enseignante) varie en fonction de plusieurs facteurs et principalement en fonction de la discipline enseignée, le contexte social et matériel de l'école, la formation des enseignants, leur sexe et la pression temporelle qui s'exerce sur le travail.*

En France, les professeurs sont libres de choisir et de concevoir les supports didactiques<sup>1</sup> qu'ils utilisent en classe. Ils peuvent mobiliser diverses ressources<sup>2</sup> et décider d'en utiliser une ou plusieurs, de les combiner ou encore de les modifier. Cette liberté pédagogique est parfois remise en question<sup>3</sup> et certains pays choisissent de la limiter<sup>4</sup>.

Cet article présente une recherche doctorale<sup>5</sup> consacrée aux supports pédagogiques sélectionnés ou élaborés par les enseignants de cours moyen. Plus précisément, nous avons étudié les modalités de conception et de sélection des matériaux pédagogiques, ainsi que leurs caractéristiques internes et leurs usages en classe. Ce travail vise ainsi à approfondir la compréhension de l'activité instrumentale des professeurs, et en particulier du processus d'instrumentalisation<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Le support évoque ce à quoi l'élève est confronté en classe : une double page de manuel, des fiches reprographiées, le tableau, etc. (Bonnéry, 2011 ; 2015).

<sup>2</sup> La ressource désigne ici la ressource matérielle qui inspire l'enseignant dans le choix ou la conception de ses supports de classe : des blogs d'enseignants, le site Eduscol, des manuels, des productions d'élèves...

<sup>3</sup> Rappelons par exemple que le ministre Blanquer souhaitait instaurer dans les classes de CP la méthode Lego (entrée par la lettre et non par le son) et son manuel à la rentrée 2022.

<sup>4</sup> Certains pays préfèrent par exemple une édition d'état ou d'autres encore une autorisation préalable à l'utilisation d'un manuel (Leroy, 2012).

<sup>5</sup> La thèse a été réalisée dans le cadre d'une CIFRE avec les Éditeurs d'éducation.

<sup>6</sup> L'instrumentalisation désigne le mouvement du sujet vers l'artefact, « celui par lequel un sujet met en forme [...] ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument » (Rabardel, 2005, p. 257). Ce processus commence hors

## Précision du cadre théorique

Nous analysons l'instrumentalisation enseignante en nous intéressant à l'élaboration et à l'appropriation des supports en histoire et en étude de la langue par les maîtres de CM1 et CM2. Jusqu'à présent, les recherches sur ce sujet se sont majoritairement concentrées sur les mathématiques (Gueudet & Trouche, 2010 ; Leroyer, 2013 ; Margolinas & Wozniak, 2010 ; Priolet & Mounier, 2018) ou les sciences (Maitre et al., 2018). Cette recherche en histoire et en étude de la langue permet ainsi d'identifier les spécificités propres à ces deux disciplines, tout en mettant en évidence d'éventuels éléments transversaux.

Notre travail vise à répondre aux principales questions suivantes : quelles sont les caractéristiques des supports de cours et leur appropriation par les professeurs hors et dans la classe ? Qu'est-ce qui fait varier ces caractéristiques et ces appropriations ? Il s'agit de comprendre l'instrumentalisation professorale tout en l'articulant avec ce qui peut alimenter ou réduire les inégalités scolaires. Nous nous sommes demandés par exemple : les manières d'élaborer ou d'utiliser les supports sont-elles différentes selon que le professeur exerce en REP<sup>7</sup> ou non ? Leurs contenus sont-ils différents selon le milieu social de l'école ? Pour répondre à cette dernière question, nous avons analysé les caractéristiques potentiellement inégalitaires des supports pédagogiques, en nous intéressant à deux aspects : leur complexité (sémiotique et discursive) et le cadrage<sup>8</sup> des activités intellectuelles que propose le support. En effet, premièrement, la complexité sémiotique et discursive des supports peut constituer un obstacle à l'apprentissage des élèves éloignés de la culture scolaire, le plus souvent ceux issus de milieux populaires (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015). L'hétérogénéité sémiotique des supports actuels suppose que l'élève soit capable de décoder et d'articuler une multitude d'informations, de documents et de repères visuels liés à l'organisation de la page afin de construire un tout homogène et cohérent, un savoir. L'hétérogénéité discursive, quant à elle, se manifeste notamment par l'alternance entre des formes orales et écrites, la diversité des énonciateurs ou encore la coexistence de registres discursifs variés (scientifique, narratif, explicatif, argumentatif, quotidien, scolaire, etc.). Elle exige, par exemple, que l'élève sache identifier les informations essentielles et fiables ou qu'il puisse passer d'un registre à un autre, notamment du personnel à l'impersonnel, ou encore du langage courant au savoir formalisé. Or, l'ensemble de ces compétences cognitivo-langagières, primordiales pour appréhender la complexité des supports, n'est pas nécessairement maîtrisé par tous les élèves et est peu ou pas enseigné à l'école (Bautier et al., 2012). Cela peut alors mettre à distance des apprentissages les élèves peu familiers de ce code scolaire.

Deuxièmement le cadrage des activités intellectuelles que propose le support semble aussi essentiel à analyser car certaines recherches (Bonnéry et al., 2015 ; Charlot et al., 1992) montrent que l'organisation des dispositifs de classe, y compris les supports pédagogiques, peut orienter/cadrer les élèves issus de milieux populaires vers des tâches intellectuelles de niveau inférieur à celles proposées aux élèves de milieux favorisés.

Le cadrage des activités intellectuelles et la complexité sémiotique et discursive des supports peuvent conduire à des inégalités d'apprentissage. C'est pourquoi ils sont au cœur de notre recherche.

Cette thèse en Sciences de l'éducation privilégie l'approche sociologique et fait des emprunts à différentes disciplines telles que la psychologie ergonomique (avec, notamment, Rabardel et ses travaux sur l'instrumentalisation) et la didactique et plus spécifiquement la didactique de l'histoire (entre autres avec la sollicitation des travaux de Doussot et Cariou) et celle de l'étude de la langue (par exemple avec la mobilisation de l'ouvrage collectif de Chartrand, 2016). La démarche ici interdisciplinaire souhaite dépasser le morcellement scientifique, tel que le soulignait Goigoux, qui conduit à compartimenter les savoirs : « les savoirs aux didacticiens, les élèves aux psychologues, les situations de travail aux ergonomes, les contextes aux sociologues, les finalités et les valeurs aux philosophes, les pratiques et les émotions aux pédagogues des Sciences de l'éducation... » (2007, p.

---

de la classe mais se poursuit dans l'usage en classe (Trouche, Gueudet & Pepin, 2020).

<sup>7</sup> Réseau d'Education Prioritaire.

<sup>8</sup> Cadrage est utilisé au sens d'étayage/de guidage (Bernstein, 2007).

49). L'association de la sociologie de l'éducation et de la didactique est ici particulièrement fructueuse. Elle permet de saisir la part d'action des acteurs – élèves et enseignants – dans la construction des savoirs scolaires, tout en respectant la logique interne des disciplines, comme le souligne Losego (2014). Dans cette perspective, l'étude des effets de l'instrumentalisation enseignante sur les apprentissages des élèves, en histoire et en étude de la langue, nécessite une analyse approfondie du contenu didactique de ces supports ainsi que de leurs usages en classe. Les didactiques de l'histoire et de l'étude de la langue fournissent ainsi les outils nécessaires à l'élaboration d'indicateurs permettant d'explorer plus de 350 matériaux pédagogiques utilisés en classe. Elles serviront aussi à l'analyse des séances d'apprentissage, dont 7 en étude de la langue et 9 en histoire.

L'enjeu majeur de la recherche est de comprendre les mécanismes par lesquels les inégalités d'apprentissage se créent lors du processus d'instrumentalisation enseignante. Cette démarche permet de mettre en lumière l'importance cruciale de l'analyse des supports pédagogiques, ainsi que la nécessité de prendre en compte cette analyse dans la planification et la conduite des séances de classe. En étudiant de près les supports utilisés par les enseignants, leurs usages et leurs potentiels effets sur les élèves, notre recherche offre des pistes pour mieux comprendre comment les choix pédagogiques peuvent influencer les inégalités dans les processus d'apprentissage.

## Méthodologie

La thèse est composée de trois parties et chacune d'elle propose une méthodologie de recherche différente. 1) Un questionnaire auquel ont participé 511 maîtres de cours moyen visé à analyser le travail hors classe du maître et plus spécifiquement la genèse des supports, les ressources matérielles sélectionnées par les enseignants, les manières de faire avec celles-ci (leurs nombres, leurs modifications) et la forme que prend le support en classe<sup>9</sup>. Environ 100 questions sont conçues pour rendre compte des supports utilisés lors de premières séances en histoire (séquence sur « le temps des rois » ou « le temps de la République ») et en étude de la langue (séquence sur « l'accord sujet-verbe ») et elles interrogent les maîtres sur leur profil et leur contexte d'exercice. Le traitement quantitatif des données permet de connaître la genèse des supports en se basant sur ce que déclarent les professeurs. Des analyses statistiques (GLM<sup>10</sup>) explorent ce qui influence les choix de ressources et de supports. Par exemple, nous nous demanderons : est-ce que des caractéristiques enseignantes ou des spécificités du contexte d'exercice (par exemple école en REP ou hors REP) sont corrélées au nombre de ressources choisies par le maître et à leur modification ?

2) 346 supports -que les répondants ont transmis via le questionnaire- ont été étudiés au niveau de leurs caractéristiques sémiotiques et discursives et du cadrage des activités intellectuelles. Des éléments de description issus de différentes lectures scientifiques (entre autres Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Cariou, 2022 ; Chartrand, 2016 ; Crinon & Ferone, 2020 ; Falaize, 2015 ; Sensevy & Rivenc, 2003) ont été transformés en indicateurs (de complexité et de cadrage), en objets « codables » et traitables statistiquement. Le tri à plat de ces données donne de grandes tendances dans les supports de classe (une personnalisation importante, une complexité sémiotique plus importante en histoire qu'en étude de la langue, des objets de questionnements qui visent à identifier des informations plutôt qu'à construire un savoir...). Ensuite, des variables composites (variables scores) ont été construites à partir de l'agrégation des indicateurs. Nous avons alors obtenu un score de complexité des supports (Co) et un score s'intéressant aux activités intellectuelles des élèves que nous avons appelé le score de cadrage (Ca)<sup>11</sup>. Des traitements statistiques (croisant le recueil de données du questionnaire et celui de

<sup>9</sup> Nous entendons par la forme du support : manuel/fichier, photocopie, tablette/ordinateur ou projection.

<sup>10</sup> Les modèles linéaires généralisés (GLM) permettent d'étudier les liens statistiques entre une variable d'intérêt (le fait de modifier ou non une ressource d'enseignement ou encore le fait d'avoir un support très complexe ou peu exigeant en termes de cadrage) et différentes variables indépendantes décrivant le professeur (son ancienneté, ses diplômes...) et son contexte d'exercice (classement de l'école en REP/REP+, qualité de la connexion Internet à l'école...).

<sup>11</sup> Deux scores ont été calculés grâce à l'étude des 346 supports :

**Co** : mesure le degré de complexité d'un support issu de l'agrégation de la complexité sémiotique, de la complexité sémiotique liée à l'usage de certaines options numériques et de la complexité discursive. Les indicateurs caractérisant la

l'analyse des supports) ont permis de comprendre ce qui influence ces scores<sup>12</sup>. Nous cherchons alors à répondre aux questions : les degrés de complexité (Co) et de cadrage (Ca) des supports varient-ils en fonction des éléments de contexte (dont notamment école en REP / hors REP), des caractéristiques enseignantes ou encore en fonction de la genèse du support (des ressources choisies, de leur nombre et de leur modification) ? Et est-ce que cela va dépendre de la discipline enseignée ?

3) Parce que les outils pédagogiques ne sont pas à eux seuls déterminants sur les activités et les apprentissages des enfants, 16 séances de classe et 14 entretiens de maitres ont permis d'explorer les usages des supports en classe ce qui correspond à la troisième partie de thèse. Nous nous demandons alors comment les professeurs prennent en compte les caractéristiques (de complexité et de cadrage) des supports pour tendre vers une école exigeante pour tous les élèves. Il s'agit dans cette partie de ne pas se voiler la face sur les pratiques enseignantes. Le professeur se retrouve, par exemple en classe, face à des tensions entre ce qui été programmé et des imprévus (Bucheton et Soulé, 2009). Le support face à la logique de terrain, de contexte va probablement être ajusté et modifié par le professeur.

L'ensemble de ce travail et plus particulièrement les déclarations des maitres dans le questionnaire et lors des entretiens ainsi que les analyses statistiques (telles que des GLM et des analyses factorielles) ont permis d'identifier des contraintes qui pèsent principalement sur l'instrumentalisation enseignante.

## Résultats de la recherche

### *La genèse des supports : le plus souvent, des ressources transformées*

Deux tiers des enseignants / répondants transforment la ressource sélectionnée. Quelle que soit la discipline et les modalités d'utilisation des ressources (leur nombre, leur modification), le manuel papier demeure une référence centrale. Les professeurs qui modifient et combinent diverses ressources mobilisent également, de manière significative, des sites, des blogs et des guides pédagogiques<sup>13</sup>.

Face à la prolifération des ressources, leur sélection et leur modification impliquent un travail préparatoire conséquent pour produire des supports conduisant à des apprentissages pertinents et efficaces. Les enseignants doivent veiller à préserver la cohérence, la fiabilité et l'homogénéité des ressources qu'ils modifient ou combinent (Margolinas et Wozniak, 2010 ; Bruillard, 2010). Cela demande un travail préalable pour éviter les incohérences visuelles (sémiotiques et iconiques) ou discursives, conserver une structure pédagogique pertinente et garantir l'actualité des contenus. L'enseignant doit alors capable d'exercer « une vigilance didactique »<sup>14</sup> ce qui suppose une bonne connaissance de la discipline et de son enseignement.

Pourtant, la modification et la combinaison des ressources pour créer des supports pédagogiques ne sont pas nécessairement liées à une expertise disciplinaire ou à l'expérience enseignante. En effet, nos analyses statistiques révèlent qu'il n'existe pas de lien significatif entre la formation universitaire et les logiques d'appropriation des ressources. Par exemple, un professeur ayant suivi des études en histoire ne modifie pas davantage les ressources pour enseigner cette discipline qu'un collègue issu d'un parcours scientifique. De même, l'ancienneté dans le métier n'a pas d'impact sur le nombre de

---

complexité sont visibles dans un tableau en annexes.

**Ca** : mesure l'exigence du cadrage. Le cadrage identifie le chemin par lequel le support fait passer l'élève pour apprendre lors des phases de contextualisation et structuration des apprentissages et lors des questions / consignes proposées à la classe. Il s'agit de savoir si le support cadre l'élève sur des activités intellectuelles exigeantes et attendues aujourd'hui des élèves. Les indicateurs caractérisant le cadrage sont visibles dans un tableau en annexes.

<sup>12</sup> Des modèles linéaires généralisés (GLM) sont utilisés pour explorer les liens statistiques entre ces deux scores et diverses variables indépendantes. Parmi ces variables indépendantes, on trouve celles qui déterminent les manières d'utiliser les ressources (le nombre de ressources utilisées et leur modification ou non), ainsi que celles permettant d'identifier le concepteur du support (éditeur, institution, enseignant, site ou blog d'enseignant).

<sup>13</sup> Le guide pédagogique prend la forme d'un ouvrage qui comprend des pages à photocopier pour les élèves et des connaissances sur le savoir enseigné et des points méthodologiques pour le professeur.

<sup>14</sup> Pour les mathématiques, par exemple, « exercer une certaine vigilance didactique met en jeu des connaissances mathématiques et didactiques nécessaires pour enseigner. » (Charles-Pézar, 2010, p. 210).

ressources sélectionnées ou la probabilité de les modifier. Ces résultats rejoignent les observations de Priolet et Mounier en mathématiques (2018), qui soulignent que l'ancienneté de service n'est pas un facteur déterminant pour expliquer la diversité de mise à disposition et d'usages du manuel en classe

Par ailleurs, cette partie de la thèse révèle que les enseignants en REP et REP+ mobilisent moins fréquemment plusieurs ressources que leurs collègues exerçant hors REP pour concevoir ou proposer des supports en histoire et en étude de la langue. Ce constat soulève plusieurs interrogations : quelles conséquences ces sollicitations de ressources différentes ont-elles sur les supports proposés aux élèves en REP et hors REP ? Contribuent-elles à réduire ou, au contraire, à accentuer les inégalités sociales d'apprentissage ? Les supports utilisés en REP sont-ils moins complexes d'un point de vue sémiotique et discursif, facilitant ainsi leur accessibilité pour un plus grand nombre d'élèves ? Sont-ils plus cohérents sur le plan didactique que ceux élaborés dans les classes de milieux favorisés ? Ou bien ces pratiques spécifiques aux écoles de REP conduisent-elles à un abaissement des exigences scolaires ? Il est possible que les enseignants en REP privilégient l'usage de ressources uniques afin de simplifier l'apprentissage pour des élèves majoritairement issus de milieux populaires.

Ces résultats et ces questionnements appellent à une analyse approfondie du contenu des supports et des usages qu'en font enseignants et élèves en classe.

### ***Les modifications enseignantes : une décomplexification des ressources d'enseignement et un abaissement de leurs exigences***

L'analyse du contenu des supports montre que la genèse des supports joue sur les caractéristiques internes étudiées. En effet, lorsque les maîtres participent à la conception du support notamment en modifiant une ressource en particulier celle des éditeurs, ils en réduisent la complexité sémiotique et discursive -ce qui facilite l'accès au support et le traitement du contenu par tous les élèves. En revanche, par la même occasion, ils en diminuent l'exigence des activités intellectuelles proposées<sup>15</sup>.

Les transformations effectuées par les maîtres ont des conséquences sur les activités des élèves et probablement sur leurs apprentissages. Il était donc primordial de comprendre davantage ce que recouvre les modifications enseignantes.

L'étude des supports et des ressources y afférant révèle que les modifications portent sur la forme plus que sur le fond. Sur plus de la moitié des supports issus de modification, un élément de présentation est ajouté par l'enseignant. Sur 45 % d'entre eux, un élément est remplacé par un autre et sur près d'un tiers, cet élément de présentation est supprimé.

A travers l'enquête de terrain (les 16 séances observées et les 14 entretiens d'enseignants) nous identifions que, lors du travail de préparation, les maîtres suppriment des éléments de la ressource ou fractionnent celle-ci en plusieurs supports afin de mettre en œuvre trois logiques principales<sup>16</sup> :

- des logiques de planification des séquences et des séances. Il faut impérativement réduire le temps de séance et séquence que propose une ressource.
- des logiques de conception et mise en œuvre de la situation d'apprentissage. Pour construire le savoir, contrairement à ce que proposent certaines ressources (en particulier les manuels), les maîtres ne souhaitent pas que les élèves aient la leçon sous les yeux lors de la première séance. Ce sont aux élèves de la construire. Donc les professeurs retirent la leçon proposée par les ressources et parfois même le titre.
- des logiques liées aux contraintes matérielles de l'école. Les manuels sont souvent obsolètes/non conformes aux programmes actuels et le nombre de photocopies par enseignant limité. La mise en

---

<sup>15</sup> Par exemple des GLM, et les graphiques qui y sont associés, montrent que le score de complexité du support modifié par le professeur est, en moyenne, significativement plus faible que le score du support qui n'a pas été transformé. En revanche, si l'enseignant utilise plusieurs ressources ou les modifie alors les supports proposés en classe ont en moyenne un cadrage moins exigeant.

<sup>16</sup> Ces logiques sont inspirées des neuf familles d'activités professionnelles identifiées par Gueudet & Trouche (2010) et Rabardel & Bourmaud (2005).

page doit donc être transformée pour permettre la transposition du support initialement sur papier à un support sous forme numérique ou/et pour permettre la photocopie sur format A4 en noir et blanc.

Ces trois logiques d'appropriation des ressources entraînent des modifications qui poussent les professeurs à s'intéresser en priorité à la forme/la présentation du support au détriment du fond, au détriment du cadrage des activités.

### ***Description des supports de classe***

L'analyse des 346 supports permet également de décrire le support moyen d'histoire et d'étude de la langue qu'utilisent les professeurs de cours moyen en classe à partir de 21 critères de complexité et 18 de cadrage (voir ces critères en annexe)<sup>17</sup>.

Nous notons que l'hétérogénéité sémiotique varie fortement selon la discipline : elle est plus élevée en histoire qu'en étude de la langue puisqu'en histoire, les élèves sont confrontés à un plus grand nombre de pages, de documents, de natures de documents, de symboles et de niveaux de titres et font face à de plus nombreuses consignes. Cette densité d'informations surcharge le support d'histoire et conduit un sens de lecture non univoque pour tous, à un vrai jeu de piste rendant plus difficile la construction du savoir. De plus, la qualité graphique des supports d'histoire est moindre que sur ceux d'étude de la langue. Quant à leur complexité discursive elle se définit différemment selon la discipline. En histoire, il y a souvent une personnalisation<sup>18</sup> des supports associée à des abréviations et une alternance entre les types de documents et leur vocation, scolaire ou non. Les supports d'étude de la langue comportent plus fréquemment des jeux de mots, des notes d'humour et des phylactères et ils ne possèdent aucune définition de mots du cours<sup>19</sup>.

Notre étude des supports montre également que, dans les deux disciplines, la classe est, en moyenne, peu conduite dans ces matériaux de cours à travailler sur des activités intellectuelles exigeantes. Le support proposé par les maîtres en cours cadre faiblement les élèves lorsqu'il s'agit de contextualiser et structurer les savoirs et il éloigne souvent les élèves d'une véritable réflexion et d'une démarche heuristique. En effet, en histoire, lire de manière indiciaire les documents et construire le temps historique ou encore en étude de la langue, réfléchir à une langue qui fait système et interroger son fonctionnement sont, le plus souvent, timidement encouragés dans les supports.

### ***Sur le terrain, la poursuite d'un processus à l'œuvre***

Notre enquête de terrain montre que ce processus de décomplexification des ressources et d'abaissement des exigences du cadrage des activités<sup>20</sup>, processus initié lors du travail hors classe, se poursuit en classe.

Quelles que soient les caractéristiques du support et la discipline, la plupart des maîtres décomplexifie les supports en classe en prenant en charge l'hétérogénéité sémiotique des instruments pédagogiques à travers différents procédés. En effet, la majorité des maîtres aide les élèves à se repérer sur les supports, le plus souvent, grâce au numérique et plus particulièrement à la projection. Ils montrent un

---

<sup>17</sup> Ces critères sont issus de différents travaux scientifiques basés principalement sur des analyses qualitatives : il s'agit de recherches en sciences de l'éducation (notamment celles de Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Crinon & Ferone, 2020 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 1997) dont certains s'intéressent plus particulièrement à la didactique de l'histoire (tels que Cariou, 2022 ; Doussot, 2020 ; Falaize, 2015 ; Sensevy & Rivenc, 2003) et à celle de l'étude de la langue (entre autres Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Chartrand, 2016). Parfois aussi, nous avons pris appui sur des rapports de l'IGEN ainsi que sur nos premières observations de supports transmis par les répondants du questionnaire. Pour plus d'explications se reporter à la thèse de Camusson (2023) ou encore à l'article dans la revue RED (Camusson, 2025).

<sup>18</sup> Les personnalisations interpellent l'élève lui-même sur le support en termes de " tu " ou même le font parler en mobilisant le " je " ou encore il lui est demandé son ressenti ou son avis. Pour plus d'explication se référer à l'article de Camusson (2025).

<sup>19</sup> Pour plus de détails sur l'hétérogénéité sémiotique et discursive des supports d'étude de la langue et d'histoire se reporter à l'article de Camusson (2025) ou à la thèse de Camusson (2023).

<sup>20</sup> Ce processus de décomplexification des ressources et d'abaissement des exigences du cadrage des activités se fait hors classe par rapport aux ressources d'enseignement et en classe par rapport au support proposé aux élèves.

à un des documents au fur et à mesure de l'avancée du cours. Ils aiguillent le regard en indiquant des éléments des documents grâce au zoom ou d'autres options numériques. Ils étayent partiellement la lecture du support et les documents y figurant. Ensuite, les professeurs observés aident également les élèves à traiter l'hétérogénéité discursive des outils d'apprentissages. Cet étayage est cependant plus mesuré puisqu'il se limite à définir des mots et des concepts essentiels au cours.

Quelles que soient les caractéristiques du support et la discipline, la plupart des maîtres cadre les élèves sur des activités peu exigeantes. Ils guident souvent l'activité des élèves, du fait de leur discours, sur des tâches encore moins exigeantes que ce que proposaient le support. En histoire, ils favorisent surtout la transmission de suites de faits historiques (plutôt que le raisonnement historique) et en étude de la langue, la transmission de règles, de procédures (plutôt que l'observation réfléchie de la langue et la compréhension de son fonctionnement). Les professeurs de cours moyen souhaitent ainsi adapter le travail à leurs élèves, leur simplifier la tâche (nous y reviendrons ci-après). Ils semblent également attachés à une certaine culture disciplinaire qu'ils connaissent ou qu'ils ont connue, à l'image de Stéphane, enseignant de notre corpus. L'expérience de la discipline de Stéphane en lien avec les médias de son enfance et ce qu'il a retenu de ses études universitaires, le conduit à des pratiques de classe en histoire guidées par l'idée que : « L'Histoire, c'est raconter des histoires ». Les documents servent surtout à illustrer la parole, le récit du maître dans une sorte de cours dialogué. Stéphane fait observer chaque document et pose des questions aux élèves qui visent essentiellement à décrire et à extraire des informations explicitement données. En bref, il les cadre étroitement sur des activités intellectuelles peu exigeantes. Ce modèle basé sur une conception assez ancienne de l'enseignement et de ses finalités semble convenir aux professeurs car il leur évite « de modifier leurs pratiques et de voir s'opérer certains changements dans la dynamique de la classe » (Lord & Elalouf, 2016, p. 78). Il garantit alors et surtout une séance limitée à 45 minutes.

Enfin, il ressort de l'enquête de terrain qu'un type de support -celui à faible complexité (Co-) et à cadrage exigeant (Ca+)- plus que les autres, encourage le maître à l'utiliser de manière à ce que tous les élèves de la classe soient actifs et mobilisés sur des activités exigeantes et attendues des élèves aujourd'hui pour apprendre. Cependant celui-ci est rare car très peu élaboré par les concepteurs de ressources.

### ***L'instrumentalisation enseignante : un mouvement multifactoriel***

La méthodologie à la fois quantitative et qualitative révèle que l'instrumentalisation enseignante varie principalement selon la discipline, le contexte social et matériel de l'école, les formations, le sexe du professeur et selon la pression que le temps exerce sur le travail. Nous allons ici nous pencher sur certaines de ces variables.

La discipline scolaire pèse sur l'instrumentalisation du professeur de primaire. Dans un premier temps, la genèse du support (et plus précisément le choix de ressources<sup>21</sup>, leur nombre<sup>22</sup> et les formes de support en classe) peut varier selon les disciplines. Ensuite, comme expliqué précédemment, l'analyse comparative des supports choisis ou fabriqués par les maîtres montre que certaines de leurs caractéristiques internes (la complexité et le cadrage) dépendent de la matière enseignée. Enfin, il apparaît que les enseignants ne s'approprient pas ces supports de la même manière selon la discipline concernée. Par exemple, ils gèrent plus facilement la complexité des supports en étude de la langue qu'en histoire. Cela s'explique en partie par le fait qu'en étude de la langue, les supports sont généralement moins complexes, et que les enseignants compensent plus facilement l'absence de définitions, qui constituent un facteur important de complexité discursive des supports dans cette discipline. À l'inverse, ils rencontrent davantage de difficultés à prendre en compte ce qui caractérise la complexité discursive des supports en histoire, à savoir ils gèrent peu la complexité discursive associée à la personnalisation des supports et de la pluralité des énonciateurs<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Les sites et les blogs sont plus mobilisés en histoire. Les productions d'élèves et l'imagination enseignante en étude de la langue.

<sup>22</sup> Les enseignants mobilisent plus souvent plusieurs ressources pour les cours d'histoire que pour leur cours en étude de la langue.

Il existe également des variations de l'instrumentalisation enseignante en fonction du contexte social de l'école. Ces variations sont particulièrement visibles lors de l'usage du support en classe. Plus précisément pour répondre aux difficultés de lecture des élèves les professeurs de REP ne différencient pas ou très peu le support et son contenu, mais ajustent les modalités de travail en classe -par exemple en travaillant à l'oral, en collectif plutôt qu'à l'écrit individuellement. Ces ajustements en REP reviennent le plus souvent à diminuer le niveau d'exigences des activités.

Il est relevé également que les maîtres sont poussés à transformer les ressources parce que les programmes changent fréquemment et rendent les matériaux pédagogiques disponibles dans les écoles obsolètes. De plus, les injonctions à la création/l'innovation et à l'adaptation (aux élèves, aux programmes) encouragées par le ministère sont très prégnantes dans le métier. Elles sont particulièrement visibles lorsque l'on s'intéresse à l'instrumentalisation enseignante. « Il faut créer ses supports de classe ! » Les enseignants en sont convaincus comme le véhiculent les discours en centre de formation (INSPE) façonnés par le concours<sup>24</sup> et les membres des inspections de circonscription. Cependant les professeurs ne sont pas assez formés pour transformer les ressources d'enseignement et particulièrement en didactique. La thèse montre que former (lors, surtout, de formations continues) aux principes didactiques et pédagogiques d'un outil est essentiel. La compréhension de ces principes permet aux maîtres formés de faire de « bons choix » lors de leurs cours. Les ajustements aux imprévus, aux élèves et à l'avancée de la séance ne rabaissent alors pas le niveau d'exigence des activités proposées. De ce fait, la réduction des formations aujourd'hui en France (Broccolichi & Garcia, 2022) ainsi que les injonctions institutionnelles sont à questionner.

Le temps pèse fortement sur l'instrumentalisation enseignante. Il joue à différents niveaux. Les maîtres doivent se dégager du temps personnel pour concevoir et s'appropriier les supports hors de la classe mais ils doivent aussi penser la temporalité de leurs cours et réfléchir à la durée des séances et des séquences d'apprentissages. Rappelons que depuis 2008, il faut enseigner autant de choses (voir plus) avec un temps de cours qui a été réduit (puisqu'il n'y a plus de classe le samedi ou mercredi matin). De plus, il faut construire des séances de 45 minutes, d'une heure maximum. En outre, les décharges d'enseignement<sup>25</sup> ou les cours à des classes de plusieurs niveaux demandent aux professeurs une plus grande rigueur en ce qui concerne la gestion du temps de classe. Cette contrainte temporelle pousse à laisser peu de place à un cours se déroulant au rythme des révélations des élèves. Nous retenons que la pression que le temps exerce sur le travail enseignant est différente selon les maîtres, leurs organisations de classe (échange de service, classe multi niveaux) et varie aussi selon le sexe du professeur.

L'analyse de terrain révèle que les femmes plus que les hommes se préoccupent et anticipent davantage, en amont de la classe, un temps d'enseignement très/trop court. Par ailleurs, elles semblent davantage manquer de temps pour préparer leurs cours. Ensuite, nos analyses statistiques indiquent que, plus que les hommes, elles sont prisonnières des injonctions à l'adaptation -l'adaptation aux programmes<sup>26</sup> et aux élèves- qui prédominent dans la profession et qui les détournent de l'exigence du cadrage<sup>27</sup>. Le temps et les injonctions qui pèsent sur les maîtresses expliquent probablement pourquoi

---

<sup>23</sup> Certainement parce qu'ils n'ont pas conscience des effets de la personnalisation et la pluralité des énonciateurs sur certains élèves.

<sup>24</sup> L'épreuve de français du concours de recrutement des professeurs des écoles (le CRPE). Les candidats doivent élaborer une séance d'enseignement en utilisant jusqu'à quatre documents variés (supports pédagogiques, extraits de manuels scolaires, traces écrites d'élèves, etc.).

<sup>25</sup> Un échange de service : les maîtres, selon leurs compétences, prennent en charge des élèves autres que ceux de leur classe pour enseigner une discipline.

<sup>26</sup> Rappelons que les programmes changent fréquemment et qu'avec le gouvernement de droite de 2017, il y a eu de nombreux ajustements des programmes (publication de guides, de repères de progressivité et de compléments de recommandations) qui supposent un travail important de reconstitution à effectuer par les concepteurs de supports et les enseignants.

<sup>27</sup> Nos analyses statistiques montrent que les femmes ont davantage que les hommes tendance à déclarer que leurs supports correspondent à leurs élèves ou qu'ils sont conformes aux programmes. Elles montrent également que leurs supports sont significativement moins exigeants au niveau du cadrage.

les supports qu'elles proposent à leur classe sont en moyenne moins exigeants (en termes de cadrage des activités intellectuelles) que ceux des maîtres.

## Discussions et perspectives

Ce travail doctoral ouvre à de nombreuses discussions et perspectives de recherche. Nous en aborderons quelques-unes ici.

Tout d'abord, la grille d'analyse des supports (se basant sur les indicateurs en annexes) serait particulièrement utile en amont de la classe pour aider l'enseignant à choisir ou concevoir un support. Cependant, elle pourrait encore être réfléchie afin d'être mobilisable par les professeurs mais aussi par d'autres concepteurs de supports (blogs, éditeurs, institution). Elle pourrait revêtir un caractère plus générique pour être plus maniable et transférable à d'autres disciplines et d'autres niveaux de classe ou alors elle pourrait aussi gagner en précision. Nous pourrions ajouter de nouveaux indicateurs d'analyse propres à chaque discipline pour spécifier la complexité. Ces indicateurs, comme le soumet Elola dans sa thèse en Sciences du langage sur les manuels d'histoire (2021) reposeraient par exemple sur la présence ou non dans les supports de constructions syntaxiques opacifiantes (comme les participiales en début de phrase et les longues énumérations) ou encore sur la densité du lexique opaque (c'est-à-dire la densité des mots abstraits, spécialisés et polysémiques du langage courant). Nous faisons l'hypothèse que si les professeurs ont connaissance des indicateurs de complexité et de cadrage caractérisant les supports alors cela les aiderait à les prendre en compte en classe et, ainsi, cela permettrait, probablement, à tous les élèves d'entrer dans les supports composites et à traiter leur contenu tout en favorisant des activités exigeantes.

Ensuite, notre travail montre que les pratiques instrumentales enseignantes sont contraintes par de nombreux facteurs (la discipline enseignée, le contexte social et matériel de l'école, les formations, le sexe du professeur et selon la pression que le temps exerce sur le travail). Si les formations et les injonctions institutionnelles à la création et à l'adaptation sont à interroger du fait de leurs effets sur l'instrumentalisation professorale, la pression du temps qui s'exerce sur les professeurs l'est aussi. Les enseignants courent après le temps avec des programmes conséquents et un temps de classe réduit. Comme le précise Bernstein (2007), dans un modèle de compétence<sup>28</sup> le déroulement des différentes activités est lent « dans la mesure où l'important est ce que chaque apprenant révèle à un moment particulier » (p. 83). Il est donc essentiel que le temps de séance soit suffisamment flexible en cours si l'on souhaite favoriser, à l'école, des apprentissages exigeants et tendre vers des démarches heuristiques, des démarches de raisonnement et d'analyse.

Ce travail de recherche ne remet pas en question la liberté pédagogique des enseignants. Premièrement, il s'agit dans cette thèse de prendre une posture compréhensive pour chercher à identifier pourquoi les professeurs agissent ainsi avec les ressources et les supports. Deuxièmement, les professeurs de notre corpus révèlent qu'ils tiennent particulièrement à leur liberté. Celle-ci est qualifiée de « fabuleuse », « motivante », « formidable », « essentielle » et « importante ». L'un d'eux précise même que si elle lui était retirée, il pourrait alors quitter la profession. Remettre en cause la liberté pédagogique des maîtres risquerait de disqualifier toute une profession déjà fragilisée. Ne vaut-il mieux pas attribuer des formations (sur l'analyse et l'usage des manuels par exemple) et des moyens supplémentaires aux professeurs (tels que l'achat de manuels conformes aux programmes) plutôt que de restreindre leur choix à des outils qui, de surcroît, n'ont pas prouvé scientifiquement leur efficacité ?

Pour finir, il est probable qu'un travail coopératif, un dialogue entre éditeurs, praticiens et chercheurs aiderait à penser les supports d'aujourd'hui, leurs complexités et leurs usages en classe. Il pourrait même être au service de la coconception de ressources (Kervyn & Goigoux, 2021). Un travail d'action conjointe ouvrirait un dialogue entre enseignants, éditeurs et chercheurs et identifierait ce qui est recevable d'un point de vue didactique, en termes de cadrage des activités et de la complexité sémiotique et discursive et ce qui l'est moins tout en prenant en compte les contraintes du métier

---

<sup>28</sup> Le modèle de compétence est celui qui est préconisé à l'école aujourd'hui. Il se différencie de modèle du performance basé sur la transmission explicite.

d'enseignants -l'adaptation aux élèves, le temps de séance, les organisations spécifiques de classe comme la classe à plusieurs niveaux et les échanges de service...- et celles des éditeurs. Enfin et surtout ce type de travail coopératif permettrait à certains maitres de bénéficier d'un temps nécessaire de réflexion/de réflexivité sur leurs activités instrumentales afin de proposer un enseignement exigeant et démocratisant.

## Références

- Avezard-Roger, C. et Corteel, C. (2020). Le métalangage dans les manuels scolaires. *Le français aujourd'hui*, 211(4), 27-41.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., et Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Les Presses de l'université Laval.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12(2), 65-84.
- Bonnéry, S. (2015) (dir.) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. La Dispute.
- Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 43-56.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Broccolichi, S. et Garcia, S. (2022). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! » : Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123(3), 51-77.
- Camusson, C. (2023). *Conception et usage par les enseignants des supports de classe, entre contraintes et ressources. Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : Quels potentiels effets inégalitaires ?* Thèse de doctorat. Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis. <https://theses.hal.science/tel-04716331>
- Camusson, C. (2025). « Analyse de la complexité sémiotique et discursive des supports pédagogiques ». *Recherches en Didactiques – les cahiers Théodile*, n°36.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Rennes : PUR.
- Charles-Pézar, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30 (2), 197-261
- Charlot, B., Bautier, É., et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (2016) (dir.) *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Crinon, J. et Ferone, G. (2020). Nouveaux supports de lecture et littératie numérique scolaire. [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch). *Plateforme internet sur la littératie*, 2, 1-14. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/703/2020\\_2\\_fr\\_crinon\\_ferone.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/703/2020_2_fr_crinon_ferone.pdf)
- Doussot, S. (2020). Lire des documents composites en histoire scolaire : Problème de lecture et problème historique. *Pratiques*, 185-186.

- Elola, M. (2021). *Les manuels scolaires d'histoire du cycle 3 primaire (élèves de 9 à 11 ans) : aller et retour entre lisibilité et compréhension*. Thèse de doctorat. Aix-Marseille.
- Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école : Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69. <https://journals-openedition-org.accesdistant.bu.univ-paris8.fr/educationdidactique/232>
- Gueudet, G. et Trouche, L. (dir.) (2010). *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes, PUR et INRP.
- Kervyn, B. et Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : Une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.
- Leroy, M. (2012). *Les manuels scolaires : Situation et perspectives* (Rapport n°2012-036 au MEN). Inspection générale de l'Éducation nationale – Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf>
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, 7(1), 147-164. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 63-79). Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, (188), 5-12.
- Maitre, J.-P., Huchette, M., et Bruillard, E. (2018). Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel. *REE*, 33, 132-144. <https://journals-openedition-org.accesdistant.bu.univ-paris8.fr/ree/2128>
- Margolinas, C., et Wozniak, F. (2010). Rôle de la documentation scolaire dans la situation du professeur : Le cas des mathématiques à l'école élémentaire. In G. Gueudet & L. Trouche (dir.), *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 201-216). Presses universitaires de Rennes.
- Priole, M. et Mounier, É. (2018). Le manuel scolaire : Une ressource au « statut paradoxal » : Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire. *Éducation et didactique*, 12(1), 79-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3041>
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino et R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (pp. 251-265). La Découverte.
- Rabardel, P. et Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. In P. Rabardel, et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Toulouse, Octarès.
- Sensevy, G. et Rivenc, J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen : Questions didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 69-83.
- Trouche, L., Gueudet, G. et Pepin, B. (2020). L'approche documentaire du didactique. In S. Lerman (dir.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (2<sup>ème</sup> édition, pp. 307-313). Cham, Springer.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 125(1), 37-52.

Vigner, G. (1997). La représentation du savoir : Mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. Dans M. Marquillo Larruy (coord.), *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, 4, 47-81.

## Annexes

Grilles d'indicateurs pour analyser les caractéristiques des supports pédagogiques d'histoire et d'étude de la langue utilisés en Cours Moyen et pour étudier la prise en compte de ces caractéristiques par les professeurs observés en classe

### Indicateurs de complexité

Complexité		
Complexité sémiotique	Complexité discursive	Complexité sémiotique numérique
Qualité graphique Documents donnés tous en même temps Documents en noir et blanc Sens de lecture Typographie différente pour un même niveau d'information  Nombre de pages Nombre de documents Nombre de natures de documents Nombre de signes / symboles Nombre de niveaux de titres Nombres de consignes	Alternance entre documents conçus par le concepteur et ceux sans destination scolaire Discours direct Personnalisation Abréviation Humour / jeu de mots Définition de mots Définition de concepts-clefs	Lien hypertexte, utilisé par l'enseignant et / ou par l'élève  Option (zoom, mise en avant et autres), utilisée par l'enseignant et / ou par l'élève

### Indicateurs de cadrage des activités intellectuelles et attendues des élèves

Cadrage en HISTOIRE	Cadrage en ETUDE DE LA LANGUE
<i>Lors de la contextualisation des apprentissages</i>	
Discipline Objectif GN Objectif problématisé Bornes temporelles Comparaison de documents Légende, nature affichée Légende, auteur (ou lieu) affiché Légende, date affichée Contexte donné à oral Contexte donné par écrit	Discipline Objectif GN Objectif problématisé Corpus, avec 1 nombre de phrases supérieures à 3 Corpus, production d'élèves Corpus, lecture de classe Terminologie stable, non équivoque
<i>Lors des questions / consignes</i>	
Nombre de questions visant à extraire des informations Nombre de questions visant à interpréter Nombre de questions reposant sur des connaissances  Exercice répétitif	Nombre étiquetage (quoi) Nombre de consignes sur des procédures à appliquer explicite (comment) Nombre de consignes sur des procédures à appliquer implicite (comment) Nombre de consignes sur des procédures à expliquer (comment) Nombre de manipulations syntaxiques (pourquoi implicite) Nombre de consignes sur le fonctionnement de la langue (pourquoi explicite) Exercice répétitif
<i>Lors de la phase de structuration</i>	
Texte de savoir linéaire à produire par l'élève Texte de savoir schématisé à produire par l'élève Texte de savoir à trous à produire par l'élève Leçon visible sur le support	Texte de savoir linéaire à produire par l'élève Texte de savoir schématisé à produire par l'élève Texte de savoir à trous à produire par l'élève Leçon visible sur le support