

Les supports au cœur des pratiques en classe de langue

Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ?

Laurence Le Ferrec et Malory Leclère-Messebel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/748>

DOI : 10.4000/rdlc.748

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Laurence Le Ferrec et Malory Leclère-Messebel, « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 13 septembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/748> ; DOI : 10.4000/rdlc.748

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Les supports au cœur des pratiques en classe de langue

Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ?

Laurence Le Ferrec et Malory Leclère-Messebel

Introduction

- 1 La présente contribution porte sur la place qu'occupent les supports dans les pratiques d'enseignement des langues et sur la manière dont ceux-ci peuvent éclairer le chercheur sur l'action enseignante. Cette réflexion s'inscrit dans les travaux menés depuis trois ans dans un groupe de recherche qui s'intéresse aux supports dans l'enseignement des langues aux enfants (Groupe FLE-S Enfants, Diltec, EA 2288, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3).
- 2 Nous souhaitons explorer ici un aspect de la "fabrique de l'action enseignante", relatif à la gestion par l'enseignant d'un ensemble de ressources extrêmement hétérogènes, en nous intéressant moins aux ressources dont il dispose concrètement, qu'aux modes de constitution et de mobilisation de celles-ci. Autrement dit, notre objet d'étude porte moins sur le "produit" (les ressources à disposition) que sur le "processus" qui aboutit à ce produit, et plus précisément à la banque de supports construite par l'enseignant et mise à disposition de la classe, soit de façon continue (par leur présence permanente dans la classe), soit de façon ponctuelle par leur mise à disposition le temps d'une activité ou d'une séance.
- 3 En parlant des supports d'enseignement comme de ressources pour la fabrique de l'action enseignante, nous renvoyons à des artefacts qui par l'utilisation qui en est faite en classe sont actualisés par l'enseignant et/ou les élèves en outil servant le processus d'enseignement/apprentissage. Face à la très grande hétérogénéité des supports utilisables en classe, nous restreindrons ici notre propos aux ressources matérielles, laissant volontairement de côté les ressources immatérielles (événements par exemple¹) pouvant être mobilisées, dans le cours, comme outils d'enseignement-apprentissage (cf.

Plane & Schneuwly, 2000). Dans le cadre de cette réflexion, nous excluons également des supports les documents qui sont destinés au seul enseignant (fiche de préparation, livre du maître...). Notre acception de supports renvoie donc ici à des documents ou objets utilisables par les élèves et par l'enseignant pour servir le processus d'enseignement/apprentissage, en classe puis éventuellement hors de la classe (cf. Hidden, Leclère, Le Ferrec, 2014 ; Leclère, Le Ferrec, à paraître).

- 4 Afin d'analyser le processus par lequel l'enseignant met à disposition des acteurs de la classe, des supports et la place que ceux-ci occupent dans la fabrique de l'action enseignante, nous nous appuyerons dans un premier temps sur les travaux qui se sont intéressés à l'action enseignante, du point de vue de sa planification, et proposerons d'inscrire dans ce cadre l'analyse de l'utilisation des supports en classe de langue pour enfants. Dans un second temps, nous mobiliserons les recherches menées par Rabardel sur les activités instrumentées, en ce qu'elles permettent de proposer un cadre d'analyse complémentaire pour notre objet d'étude à partir des notions d'artefact et d'instrument.

À la recherche d'une articulation entre planification et mobilisation des supports d'apprentissage

- 5 La réflexion sur les supports d'enseignement ne nous semble pas dissociable de la réflexion sur la planification, dans la mesure où les supports – leurs choix, conception, usage – s'inscrivent dans plusieurs temporalités et constituent un objet de planification essentiel dans le travail de l'enseignant. Toutefois, peu de recherches s'intéressent très directement aux supports et à leur utilisation en classe, tandis que la planification fait l'objet, depuis les années 70, d'une littérature abondante, dont témoignait déjà la synthèse de Tochon parue en 1993.
- 6 La notion occupe en effet une place importante dans les recherches qui décrivent et analysent le travail de l'enseignant. Tochon (*op. cit.*), se référant aux travaux inscrits dans le paradigme de recherche dit de la "pensée enseignante", en sciences de l'éducation, souligne l'existence de deux approches de la planification : une approche cognitive dans laquelle on s'intéresse aux processus psychologiques qui permettent à l'enseignant de projeter des actions futures, et une approche plus ethnographique dans laquelle l'enseignant joue un rôle d'informateur, par le biais d'entretiens ou de questionnaires. Du côté de la didactique des langues, ce sont les travaux de Cicurel et de son équipe² qui, en s'intéressant à l'agir professoral et au répertoire didactique qui le sous-tend, intègrent une réflexion sur les opérations de planification. En mobilisant notamment les travaux de Schütz sur l'action sociale ou de Filliettaz et Bronckart sur l'action en situation de travail, Cicurel montre qu'il revient à tout enseignant de mettre en place une action planifiée qui peut sans cesse être soumise, au fil de son déploiement, à des formes de déplanification liées aux événements qui surviennent dans la classe. L'analyse d'interactions en classe de langues et des discours des enseignants sur leurs actions (recueillis dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation) montre que pour planifier son agir, comme pour anticiper les risques de déplanification ou pour ajuster son action face aux événements imprévus, l'enseignant prend appui sur l'ensemble des ressources qui constituent son répertoire didactique (savoirs, savoir-faire, représentations, acquis par la formation comme par l'expérience (d'apprenant, d'enseignant, d'acteur social).

- 7 Quant aux supports, ce que l'on peut constater dans les différents travaux mentionnés, c'est un relatif silence sur la place qu'ils occupent dans la planification et sur leur usage en classe. On note en outre des désignations assez floues à leur endroit : Tochon (1993 : 81), par exemple, utilise le terme englobant de "matériel" ou "matériel d'enseignement", susceptible de recouvrir des réalités aussi différentes que les supports d'enseignement, le matériel de diffusion ou le tableau... Il ressort des synthèses effectuées par cet auteur ou encore par Bressoux *et al.* (2002) que le matériel est un objet de planification non prioritaire dans la pratique des enseignants (Tochon, 1993 : 83 ; Bressoux *et al.*, 2002 : 18)³. L'unité organisatrice de la planification semble pour la plupart des enseignants être "l'unité d'enseignement" selon l'expression de Tochon, elle-même déclinée en activités, et l'unité d'enseignement est généralement subordonnée aux contenus à enseigner. Le support est quant à lui davantage conçu comme le moyen de réaliser l'activité (*op. cit.* : 87). Les recherches empiriques montrent en outre que les supports sont inscrits dans les trois phases de la planification : préactive, c'est-à-dire en amont des interactions de classe, interactive, c'est-à-dire au cours de la séance, et enfin postactive, à savoir après la séance (Tochon, 1993).
- 8 Selon ces constats, il semblerait, de manière tendancielle, que la réflexion des enseignants sur les supports n'intervienne dans la planification que de façon secondaire en découlant des choix faits au niveau des objectifs, des contenus ou des activités. On peut alors se demander quelle place occupe dans chacune des phases de la planification, l'ensemble des supports mis à disposition dans la classe, et d'autre part si la mobilisation de ces ressources ne relève pas aussi parfois d'une forme d'improvisation.
- 9 Cela conduirait à penser les supports d'une part comme inscrits dans des temporalités différentes de l'action enseignante et d'autre part comme intervenant à deux niveaux complémentaires de la planification :
- globalement comme des éléments contextuels partie prenante de l'environnement de classe,
 - localement, comme subordonnés à d'autres choix et inscrits dans des activités pédagogiques planifiées.
- 10 Si ces interrogations renvoient à des aspects moins bien identifiés que d'autres de l'action enseignante - la littérature en didactique est à notre connaissance peu prolifique sur les supports d'enseignement et leur utilisation - des recherches récentes en didactique du français proposent une réflexion sur les supports par le biais des "écrits professionnels des enseignants" (Daunay, 2011), constitués en objet de recherche. Ces travaux s'intéressent notamment aux supports de cours et au travail de conception réalisé par les enseignants.
- 11 Selon cette recherche, la préparation des supports (quelle que soit leur nature) occupe une place centrale dans les pratiques d'enseignement. Les supports sont, comme le souligne Morisse (2011), au cœur du système didactique : ils renvoient à des contenus, à des modalités d'enseignement et aux activités d'apprentissage de l'élève et donnent à voir cela à l'extérieur du groupe classe, à des collègues, aux parents d'élèves, en engageant la responsabilité de l'enseignant. C'est une part visible du travail didactique de l'enseignant et qui fait l'objet d'un travail programmatique qui s'opère à différentes échelles de temps.
- 12 Cette approche de la préparation des supports de cours montre bien par exemple les différentes temporalités de la planification dans lesquelles l'objet support s'inscrit : une phase de création correspondant au travail de transposition didactique, suivie d'une phase de transmission, puis d'une phase de retour réflexif sur l'objet.

- 13 C'est selon cette logique chronologique que nous déploierons le fil de l'action d'enseignement, en nous intéressant d'abord à la phase préactive pour nous demander quel(s) rôle(s) joue l'enseignant dans la constitution de l'éventail de supports mis à disposition. Dans la phase interactive, nous nous demanderons comment l'observation de l'usage des supports et notamment de leurs fonctions en classe peut éclairer l'analyse de la planification. Et dans la phase postactive, comment se construisent des savoir-faire sous-jacents à l'action.

Éléments méthodologiques

- 14 Les analyses qui suivent s'appuient sur deux types de données recueillies dans le cadre du projet Innovant Fles-Enfants mentionné précédemment, auprès de professeurs des écoles ou d'enseignants de français travaillant avec des enfants (3-10 ans) (cf. Hidden, Leclère, Le Ferrec, 2014). Ces données sont constituées d'une part d'observations de classe avec enregistrements vidéo de séquences et d'autre part de questionnaires administrés à des enseignants de FLM-FLE-FLS, exerçant en France et à l'étranger, ayant des profils variés du point de vue de leur formation initiale, de leur parcours professionnel ou de leur degré d'expérience.
- 15 Un ensemble de 28 questionnaires a été analysé dans le cadre d'une démarche qualitative, ce questionnaire étant orienté sur la nature des supports utilisés par les enseignants, leur mode d'intervention sur les supports et leur utilisation en classe. Quant aux observations et enregistrements de séquences de classe, ils ont été réalisés dans une classe d'immersion située dans une école parisienne bilingue accueillant des élèves non francophones de toutes nationalités et représentent une quinzaine d'heures, réparties sur six demi-journées. Il s'agit d'une classe de cours préparatoire placée sous la responsabilité d'une enseignante expérimentée et réunissant onze élèves, âgés de 5 à 7 ans, dont certains intégreront l'école française l'année suivante.
- 16 Notre démarche consiste à mettre en regard ce que les enseignants disent des supports et ce qu'ils en font, à différents moments du processus d'enseignement.

La phase préactive : des supports imposés par l'institution aux supports choisis/créés par les enseignants

- 17 On peut identifier différents degrés d'implication de l'enseignant vis-à-vis de la constitution des supports pour la classe et vis-à-vis de leur mise à disposition, cette implication étant plus ou moins tributaire de fonctionnements institutionnels. Partant des réponses recueillies au moyen du questionnaire sur l'utilisation de supports en classe, on peut établir un continuum allant des supports imposés par l'institution aux supports construits de toutes pièces par l'enseignant. Entre les deux, on retiendra deux modalités d'intervention de l'enseignant : la sélection qu'il opère parmi les supports possibles et les modifications qu'il apporte aux supports choisis pour ajuster ceux-ci à son contexte d'enseignement (caractéristiques des élèves, programme, progression...).
- 18 À la première extrémité du continuum, se trouve donc le cas le moins fréquemment rencontré dans nos données, celui de l'imposition des supports par l'institution, qui

concerne 4 enseignants sur 28. 3 autres enseignants déclarent que même si les supports ne sont pas imposés, les manuels qui sont déjà en possession de l'école doivent être privilégiés. Les supports imposés sont ainsi le plus souvent des manuels, soit dans le but d'homogénéiser les pratiques dans les différentes classes ou de permettre un suivi pédagogique d'un enseignant à un autre ou d'un niveau à un autre, soit pour des raisons économiques (rentabiliser sur plusieurs années les achats de manuels effectués par l'institution).

- 19 La grande majorité des enseignants interrogés (23 sur 28) indiquent quant à eux modifier et adapter les supports qu'ils utilisent (lorsque ceux-ci sont empruntés et non créés). 3 d'entre eux signalent ne pas les retoucher. Pour les autres, la question ne n'avère pas pertinente puisqu'ils affirment créer tous leurs supports de cours.
- 20 Ces résultats rendent compte du fait que la planification dont les supports font l'objet, se manifeste non seulement par la sélection, mais également très concrètement par des opérations de transformation auxquelles les enseignants soumettent les supports sélectionnés.
- 21 Ces transformations se traduisent par exemple par des simplifications de consignes ou du texte lui-même (vocabulaire, structures syntaxiques...), par des ajouts d'éléments sémiotiques pouvant contribuer à l'accès au sens (mimes, étiquettes-mots, illustrations imagées...), mais aussi par la réduction ou l'allongement du document (notamment exercice), ou encore par des aménagements typographiques (agrandissement de la police de caractère usuelle).
- 22 Ces modifications répondent à un objectif majeur pour l'enseignant : un meilleur ajustement du support à son contexte global (public, programme) ou local (place dans une séquence ou dans une activité) d'utilisation. Il s'agit ainsi de disposer d'un support mieux adapté à l'âge et/ou au niveau des enfants, ainsi qu'aux objectifs et compétences visés. Il peut également s'agir d'avoir un support plus facile d'accès pour les enfants ou plus en lien avec ce qui a déjà été vu en classe...
- 23 Enfin, à l'autre extrémité du continuum, la part d'intervention de l'enseignant sur les supports est maximale : les enseignants déclarent des pratiques de création/conception de supports⁴. Nous sommes ici au cœur de la "fabrication", au sens artisanal du terme (Morisse, 2011), de l'action enseignante, dans "l'atelier" de l'enseignant où, fort de ses expériences et de ses connaissances, il va élaborer ses propres supports, ceux qui lui sembleront les plus adaptés à ses besoins, en fonction de critères que nous évoquons ci-après. C'est là qu'une part invisible du métier d'enseignant se réalise : il cherche des documents (sur internet ou ailleurs) qui serviront de base au support qui sera utilisé par les élèves en classe, puis il se livre à un véritable bricolage : il imprime, photocopie, scanne, découpe, transforme, colle... Autant d'opérations qui s'inscrivent dans un processus de fabrication, guidé à la fois par les savoirs à enseigner aux élèves et par des connaissances produites par l'expérience ou acquises par la formation ou par l'échange avec d'autres professionnels (cf. Morisse, 2011).
- 24 Quant à la sélection des supports, elle est justifiée par les enseignants sur la base de critères d'ordre pédagogique en majorité, tels que la cohérence du support par rapport aux objectifs ou compétences visé(e)s ou plus largement au projet d'école ou au programme, leur adéquation à l'âge des enfants et à leurs acquis, leur intérêt ludique, leur caractère motivant ou encore la possibilité qu'ils offrent d'être exploités de différentes manières (notamment dans une perspective pluridisciplinaire).

- 25 Ces critères sont aussi combinés avec des critères plus "ergonomiques", probablement liés au jeune âge des élèves : facilité de manipulation, attractivité visuelle, facilité et rapidité d'utilisation en classe.
- 26 À la sélection des supports, décrite par les enseignants comme opérée en amont de l'interaction de classe, s'ajoutent des supports choisis *in situ*, au fil de cette interaction. Les enseignants répondant à deux questions relatives aux supports apportés par les élèves et aux supports non prévus mais constitués comme tels dans le déroulement du cours, signalent en effet avoir recours de façon spontanée et ponctuelle à des objets de la classe, ou encore à des événements, pour accompagner le processus d'enseignement/apprentissage. Le choix et la sélection des supports s'opèrent donc également dans la phase interactive de l'enseignement par des conduites qui actualisent un élément de la classe en support.
- 27 Ces résultats témoignent de la place importante occupée par les supports dans la planification de l'action d'enseignement. Lorsqu'en effet on donne la parole aux enseignants sur ce thème, on met en lumière une part du processus qui se cache derrière l'éventail des supports mis à disposition de la classe.
- 28 La mise en relation de ces discours d'enseignants avec l'étude des pratiques de classe conduit cependant à appréhender d'autres dimensions de ce processus de mise à disposition des supports et de la planification dans laquelle il s'inscrit.

La phase interactive : de la conception des supports à leur usage en classe

- 29 Dans une phase précédente de la recherche (cf. Hidden, Leclère, Le Ferrec, *op. cit.*), nous avons pu faire le constat d'une très grande diversité des supports utilisés par les enseignants en classe de langue pour enfants, et avons proposé d'envisager cette diversité sous l'angle d'un continuum allant des supports conçus pour l'enseignement des langues à des supports non conçus spécifiquement pour la classe de langue⁵.
- 30 Notre attention avait été attirée par la mobilisation d'objets non spécifiquement conçus pour des activités d'apprentissage, ressortant à la fois des questionnaires administrés aux enseignants et des observations de classe (par exemple, la mobilisation dans la classe d'un objet tel qu'un torchon pour faire comprendre/apprendre ce que recouvre le lexème "linge").
- 31 À partir des séquences de classe enregistrées, nous avons observé les modes de mobilisation d'objets en nous interrogeant sur leur inscription éventuelle dans une action planifiée de l'enseignant. Ces objets étaient constitués, dans le fil de l'interaction, comme des outils que nous avons appelés périphériques, intervenant de façon complémentaire par rapport à l'outil central, organisateur de l'activité⁶ (Leclère, Le Ferrec, à paraître). Nous avons alors déterminé différentes fonctions assurées en classe par ces objets dans les activités d'apprentissage (des fonctions linguistique (aide à la construction du sens et à l'appropriation lexicale), métacognitive (aide au développement de conduites d'apprentissage) et interactionnelle (mobilisation d'objets dans la réalisation d'actions conjointes)).
- 32 Dans la continuité de cette recherche, nous proposons ici quelques éléments d'analyse pour rendre compte de deux dimensions complémentaires dans l'analyse de la

mobilisation des supports en classe. Nous envisageons cette mobilisation à partir des opérations de planification de l'enseignant et de la place centrale ou périphérique que prennent les supports dans les activités d'apprentissage. D'autre part, les observations de séquences de classe conduisent à prendre en compte les usages des supports en classe, et en particulier à analyser, à partir des catégories proposées par Rabardel (1995), la conversion du support "artefact" en "instrument", ainsi que l'écart qui peut exister entre des usages prévus et des usages réels de ces instruments.

De la planification à "l'improvisation bien planifiée" dans la gestion des supports

- 33 La place des supports est variable dans les activités d'apprentissage et les supports qui sont centraux s'inscrivent préférentiellement dans la phase préactive de la planification. Leur sélection et leur préparation précèdent l'interaction didactique et sont subordonnées à des choix de contenus, d'objectifs, de stratégies d'enseignement, en lien avec les caractéristiques des élèves et leur progression à un niveau de scolarisation donné. C'est la dimension la plus connue du travail de planification.
- 34 D'après nos observations de classe, le recours à l'outil périphérique paraît à première vue plus spontané et moins anticipé que le recours à l'outil central, et apparaît comme une réponse ou une réaction à ce qui survient *in situ*, comme un ajustement aux réalités de l'interaction didactique. Mais à y regarder de plus près, il semble qu'il s'inscrive également dans une forme de planification.
- 35 On observe ainsi, dans une classe de cours préparatoire en immersion qu'avant le début d'une activité de lecture, au retour de la récréation, l'enseignante est allée chercher un livre dans la bibliothèque de la classe et l'a posé sur son bureau. Au cours de l'activité de lecture de mots par les élèves qui fait suite à la récréation, l'enseignante va recourir au livre de façon ponctuelle pour illustrer le mot *panthère* figurant dans la liste de mots.
- 36 Un second exemple montre une planification à plus court terme lorsque dans une activité de lecture, l'un des élèves devra lire le mot *ribambelle*. L'enseignante anticipe quelques instants auparavant sur l'incompréhension possible du mot, en se saisissant d'une feuille de papier et d'une paire de ciseaux pour fabriquer une ribambelle en papier.
- 37 Dans ces deux exemples, l'anticipation sur le recours au support périphérique a pu avoir lieu à deux moments de la phase préactive de la planification : au moment de la préparation de l'activité ou telle qu'elle est observable, dans les instants qui précèdent la mobilisation de l'outil périphérique (avant le début de l'activité ou au cours de l'activité en amont de la rencontre avec la difficulté pressentie).
- 38 À d'autres moments, l'objet périphérique est mobilisé dans le fil de l'interaction, sans conduite anticipatrice observable. Par exemple, alors que s'engagent des échanges sur le sens du mot *théière* lors d'une activité de lecture, l'enseignante demande à une élève d'aller chercher l'objet théière dans la cuisine se trouvant dans l'environnement proche de la classe, pour faire accéder au sens.
- 39 Dans ce type de cas observés à plusieurs reprises, il nous semble pertinent de parler d'une "improvisation bien planifiée", pour reprendre l'expression de Tochon (*op. cit.*), dans la mesure où l'enseignant, mais aussi parfois les élèves, ont une connaissance de l'environnement de classe et des ressources disponibles qui leur permet d'y avoir recours de façon spontanée en fonction des besoins qui se présentent.

- 40 Cette connaissance s'appuie à la fois sur le fait que l'environnement de classe a été en partie construit par l'enseignant, parfois en collaboration avec les élèves (par exemple, les travaux affichés sur les murs de la salle de classe) et s'appuie également sur l'expérience répétée de l'utilisation de cet environnement. Ces expériences constituent des ressources mentales immédiatement disponibles pour les participants.
- 41 Ce que l'on peut également observer des objets mobilisés au cours des interactions de classe concerne le fait que certains d'entre eux (la théière par exemple dans l'exemple ci-dessus) ne sont pas conçus pour répondre à des usages didactiques mais sont en revanche utilisés avec une intention didactique. On est ainsi amenées à distinguer des usages prévus, liés à la conception de l'objet, et des usages réels qui peuvent s'en éloigner. Cette utilisation qui contourne les visées fonctionnelles de l'objet peut être analysée dans les termes proposés par Rabardel (1995) lorsqu'il distingue "*logique de la conception*" et "*logique d'utilisation*" d'un "artefact". Nous reprenons dans les lignes suivantes quelques éléments du cadre théorique développé par ce chercheur à propos des relations entre les hommes et les technologies, pour envisager l'utilisation des objets en classe en termes d'activité avec instrument.

Des usages prévus aux usages réels : de l'artefact à l'instrument

- 42 Dans son approche psychologique et anthropocentrique des interactions homme-machines ou homme-objets techniques (par opposition aux approches "technocentriques", où l'homme n'apparaît pas en position centrale), Rabardel (*op. cit.*) distingue les notions d'artefact et d'instrument. Dans une conception large de l'artefact, celui-ci est défini (*ibid.* : 49) comme toute chose ayant subi une transformation d'origine humaine - qui ne se réduit pas aux objets techniques : les artefacts peuvent être aussi des signes et des langages. L'artefact implique toujours une intervention humaine, créatrice d'un objet ou d'une réalité symbolique. En outre, l'artefact étant "*conçu pour produire une classe d'effets*" (*ibid.* : 49), il offre aux individus la possibilité d'interagir avec lui et ses caractéristiques suggèrent des usages possibles, ce que la notion d'affordance, apparue dans un autre cadre théorique (Gibson, 1979), pourrait désigner.
- 43 Quant à l'instrument, il désigne chez Rabardel (*op. cit.* : 49) "l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci", auquel sont associés un ou plusieurs schèmes d'utilisation⁷. Il s'agit d'une définition psychologique de l'instrument, associant artefact et schème, qui appréhende l'instrument non comme un objet matériel séparé de l'individu utilisateur, mais comme le fruit de l'activité du sujet engagé dans la réalisation d'une tâche.
- 44 Selon la notion de schème d'utilisation, d'inspiration piagétienne, il existe des "éléments relativement stables et structurés dans l'activité et les actions de l'utilisateur" (*ibid.* : 74), une sorte de "canevas général" qui permet à l'utilisateur de gérer ses activités, et pour ce qui nous préoccupe ici, qui facilite le réemploi par l'enseignant d'un même artefact dans des situations nouvelles :
- L'instrument constitué n'est pas éphémère, il a un caractère permanent et fait l'objet d'une conservation comme moyen disponible pour des actions futures, même si, bien entendu, il évoluera en relation avec des situations d'action auxquelles il sera associé par le sujet. (Rabardel, 1995 : 64)
- 45 On peut ainsi supposer que ce qui distingue l'enseignant novice de l'enseignant expert est lié à un éventail plus ou moins varié d'artefacts utilisables en classe, ainsi que de schèmes

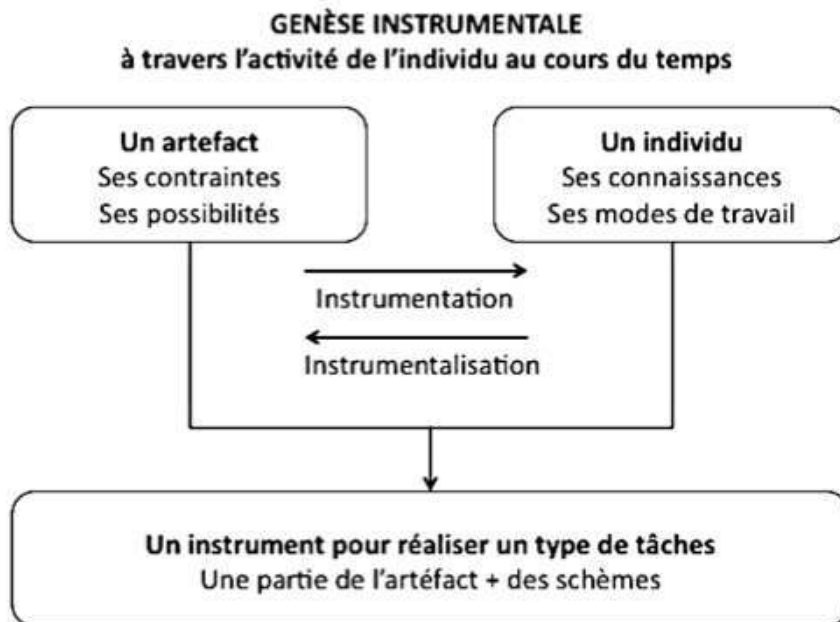
d'utilisation mobilisables, mais aussi modifiables au gré des situations nouvelles rencontrées.

- 46 Nous proposons ainsi d'envisager les supports d'enseignement/apprentissage et plus globalement l'environnement de classe comme un ensemble d'*instruments* au sens de Rabardel.

Les objets comme instruments

- 47 Les objets qui sont mobilisés en classe de façon périphérique constituent des supports pour l'apprentissage et, en tant qu'artefact, ils médiatisent un usage (Rabardel, *ibid.* : 42). Ils se prêtent à des modes d'utilisation pluriels et, comme nous l'avons annoncé, l'on peut observer des usages réels qui s'écartent des usages prévus.
- 48 Dans les exemples précédemment cités, la théière ne sert pas, dans ce contexte didactique, à servir le thé mais elle est utilisée à des fins d'élucidation du sens. Ces faits de détournement des usages prévus des objets relèvent de ce que Rabardel (*ibid.* : 109) appelle la "genèse instrumentale". Celle-ci comporte deux types de processus : l'un dans lequel l'utilisateur intervient lui-même sur l'artefact (qu'il peut détourner, transformer, prolonger...), c'est le processus d'*instrumentalisation* ; l'autre, son corrélat, qui concerne l'apparition et l'évolution des schèmes d'utilisation de l'artefact : c'est le processus d'*instrumentation*. Ce double processus, ainsi que le schématise Trouche (2007) rend possible, en situation, la mobilisation par un individu donné, d'un artefact comme instrument pour la réalisation d'une tâche.

Figure 1 – La genèse instrumentale (Trouche, 2007)



- 49 Tels que mobilisés par les enseignants, les objets de la classe offrent ainsi un éventail d'usages variés, acquis par l'expérience et non limités à leur fonction initiale. Ces possibilités d'usage s'inscrivent dans le processus d'instrumentalisation par lequel l'enseignant se réapproprie ces objets, les transforme, invente des usages nouveaux, en

fonction des besoins de la situation d'apprentissage. La fonction de l'objet/support n'est ainsi pas une "*propriété fixe et intangible de celui-ci*" (Rabardel, *ibid.* : 101), mais elle est le fruit d'un "processus d'attribution par le sujet", en fonction des données de la situation.

- 50 D'autre part, l'usage qui est fait des objets en classe ne prend sens que par rapport à une action située, ancrée dans un environnement dont les significations sont censées être partagées par l'enseignant et les élèves (progressivement apprises, acquises et intériorisées). Cet environnement de classe est un espace à la fois construit physiquement par les artefacts qui s'y trouvent (dont objets matériels), et psychologiquement par les potentialités d'usage qu'il recèle. On peut ainsi s'interroger sur la nature instrumentale de cet environnement de classe.

L'environnement de classe comme instrument ou ensemble d'instruments ?

- 51 Au-delà de son utilisation singulière dans une situation donnée, l'instrument a une valeur plus générale, c'est-à-dire qu'il peut être réutilisé dans d'autres situations du même type, et à ce titre il est un "*moyen de capitalisation de l'expérience accumulée*", et il est donc aussi "*instrument de connaissance*" (Rabardel, *ibid.* : 73). À ce titre, l'environnement de classe régulièrement mobilisé de façon plus ou moins planifiée par l'enseignant, et parfois par les élèves, comme ressources pour les apprentissages, pourrait être considéré comme un instrument (c'est-à-dire un cadre physique et psychologique offrant des possibilités de médiation et d'usages multiples) ou un ensemble d'instruments permettant de fixer un certain nombre d'acquis issus de l'expérience et qui resteraient disponibles pour les actions futures.
- 52 À partir de nos observations, on voit que l'environnement de classe est susceptible d'être mobilisé au cours de multiples "*occasions d'apprentissage*" saisies par l'enseignant. Dans cet environnement, l'enseignant prélève régulièrement, de manière plus ou moins planifiée, des objets (des livres illustrés, des objets domestiques, le matériel de la classe ou de l'apprenant [la trousse]), qui sont mobilisés comme ressources complémentaires et secondaires par rapport à l'outil central qui organise les activités d'apprentissage.
- 53 L'enseignant aurait ainsi intériorisé les potentialités didactiques de cet environnement et parviendrait alors à adapter le cours aux "*suggestions du contexte*", tout en s'appuyant sur un certain nombre de routines (Tochon, *ibid.* : 77-78).
- 54 Plus largement, on peut penser qu'il existe des savoir-faire de l'enseignant qui résident dans sa capacité à enrichir son répertoire de schèmes d'utilisation par rapport à l'environnement de classe qu'il a tout ou partie progressivement construit et dont il a intériorisé les potentialités didactiques au fil de ses années d'expérience. Il se trouve régulièrement engagé dans des processus d'instrumentalisation de l'environnement de classe (cet environnement est plus ou moins stable, ses composants sont sujets à renouvellement, enrichissement ou élimination) et d'instrumentation (le renouvellement ou la transformation des artefacts peut faire évoluer les schèmes d'utilisation existants). Ces processus peuvent, au fil de l'expérience, avoir une incidence sur les capacités de l'enseignant à actualiser en situation les potentialités instrumentales des artefacts. On peut en outre supposer que l'expérience de l'enseignant se nourrit de la qualité du retour réflexif qu'il est capable d'avoir sur son action d'enseignement.

Les "pensées postactives" : une boucle réflexive ?

- 55 La grille de lecture que nous avons proposée concernant l'utilisation des objets en classe suscite à présent quelques réflexions sur les "pensées postactives" de l'enseignant (Tochon, 1993 : 72) et sur les effets possibles de la multiplication des activités d'enseignement/apprentissage instrumentées sur la fabrique de l'action enseignante.
- 56 Tout d'abord, le retour réflexif sur l'usage répété et renouvelé des artefacts comme supports d'apprentissage peut permettre à l'enseignant d'élaborer mentalement une grille d'interprétation des situations d'enseignement de plus en plus fine, grâce à la possibilité de comparer des niveaux d'efficacité des activités instrumentées, et ce d'une classe à une autre, d'une année à une autre, d'un type d'activité à un autre, d'une méthode à une autre, etc.
- 57 Ensuite, la capacité à mobiliser des ressources très diverses du point de vue de leur nature, de leur fonction et de leur place dans les apprentissages est susceptible de venir enrichir le répertoire didactique de l'enseignant, et du point de vue de la planification de son action quant à l'utilisation des supports, d'affiner ses stratégies d'enseignement.
- 58 Le retour réflexif sur les actions passées peut en outre être générateur de nouvelles formes de planification ou d'ajustement des planifications mises en œuvre à court, moyen ou long terme en fonction des situations vécues. Par exemple, l'enseignant peut introduire de nouveaux paramètres dans les planifications de cours ; ou la planification peut changer d'objet, passer d'une centration sur les contenus à enseigner à une centration sur les stratégies d'enseignement...
- 59 Enfin, on peut penser au développement des capacités d'ajustement de l'enseignant face à une grande diversité de situations, car la mise en mémoire de l'expérience et l'élaboration progressive de schèmes d'utilisation rend l'enseignant plus disponible pour gérer la relation pédagogique, et soulager la charge cognitive de l'enseignant "multitâches".

Pour conclure

- 60 Pour conclure provisoirement cette réflexion, soulignons que l'approche proposée, située à la croisée de deux approches théoriques distinctes, nous conduit à concevoir les supports didactiques selon deux plans complémentaires. Le premier touche à la place centrale ou périphérique qu'occupent les supports dans les activités de classe en lien avec les formes de planification dont ils font l'objet, globalement (environnement de classe) ou localement (choix de supports subordonnés aux objectifs et contenus linguistiques de l'activité). Le second plan est relatif aux différents temps de planification dont les supports font l'objet :
- En amont, dans la phase préactive, par la sélection, la transformation des supports, à la fois centraux pour la réalisation d'activités inscrites dans une progression, mais également périphériques, entre autres par la construction de l'environnement de classe.
 - *In situ*, dans la phase interactive, par l'actualisation des potentialités didactiques des artefacts présents dans l'environnement de classe, qui conduit au fil de l'expérience, à la mise en place de schèmes d'utilisation de cet environnement et de ces constituants.
 - En aval, dans le temps du retour sur l'action, par la réflexion postactive dont les supports peuvent faire l'objet, individuellement par l'enseignant ou de façon collective par la mise en

commun, dans différents cadres (échanges formels en formation continue, échanges informels entre collègues), des expériences de sélection, transformation, conception, diffusion et d'utilisation des supports. De par son caractère "nomade", le support (Delcambre, 1997 cité par Morisse, 2011) peut en effet être lu, vu par l'entourage de l'élève comme par des professionnels de l'enseignement. Le retour de ces acteurs pourrait, en alimentant la réflexion postactive de l'enseignant, influencer sur les planifications ultérieures dont le support fera l'objet.

- 61 Au regard de leur caractère incontournable dans la pratique de classe et de l'intégration complexe dont ils font l'objet dans les différentes formes et phases de la planification de l'action d'enseignement, les supports représentent un enjeu important tant pour l'analyse et la compréhension de la fabrique de l'action enseignante que pour la formation des enseignants de langues. La planification dont ils font l'objet participe d'un savoir-faire de l'enseignant dont l'acquisition et la transmission peuvent être interrogées pour réfléchir sur ce qui relève de la technicité du métier (qui peut s'enseigner) et sur ce qui relève du facteur expérientiel, tous deux constitutifs de la fabrication de l'action enseignante. On rejoint ainsi l'idée de Cicurel, selon laquelle, l'action de l'enseignant, telle qu'elle se déploie en classe, repose sur la mobilisation d'un "*ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations*" constitutif du répertoire didactique de l'enseignant qui s'est progressivement constitué, en fonction de la formation reçue et au fil de l'expérience d'enseignement (Cicurel, 2002 : 157). Et on se demande, pour ouvrir de nouvelles perspectives, sur quelles ressources du répertoire didactique de l'enseignant s'appuient les actions qui touchent aux supports d'enseignement et les opérations planificatrices qui les sous-tendent.

BIBLIOGRAPHIE

- Bigot, V. & Cadet, L. (2011). "Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Éditions Riveneuve. pp. 11-29.
- Bressoux P. & al. (2002), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique Programme École et Sciences Cognitives. Disponible en ligne : <http://hal.inria.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>
- Cicurel, F. (2002). "La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe". *AILE* n° 16. pp. 145-165.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Hidden, M.-O., Leclère, M. & Le Ferrec, L. (2014). "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. & Narcy-Combes, J.-P. (dir.). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris : Éditions Riveneuve (à paraître).
- Leclère, M. & Le Ferrec, L. (2014). "Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ?". *Recherches en didactiques* (à paraître).
- Morisse, M. (2011). "Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant". In Daunay, B. (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (dir.) (2000). *Les outils d'enseignement du français - Repères*, n° 22.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Trouche, L. (2007). "Environnements informatisés d'apprentissage : quelle assistance didactique pour la construction des instruments mathématiques ?". In Ruhel, F. & Conne, F. (dir.). *Environnements informatiques, enjeux pour l'enseignement des mathématiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 19-38.

NOTES

1. Dans une première phase de la recherche ici évoquée (Hidden, Leclère, Le Ferrec, *op. cit.*), centrée sur l'exploitation de questionnaires portant sur les supports et leur utilisation en classe, administrés à des enseignants de classe de FLM/FLE/FLS, le constat était fait d'une grande diversité des supports en nature. À côté de supports traditionnels comme les albums ou les manuels de lecture, les CD ou les jeux, les enseignants citaient par exemple à titre de support des événements scolaires ou extra-scolaires ou encore des activités.
2. Groupe Idap (Interactions Didactiques et Agir Professoral), Diltec, EA 2288. Pour une genèse des travaux du groupe, cf. le site du groupe Idap : <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp> et Bigot V. & Cadet, L., (2011). "Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ». In Bigot V. & Cadet, L. *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve. pp. 11-29.
3. Il faut sans doute ici prendre en compte l'incidence du contexte et des conditions d'enseignement (Éducation nationale, école de langue, structure associative) et de la liberté plus ou moins grande laissée à l'enseignant pour conduire un programme d'enseignement (déjà là ou à élaborer), organiser une progression et des activités. Les enseignants intervenant en FLE subissent moins de contraintes institutionnelles et le support peut sans doute être déclencheur de séquence didactique et se trouver en position d'objet prioritaire de la planification (ou "déclencheur" de l'action de planification, sachant que plusieurs niveaux de planification existent, sur plusieurs échelles de temps : annuel, hebdomadaire, journalier (Tochon, 1993 : 77)).

Quelques précautions peuvent par ailleurs s'imposer quant aux réflexions développées par Tochon en 1993 : on peut faire l'hypothèse qu'avec le développement des technologies numériques l'enseignant est aujourd'hui plus facilement un concepteur/producteur de supports, compte tenu de la disponibilité immédiate d'un volume de ressources considérable...

4. On peut supposer d'ailleurs que selon les besoins, contraintes, objectifs, mais aussi selon le répertoire didactique de l'enseignant, ces pratiques ne sont pas exclusives les unes des autres, et

que des enseignants alternent supports imposés utilisés tels quels, supports adaptés et supports créés *ad hoc*.

5. Entre ces deux extrêmes, un certain nombre de supports mentionnés par les enseignants revêtent des visées potentiellement didactiques dans le domaine langagier. Il y a derrière le manuel de langue une intentionnalité didactique première et en quelque sorte permanente dans la mesure où le document est conçu spécifiquement pour servir un processus d'enseignement-apprentissage. À l'autre extrémité du continuum, l'intentionnalité didactique n'est pas portée par l'objet lui-même mais par l'utilisation qu'en fait l'enseignant en classe.

À un pôle, le caractère didactique est inhérent à la conception du support, à l'autre pôle, l'intervention de la dyade enseignant-enseigné est indispensable pour transformer un objet ou un événement en outil pour l'enseignement de la langue. L'objet ou l'évènement devient alors un auxiliaire didactique.

6. L'"outil central", celui autour duquel s'organise une activité d'apprentissage peut-être par exemple le livre de lecture dans une activité de lecture ; au cours de l'activité, on observe dans les séquences de classe filmées que peuvent apparaître également des "outils périphériques" qui remplissent des fonctions diverses. Leur mobilisation reste ponctuelle, mais peut cependant s'avérer indispensable à la réalisation de cette activité et à la progression d'apprentissage.

7. Citant un exemple emprunté à d'autres auteurs, Rabardel (*op. cit.* : 74) prend le cas de la préhension : nous reproduisons dans des situations variées, selon le même canevas, le geste de la préhension, quel que soit l'objet à saisir, quelle que soit sa distance par rapport au sujet.

8. On reprend ici l'expression utilisée par Cicurel (2011 : 47), à propos de la participation active des apprenants à leur apprentissage, qui, dans les interactions de classe, se saisissent de ces "occasions".

RÉSUMÉS

Quels que soient les contextes et modalités d'enseignement des langues, l'utilisation de supports fait inévitablement partie des pratiques de classe. Ce constat empirique interroge la place de ces derniers dans la construction de son action par l'enseignant.

Notre contribution vise à éclairer les façons dont l'enseignant intègre les supports dans différentes phases de planification de son action. Prenant appui sur des questionnaires recueillis auprès d'enseignants de français langue maternelle, seconde ou étrangère de l'école élémentaire, ainsi que sur des observations de classe, nous aborderons les supports en suivant leur parcours au sein de la fabrique de l'action enseignante. Au-delà des ressources prévues lors de la planification pour la réalisation d'activités, nous montrerons que d'autres ressources interviennent plus secondairement dans l'enseignement/apprentissage. Nous nous demanderons dans quelle mesure elles font également l'objet d'une forme de planification et participent à la constitution de l'environnement de la classe. Nous observerons enfin comment la construction de cet environnement est impliquée dans la fabrique, sur le plus long terme, de l'action d'enseignement et constituerait l'un des savoir-faire de l'enseignant.

Irrespective of the contexts and the modalities of language teaching, supports will play a part. This justifies a study of their role in the teacher's design of his or her action.

The aim of this paper is to clarify the ways a teacher plans the use of supports in the different phases of his or her activity. Questionnaires collected among elementary school teachers of French as a first, second or foreign language and classroom observations have provided the information we needed to study the use of supports by following how their use evolves with the teacher's action. We will show that, on top of the planned resources, other resources play a less important part in the course of the activity. We will try and see whether their use has also been planned and whether they are part of the environment of the classroom. We will finally observe how the construction of this environment is implied in the long-term making of the teaching activity and is part and parcel of a teacher's experience.

INDEX

Keywords : teaching material, planning, teacher action, children

Mots-clés : supports d'enseignement-apprentissage, planification, action enseignante, enfants

AUTEURS

LAURENCE LE FERREC

Université Paris Descartes

Laurence Le Ferrec est maître de conférences au laboratoire EDA à la faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne, université Paris Descartes (Éducation, Discours, Apprentissages – EA 4071).

Toile : <http://eda.recherche.parisdescartes.fr/laurence-le-ferrec/>.

Courriel : [laurence.le-ferrec\[at\]parisdescartes.fr](mailto:laurence.le-ferrec@parisdescartes.fr).

MALORY LECLÈRE-MESSEBEL

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France

Malory Leclère-Messebel est maître de conférences au laboratoire Diltec à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Didactique des langues, des textes et des cultures – EA 2288).

Toile : <http://www.univ-paris3.fr/diltec>.

Courriel : [malory.leclere\[at\]univ-paris3.fr](mailto:malory.leclere@univ-paris3.fr).