



**HAL**  
open science

## Qu'est-e qui supporte le support?

Jean-Pierre Cuq

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Cuq. Qu'est-e qui supporte le support?. Supports en classe de langue? Spécificité des enjeux et diversité des approches, Mar 2016, Meknès, Maroc. hal-02119759

**HAL Id: hal-02119759**

**<https://amu.hal.science/hal-02119759v1>**

Submitted on 4 May 2019

**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.

Jean-Pierre Cuq

Université Nice Sophia Antipolis

I3DL, EA 6308

Président de la FIPF

Qu'est-ce qui supporte le support ?

### Introduction :

A première vue, la liste des supports évolue en didactique des langues en même temps que les technologies pénètrent la classe, c'est-à-dire de plus en plus vite. L'enseignant moderne est en quelque sorte sommé de s'adapter rapidement à ces nouveautés de plus en plus sophistiquées. Les méthodologies s'adaptent elles aussi à ces technologies qui apportent bien souvent plus l'illusion de la nouveauté dans l'enseignement que des évolutions de fond.

Le terme de support semble pourtant recouvrir des réalités bien différentes et, dans son usage didactique courant, il est plus ou moins indifféremment en concurrence avec d'autres comme *ressources*, *outil* ou *instrument*. Nous essaierons donc de faire un point sur ces utilisations et de proposer un classement hiérarchisé de certains de ces termes.

Il apparaîtra alors que définir le support comme on le fait habituellement, c'est-à-dire comme un objet physique et relevant d'une simple notion empirique, cache peut-être une réalité didactique plus complexe.

### **1. un peu d'histoire**

*Le Robert historique de la langue française* (Rey, dir., 1992) nous apprend qu'en tant que déverbal de « supporter », l'histoire du mot oscille du 15<sup>ème</sup> au 17<sup>ème</sup> siècle entre ses valeurs abstraites, ce qu'on accepte sans réagir (d'où « supportable » et son antonyme dérivé « insupportable », d'ailleurs attesté dès le 14<sup>ème</sup> siècle), et celui qui nous intéresse davantage de « secours, assistance », et au 16<sup>ème</sup>, l'action d'aider et celui qui aide. L'emploi concret du terme s'impose au 17<sup>ème</sup> siècle. Par le biais des arts graphiques (18<sup>ème</sup>) le mot passe au 20<sup>ème</sup> siècle à la publicité puis à l'informatique où il désigne « l'élément qui permet de recevoir, de conserver et de restituer une information dans un système électronique ».

Ce petit détour historique ne me paraît pas inutile car l'oscillation du sens du terme entre ses valeurs abstraites et ses valeurs concrètes me semble perdurer dans l'utilisation

didactique que nous en faisons couramment. Car en fait, de quoi parle-t-on lorsqu'on utilise le mot support ?

En fait, le terme a visiblement eu du mal à faire son entrée en didactique, autrement que dans une utilisation courante, autrement dit sans le faire réellement entrer dans une utilisation matalangagière stabilisée.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste (1976), il est seulement noté en tant que terme linguistique, comme équivalent de topique. Il « s'oppose à apport comme topique s'oppose à commentaire. L'apport est ce qu'on dit de quelque chose. Le support est ce quelque chose ». C'est l'opposition classique thème prédicat, ou thème rhème. Mais même en linguistique, le terme ne s'est semble-t-il pas réellement imposé. J'en retiendrai cependant la définition de l'apport comme de « ce qu'on dit de quelque chose ».

Bien qu'il ait droit à un peu plus de place (presque deux colonnes) dans le dictionnaire que j'ai dirigé (2003), je ne m'estime pas exempt de tout reproche. Certes, le terme y est interrogé, si on peut dire, comme ayant droit à un traitement didactique. Mais l'article établit-il vraiment une acception didactique stable du terme ? Il précise que celui-ci a longtemps désigné les méthodes, les dialogues et les exercices. Il liste ensuite ce qui est noté comme des « supports supplémentaires accompagnant les livres: microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes, son, films fixes. Plus récemment, on trouve des vidéos, voire des cédéroms. » L'article fait allusion aux documents authentiques et suggère l'évolution de l'utilisation en autonomie des supports par l'apprenant. L'acception choisie est donc plutôt technologique et introduit la problématique de l'utilisation plus ou moins autonome de ces technologies en vue de l'apprentissage d'une langue. Cependant, une grande place y est faite à la question de l'utilisation des documents authentiques, confrontée à celle des livres ou des méthodes par les enseignants. Il y a donc une hésitation entre la technologie (le livre et les autres) et le contenu didactique.

Dans le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, que nous avons écrit avec Isabelle Gruca, on trouve *support* souvent associé à texte mais encore plus souvent *support* avec le sens large de matériel de classe. Les occurrences les plus nombreuses se trouvent dans la partie 3, le niveau technique, celui de la pédagogie, c'est-à-dire celui des concepts de niveau hiérarchiquement inférieur. Je ne veux pas dire par là qu'ils sont moins importants, ou moins intéressants, mais qu'il s'agit non pas des concepts généraux d'analyse (niveau 1), ni des concepts méthodologiques (niveau 2) mais celui des « outils d'intervention, qui, lorsqu'on les utilise, manifestent les choix méthodologiques » (p. 10). Nous avons par exemple traité à ce niveau de la littérature, de la grammaire, mais aussi des documents authentiques, puis des exercices et activités, eux-mêmes mis en œuvre au moyen de technologies.

Est-ce, comme le disent Leclère et ses collègues (2014) parce qu'il s'agit d'une notion transversale que la notion de « support » n'a pas suscité un grand intérêt chez les

didacticiens des langues ? Du côté des Sciences de l'éducation Reuter (dir., 2010) ne propose en tout cas pas d'entrée *support* dans son dictionnaire mais une entrée *outils*. Il distingue, l'objet matériel, qui ne devient outil que par son utilisation didactique (exemple le tableau noir). Certains outils, dit-il, « n'existent que dans la sphère didactique (ex : le livre scolaire), de façon spécifique ou non à une discipline alors que « d'autres « sont conçus hors de l'école et transformés par elle », comme les œuvres littéraires, les articles, etc. bref : ce qu'on appelle les documents authentiques en FLE.

Ce choix n'est pas dû au hasard, car il semble que ce soit en effet la notion d'*outil* qui ait le plus intéressé les didacticiens. Ainsi Plane dans son chapitre du livre de 2014, ne traite pas vraiment la notion de support mais décrit l'opposition entre *outil* et *instrument*, question qu'elle présente comme un vieux débat en didactique. S'inspirant de Bruillard (1997), qui définissait dans le domaine de l'informatique *outil* comme « *ce qui assiste l'utilisateur dans l'accomplissement d'une tâche* », elle donne d'*outil* une définition large en didactique, comme « tout dispositif ou artefact servant l'enseignement ou l'apprentissage » (Plane & Schneuwly, 2000). Elle note qu'en ergonomie en revanche, Rabardel (2005) par exemple préfère généralement à *outil* le terme d'*instrument*, qu'il juge plus intellectuel. Pour les ergonomes, l'instrument peut être linguistique, ou sémiotique. Cela amène Rabardel à distinguer dans *outil* deux éléments : d'une part l'*artefact*, qui concerne la partie matérielle d'un instrument » d'autre part (...le) schème d'utilisation qui renvoie à l'appropriation de cet instrument par son utilisateur ou plus exactement à la manière dont l'instrument agit sur son utilisateur. L'instrument lui fournit en effet des classes d'objets et des classes d'opérations, et finalement des concepts ».

On retiendra chez tous ces auteurs la perception qu'il est utile de séparer la partie matérielle, ou artefact, et d'autre part son utilisation.

Dans le même ouvrage, Leclère et alii préfèrent enfin *support* à *outil* parce que dans l'enquête qu'elles ont menée auprès d'enseignants, le terme de support évoque davantage pour eux les « potentialités attribuées (...) aux objets matériels ou immatériels évoqués que des usages effectifs ». Elles proposent donc une définition large de *support*, qui

« serait (...) à considérer comme un « outil potentiel » qu'une intentionnalité transformerait en « outil effectif » (intentionnalité de l'enseignant et/ou de l'élève dans l'utilisation du support). Pour devenir outil effectif, le support fait l'objet de manipulations matérielles et/ou mentales de la part de l'élève qui interagit avec lui, manipulations qui visent des effets cognitifs en termes d'acquisitions de savoir et de savoir-faire (mise en œuvre d'opérations de pensée, d'activités diverses d'écriture, lecture, observations, conceptualisations, ...). De son côté, l'enseignant est le maître d'œuvre de l'utilisation effective de ces supports. »

Si la notion d'intentionnalité ne me convainc guère, je souscris en revanche volontiers à l'importance de l'interaction de l'apprenant et de l'enseignant avec le support.

## 2. essai de classification

Tentons maintenant de proposer une classification entre ces notions. Je le ferai en utilisant des principes simples en métalangage. Ce sont ceux que le groupe de recherche METAGRAM du laboratoire LIDILEM de Grenoble 3 avait mis en évidence pour la grammaire et que Briot rappelait en 1993. Ce sont les principes de cohérence, d'économie et de hiérarchisation. La hiérarchisation suppose de ne pas mettre sur le même niveau des éléments conceptuellement différents. L'économie est le fait de ne pas céder à ce que le linguiste Mounin appelait « la fureur terminologique ». J'essaie pour ma part d'y être en général très attentif car la didactique des langues étant une discipline d'intervention, il convient que ce qu'elle propose soit le plus possible directement accessible à ses utilisateurs visés, c'est-à-dire les enseignants. C'est pourquoi, sans toutefois en nier l'intérêt, je n'utiliserai pas les termes d'*instrument* ou d'*artefact*.

Enfin, la cohérence est le principe qui veut que les définitions se développent sans cercle vicieux, c'est-à-dire sans que les définitions de deux éléments ne présentent une nécessité réciproque. La terminologie doit aussi être en cohérence avec le système théorique dont elle est censée transcrire les options.

Dans cet esprit, je propose de retenir, comme terme générique celui de *ressources*. *Ressources* désigne tout ce dont l'enseignant dispose et éprouve le besoin de mettre en œuvre dans son action professionnelle en vue de faciliter l'apprentissage. Les *ressources* sont de deux natures les *ressources humaines* et les *ressources matérielles*.

Les *ressources humaines* sont les savoirs et les compétences de l'enseignant. On ne s'attardera pas ici sur les savoirs, qui sont bien entendu indispensables à l'enseignant. Disons tout de même rapidement qu'on peut considérer que leur transmission est l'objet même de l'enseignement et les traiter alors en termes de transposition didactique (Chevallard, 1985). Mais on peut aussi considérer que le savoir ne se transmet pas vraiment, au sens où il serait, comme un ballon dans un match de football, un objet qu'on se passe de l'un (l'enseignant) à l'autre (l'apprenant) mais un objet qui se déconstruit avant de se voir plus ou moins reconstruit par l'apprenant (Cuq et Gruca, 2006). Surtout, en didactique des langues étrangères, c'est principalement l'acquisition d'un savoir-faire qui est visé : savoir utiliser une langue étrangère (comprendre, parler, lire, écrire). L'acquisition de savoirs déclaratifs sur la langue, indispensable en langue maternelle et en langue seconde, n'est que facultative en FLE.

Parmi les compétences professionnelles de l'enseignant figure celle de savoir mettre en œuvre et utiliser les ressources matérielles, auxquelles on attribuera le nom d'*outils*. C'est une compétence pédagogique. Le choix d'utiliser ou non tel ou tel outil est déterminé par les choix méthodologiques effectués en amont, mais il est aussi tributaire, en pratique, de leur disponibilité effective.

La plupart des outils technologiques modernes sont complexes. Ils nécessitent une machine (exemple : un électrophone, un lecteur de cassettes, un lecteur de DVD, un ordinateur, etc.) et des matériels complémentaires qu'ils mettent en œuvre (exemple : des disques, des CD ou DVD Rom, des bandes vidéo, des logiciels, etc.). Les machines et leurs matériels complémentaires sont indispensables les uns aux autres. D'autres outils technologiques, comme les livres de papier, sont moins complexes et ne nécessitent pas de matériel complémentaire.

Certains de ces outils ne sont pas spécifiques à l'enseignement. C'est le cas des ordinateurs, des postes de télévision, comme ce fut celui des postes de radio, des magnétophones, des électrophones ou même des rouleaux de cire qu'utilisait Théodore Rosset dès 1909 à Grenoble. C'est aussi le cas des livres de la vie ordinaire. Tous deviennent des outils didactiques dès lors qu'ils sont utilisés en classe.

D'autres outils, au contraire, sont spécifiques à l'action didactique. Ce peut être des machines, comme par exemple un tableau noir, ou plus près de nous un tableau blanc interactif. Certains de ces outils nécessitent des matériels, complémentaires, qui sont alors spécifiquement conçus pour l'enseignement. On peut mettre au nombre des outils spécifiques les livres de classe, les méthodes, les enregistrements sonores ou vidéo pédagogiques, ou les didacticiels.

Ce sont les outils technologiques qui sont habituellement appelés *supports* par les enseignants et les didacticiens. Toutefois, cette appellation, admissible dans le domaine courant, est insuffisamment précise dans le domaine didactique. C'est pourquoi nous ne la retiendrons pas. Elle ne rend en effet pas compte du fait que ces outils ne sont que les véhicules matériels de l'élément sémiotique (macrosgne) qui est, lui, le support ultime de l'activité pédagogique. C'est en effet à partir de cette base sémiotique choisie que s'exerce l'action conjointe d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi nous réservons la dénomination de *support* à cet élément matériel ultime.

A leur tour, les *supports* peuvent être soit non spécifiques soit spécifiques.

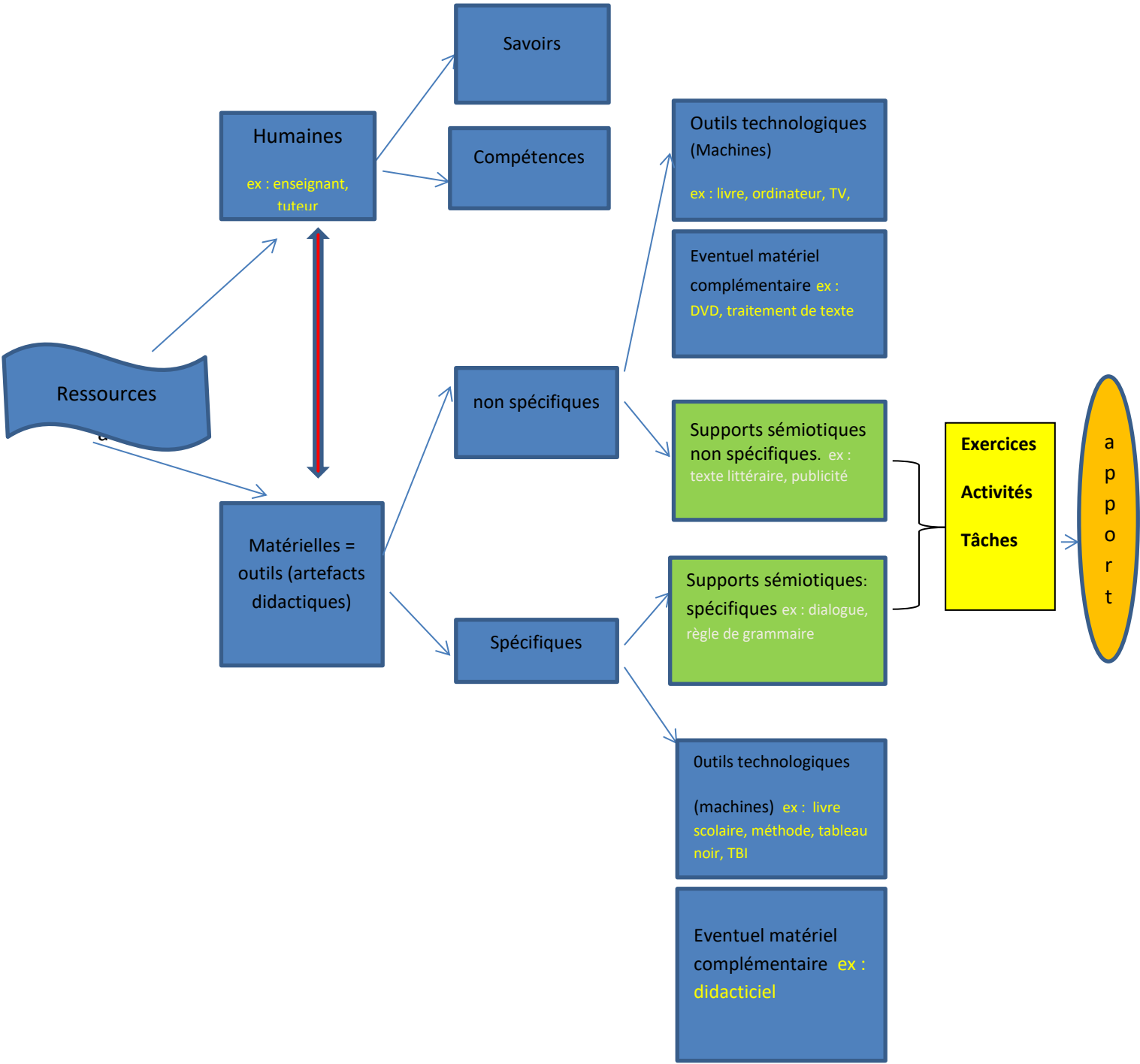
Parmi les supports non spécifiques figurent par exemple des signes textuels (littéraires, publicitaires, journalistiques ou autres), visuels (images fixes ou mobiles), ou sonores (radio, chanson...). Lorsqu'ils sont utilisés pour la classe on les qualifie classiquement de documents authentiques, notion bien connue en didactique.

Au nombre des supports spécifiques on comptera par exemple les dialogues des méthodes ou les règles de grammaire.

Les supports sont choisis en fonction des modes d'intervention méthodologiquement assumés (ex : la grammaire, la littérature), des pratiques d'intervention (ex : oral, écrit), et des technologies disponibles. C'est sur ce matériau sémiotique que se mettent en œuvre les

techniques pédagogiques décidées par l'enseignant (exercices, activités) et les tâches, si on prend ce dernier terme au sens « d'agir d'apprentissage » (Puren, 2006).

Les exercices et les activités fournissent de façon orientée à l'apprenant les éléments du support qui lui sont nécessaires pour construire ses savoirs et ses savoir-faire. Non sans quelque analogie avec la définition linguistique proposée par le *Dictionnaire de didactique des langues*, nous nommerons *apports* ces éléments.



### 3. une compétence professionnelle évolutive

Quelle que soit leur acception par les didacticiens, les termes d'*outil*, d'*instrument* ou de *support* montrent la nécessité d'une médiation matérielle entre l'enseignant et l'apprenant d'une part, et entre les savoirs et l'apprenant d'autre part.

La gestion de cette médiation fait partie des compétences professionnelles des enseignants. Même si elles n'entendent pas *support* au sens que nous lui donnons ici, c'est ce que disent Leclère et alii : « Le choix, la mobilisation et l'exploitation des supports en classe s'inscrivent dans l'agir de l'enseignant et ne sauraient être assimilés à un savoir-faire inné. Ils traduisent au contraire une professionnalité de l'enseignant manifestée par des formes d'ajustement de son action aux circonstances et notamment aux spécificités du public d'apprenants. Ils comptent ainsi parmi les choix auxquels l'enseignant est sans cesse soumis dans l'exercice de son métier. »

En fait, l'enseignant doit faire preuve de compétences professionnelles à trois niveaux. Le premier est celui de la compétence méthodologique. C'est elle qui détermine le choix des principes pédagogiques. Le deuxième niveau de compétence est celui de la compétence technique, ou pédagogique, qui est la mise en œuvre effective de ces principes dans l'acte d'enseignement. Enfin, parmi les compétences pédagogiques, figure la compétence technologique qui est celle de l'utilisation des outils matériels technologiques. La compétence technologique n'est pas spécifique à l'enseignement. Comme les outils ont évolué avec une grande rapidité au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, leur usage pour la classe a demandé une constante évolution de la compétence technologique des enseignants. Celle-ci s'est faite avec plus ou moins de retard, de résistance ou d'appétit, mais le constat est que les enseignants se sont toujours adaptés à l'évolution technologique de leur environnement.

Notons que pour ce qui concerne l'habileté à utiliser les outils technologiques, les apprenants d'aujourd'hui sont souvent aussi compétents, sinon plus, que ne le sont leurs enseignants. Il n'est donc généralement pas nécessaire de prévoir un enseignement technique, à l'exception parfois d'une initiation à la manipulation de certains logiciels ou didacticiels. Il peut bien sûr y avoir des différences notables en fonction de l'environnement socio-économique dans lequel ils vivent.

En revanche, l'apprenant a besoin d'être initié aux *supports*, au sens restreint que nous donnons à ce terme, car cette initiation est en fait une initiation aux situations de communication. Ce que le support véhicule, que nous appelons l'*apport* est, rappelons-le, le matériau dans lequel l'apprenant puise les éléments nécessaires à la construction de ses savoirs.

L'acquisition de cette compétence par l'apprenant est liée à une autre compétence de l'enseignant, la compétence d'intervention. La compétence d'intervention est celle qui



consiste en la mise en œuvre par l'enseignant des exercices, des activités ou des tâches en fonction des supports qu'il a sélectionnés.

### **Pour finir, plutôt que pour conclure...**

Faute de temps pour les développer davantage, je ne mentionnerai pour terminer que deux aspects importants dont le premier n'est pas directement liés aux *supports* tels que je les entends mais plutôt aux outils technologiques. C'est, comme les recherches en ergonomie l'ont montré, que la mise en œuvre des outils n'est pas neutre sur leur utilisateur. Elle a une action en retour sur les compétences mais aussi sur les savoirs de celui qui les met en œuvre.

Le second, mieux connu en didactique, est que si l'évolution technologique a toujours impliqué une évolution méthodologique dans l'enseignement des langues, comme le montre l'histoire des méthodologies (Puren, 1988), on voit bien aussi que le choix des *supports*, au sens que nous venons de définir cette fois, est lui aussi tout autant impliqué dans l'évolution méthodologique. C'est sans doute la perception que nous avons de cette marche plus ou moins synchronisée entre la technologie et les matériaux sémiotiques qu'elle permet de mettre en œuvre qui a généré la difficulté que nous avons à percevoir ce que supporte réellement ce qu'on appelle habituellement mais un peu vite le support.

### **Bibliographie**

Briot M. : « Esquisse de la problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale », LIDIL, n°8, 1993, pp. 17-33.

Bruillard E. : « L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument », in Pochon J.-L. & Blanchet A., *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, IRDP, 1997, pp. 99-118.

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

Cuq J.-P. et Gruca I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2002.

Cuq, J.-P., Gruca, I. : « Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique », *Parole*, Mons, 2006, pp. 137-168.

De Peretti A. : « Outils pédagogiques », in Champy P. et Étévé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz, 2005, p. 693-695.

Galisson R. et Coste D. (dir.) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, F, 1976.

Leclère M., Hidden M.-O. et Le Ferrec L. : « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante », dans Leclère M. et Narcy-Combes J.-P. : *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve, 2014.

Plane S. : « Questions posées par les rapports complexes entre l'instrument et son utilisateur L'exemple des outils d'écriture », dans Narcy-Combes J.-P. : *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve, 2014.

Plane S. & Schneuwly B. : « Regard sur les outils d'enseignement du français. Un premier repérage », *Repères*, n° 22, 2000, pp. 3-17.

Puren Ch. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 1988.

Puren Ch.: « De l'approche communicative à l'approche actionnelle », *Le français dans le monde*, n° 347, octobre, Paris, 2006, pp. 37-40.

Rabardel P. : « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », in Teulier R. et Lorino P., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Paris, La découverte, 2005, pp. 251-265.

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

Rey A. (dir.) : *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1992.