



HAL
open science

Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration

Stéphanie Quirino-Chaves, Luc Maisonneuve

► To cite this version:

Stéphanie Quirino-Chaves, Luc Maisonneuve. Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 2020, 185-186, 10.4000/pratiques.8386 . hal-03125813

HAL Id: hal-03125813

<https://hal.science/hal-03125813>

Submitted on 29 Jan 2021

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.

Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration

Defining composite documents: analyses examples and illustration of the drafting process

Stéphanie Quirino-Chaves et Luc Maisonneuve



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8386>

DOI : [10.4000/pratiques.8386](https://doi.org/10.4000/pratiques.8386)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Stéphanie Quirino-Chaves et Luc Maisonneuve, « Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration », *Pratiques* [En ligne], 185-186 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8386> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8386>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration

Defining composite documents: analyses examples and illustration of the drafting process

Stéphanie Quirino-Chaves et Luc Maisonneuve

- 1 Les programmes scolaires français (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018) annoncent que les élèves de cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}) doivent être amenés à « comprendre des textes, des documents, des images et les interpréter ». Les supports recommandés pour cela sont notamment des « documents composites » présentés comme « associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques... comme une double-page de manuel » (*ibid.*, 2018, p. 14). Ils peuvent être mis en œuvre dans toutes les disciplines dans le cadre de diverses tâches permettant aux élèves de mettre en relation différentes informations au sein d'un même document ou entre plusieurs d'entre eux. Certains chercheurs ont identifié ce type de document dans les classes. En 1997, Anis et Vignier (1997, p. 47) soulignaient, par exemple, le développement de documents dans lesquels prédominent des « dispositifs éclatés ». Entre 2012 et 2016, divers articles français abordent les supports d'activités scolaires dits contemporains, nommés textes composites et caractérisés, selon les chercheurs, par leur hétérogénéité sémiotique et leur fragmentation (Bautier *et al.*, 2012).
- 2 Les termes « documents composites » sont apparus dans les programmes scolaires de 2015 (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015, p. 106-107). À ce jour, le développement par les élèves, de nombreuses compétences leur est assigné. La partie consacrée à la lecture et la compréhension de l'écrit des « Repères annuels de progression » édités en 2018 (Eduscol, 2018) signale par exemple qu'au cours de leur année de CM2, les élèves doivent développer les compétences suivantes : reconnaître et nommer les caractéristiques des différents éléments d'un document composite ; à partir des questions posées, prélever des informations et les combiner pour donner un sens global au document composite.

- 3 Des obstacles peuvent empêcher la lecture et la compréhension des documents composites par les élèves. Leur complexité est liée au sujet dont ils traitent mais aussi à l'hétérogénéité de natures, de formes... de ses différents composants, à leur juxtaposition dans un même espace, à leur synthèse attendue au terme de l'étude. Ces points ont été abordés dans des rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Borne, 1998 ; Leroy, 2012). Portant sur les manuels scolaires, ces rapports mettaient en avant leurs difficultés d'accès. Ils soulignaient la présence d'un « flot de documents dont l'abondance rend les phénomènes décrits peu lisibles » concluant qu'« il est bien difficile à un élève de posséder les clés qui lui donnent la place et le rôle de chaque élément, de distinguer l'essentiel de l'accessoire » (Borne, 1998, p. 13). Ils avançaient que l'usage des manuels, « objets culturels complexes » (Leroy, 2012, p. 9), requiert un apprentissage spécifique qui doit s'effectuer dès l'école primaire.
- 4 Ces remarques sont confirmées par les travaux menés par ESCOL¹ : pour les chercheurs de cette équipe, les supports d'activités scolaires actuels comme les documents composites, confrontent « les élèves à des difficultés d'autant plus grandes que le mode d'emploi cognitif de ces supports leur est peu fourni par les enseignants » (Bautier *et al.*, 2012, p. 63 ; Bautier, 2015). Ces éléments sont repris en 2015 par Bautier, Bonnéry et Kakpo (Bautier *et al.*, 2015) qui soulignent la complexité du cheminement intellectuel que les élèves doivent suivre pour tisser des liens entre les savoirs impersonnels des manuels et leurs propres expériences. En 2016, les documents d'accompagnement des programmes (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016) indiquent que des problèmes de compréhension des élèves peuvent provenir de ces documents composites. Ils soulignent que leur lisibilité est problématique et par ailleurs peu évaluée notamment par manque de connaissances du nombre de critères à prendre en compte.
- 5 Les documents composites sont courants dans notre environnement. Ils le sont également dans les classes où des possibilités pratiques sont offertes aux enseignants pour leur conception via l'outil informatique. Il nous semble donc nécessaire de définir ce que sont ces documents et d'analyser comment ils sont utilisés. Nous nous interrogeons sur la façon dont les professeurs peuvent ou non se saisir, exploiter et modifier tout ou partie de documents existants (comme les pages de manuels scolaires) en vue d'en faire des ressources didactiques au service des apprentissages des élèves. Pour cet article, nous proposerons tout d'abord une définition du document composite. Nous présenterons ensuite, au travers d'une étude de cas, un exemple de conception d'un document composite et d'un questionnaire. Enfin, nous exposerons les questionnements soulevés par ce travail et les perspectives envisagées pour sa poursuite. Nous souhaitons répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'un document composite ? Comment des professeurs conçoivent-ils des documents composites destinés aux élèves ? Leurs productions sont-elles au service des connaissances qu'ils souhaitent que leurs élèves élaborent ?

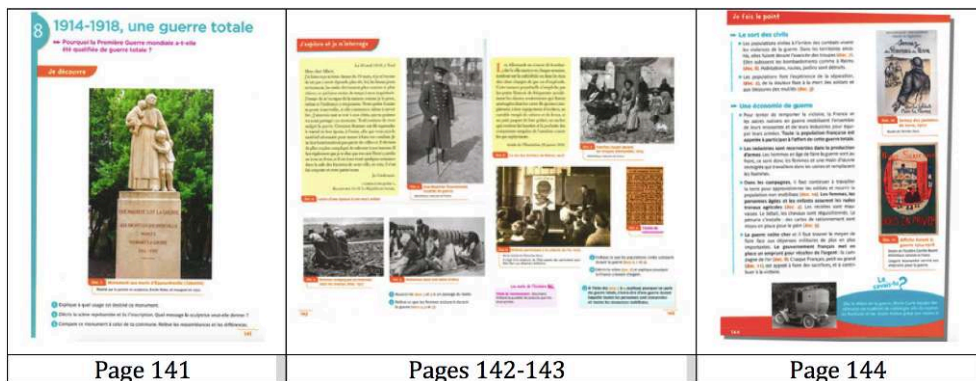
1- Qu'est-ce qu'un document composite ?

- 6 Nous l'avons évoqué en introduction, le document composite est présenté dans les programmes scolaires français comme « associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques... comme une double-page de manuel » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018, p. 14). Nous ne trouvons à ce jour, dans la littérature

scientifique ou dans des dictionnaires contemporains, aucune autre définition pour expliquer ce que sont ces documents dans la sphère scolaire. Le terme « composite » n'est pas fréquemment utilisé quand on parle de supports didactiques à l'école. Aussi, nous nous proposons de décrire précisément ce que peut être un document composite à partir de l'analyse d'une double-page de manuel puisque c'est sur cet exemple que s'appuient les programmes scolaires en vigueur ; et nous allons mettre en relief des caractéristiques propres à ce type de document. Ces caractéristiques et le vocabulaire développé dans cet article, constitueront notre « langue » commune, nous servant notamment à analyser dans notre seconde partie, le document composite et le questionnaire conçus par des professeurs.

1-1 Le document composite de référence

- 7 Une double-page du manuel de l'élève *Histoire, CM1-CM2* (Changeux-Claus *et al.*, 2017, p. 142-143) nous sert de référence. Elle est incluse dans les quatre pages du chapitre 8 du manuel intitulées *1914-1918, une guerre totale* (Thème 3, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015 ; Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016).



La page 5 du manuel indique que chacun des chapitres est structuré en trois étapes : « Découvrir le sujet » en question (p. 141) ; « Explorer et s'interroger » (p. 142, 143) ; « Faire le point » (p. 144).

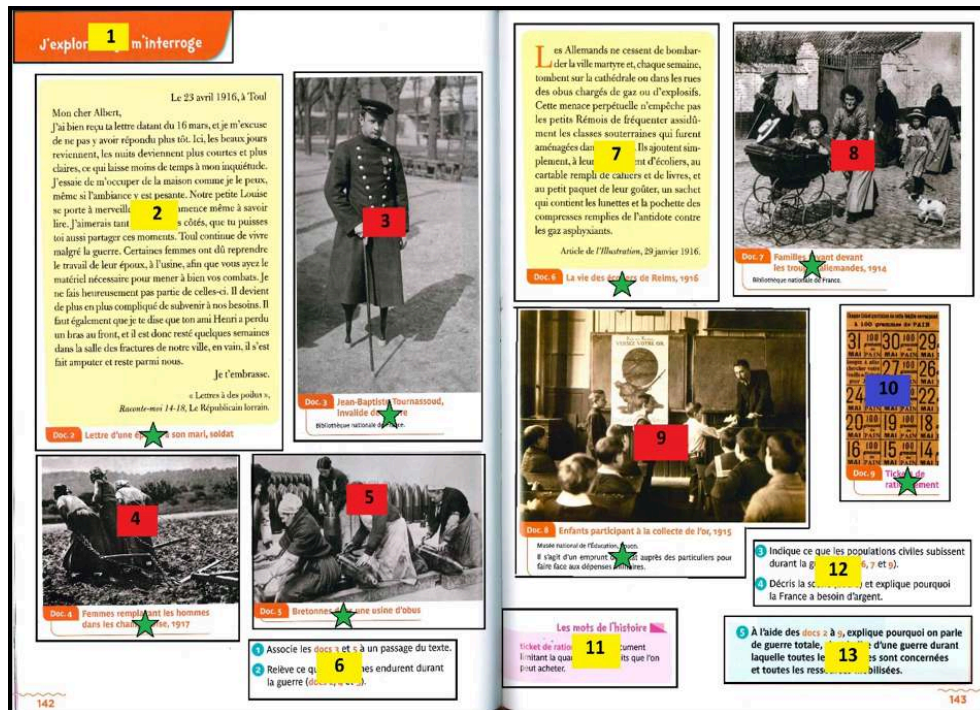
1-1-1 Les « composants »

- 8 La double-page est constituée de divers éléments proposés à la lecture des élèves. Nous nommons « composant » chacun de ces éléments : le composant (désormais identifié par un « C » majuscule dans les tableaux suivants) est l'unité du document composite, par exemple une photographie ou un extrait de texte.
- 9 Chaque composant peut être considéré comme semi-dépendant : il est indépendant car il est possible de le lire et de le comprendre seul ; il est dépendant car il est en relation thématique avec les autres composants du document composite. Ainsi chaque composant contribue, pour une part, au document composite : tout composant a une ou plusieurs significations « indépendantes » et une ou plusieurs significations « dépendantes ». Par exemple, le composant « Doc. 9 – Tickets de rationnements » peut être analysé de manière indépendante dans la double-page, donnant lieu à des interprétations quant à son contenu (articulation des dates et des quantités) et de

manière dépendante : pour les auteurs du manuel, ces tickets sont à lire en relation avec la question 3 p. 143 et une définition (« Les mots de l'histoire », p. 143).

- 10 Le composant se différencie du document composite auquel il appartient par sa relative homogénéité sémiotique. Enfin, il est graphiquement identifiable par sa couleur, son titrage, sa position...
- 11 Nous distinguons environ treize composants sur notre double-page – « environ » car leur nombre peut varier selon les choix du relevé ; nous les avons encadrés, numérotés et colorés pour en faciliter l'analyse.

Figure 1 - Histoire, CM1-CM2 (Changeux-Claus et al., 2017, p. 142-143)



- 12 Ces treize composants peuvent être regroupés en fonction de leur nature, de la catégorie générale à laquelle ils appartiennent. Celle-ci est déterminée par le fonctionnement interne des composants, c'est-à-dire par rapport aux traits communs, aux propriétés qu'ils présentent. Nous avons retenu trois grandes catégories de composants :

- la catégorie des composants textuels (désormais C^t : C pour composant et ^t pour textuel), les composants presque exclusivement constitués de textes ;
- la catégorie des composants iconiques (désormais Cⁱ : C pour composant et ⁱ pour iconique), les composants presque exclusivement constitués d'images, de photographies, de peintures... ;
- la catégorie des composants visuo-textuels (désormais C^{vt} : C pour composant et ^{vt} pour visuo-textuel), les composants constitués par ce qu'Anis (1997) appelle des visuo-textes, c'est-à-dire des « entités qui exigent du lecteur la construction de linéarités à partir d'indices spatiaux, typographiques et alphanumériques. [...] La disposition du texte dans l'espace est motivée visuellement » (1997 : 29). Anis y inclut les tableaux (support d'information de nature technique) et les icono-textes (image de vulgarisation scientifique). Nous proposons d'élargir cette définition en y intégrant des composants comme le

composant « Doc.9 – Tickets de rationnements » qui ne sont ni complètement textuels, ni complètement iconiques, les graphiques, les cartes, les plans...

- 13 Le tableau ci-dessous rend compte de ce classement pour le document composite présenté plus haut (Fig.1) :

Composants	Textuels	Iconiques	Visuo-textuels
Couleurs	Jaune	Rouge	Bleu
Sigles	C ^t	C ⁱ	C ^{vt}
Genres	Textes, extraits de lettre, articles...	Photographies	Tickets de rationnement (fragment)
Numéros	n° 1, n° 2, n° 6, n° 7, n° 11, n° 12, n° 13	n° 3, n° 4, n° 5, n° 8, n° 9	n° 10
Totaux	7	5	1

- 14 Nous pourrions ajouter à ces treize composants, les huit éléments que nous avons distingués par une étoile verte. Il s'agit des légendes accompagnant huit de ces treize composants. Ces légendes donnent un titre au composant, indiquent parfois son origine (doc. 3, doc. 7 et doc. 8), voire ajoutent un commentaire (ici doc. 8 par exemple). Elles servent aussi à classer les composants de 1 à 8 (doc. 1 à doc. 8). Elles se distinguent du composant principal par leur couleur (orange).

1-1-2 Les hétérogénéités

- 15 La double-page est constituée de composants de nature hétérogène. Cette hétérogénéité est plurielle : nous n'avons pas affaire à *une* mais à *des* hétérogénéités.
- 16 *L'hétérogénéité sémiotique* – Les composants de notre double-page sont sémiotiquement différents les uns des autres : un ensemble de composants textuels, un ensemble de composants iconiques et un ensemble de composants visuo-textuels. Un document est dit composite dès lors que deux de ces ensembles au moins sont présents sur le même document.
- 17 *L'hétérogénéité générique* – L'hétérogénéité sémiotique est redoublée par une seconde hétérogénéité cette fois générique (lettres, extraits de romans, de mémoires, tableaux, cartes de géographie, photographies, graphiques, dessins...). Ainsi, pour l'ensemble textuel de notre document (fig. 1), nous dénombrons six genres distincts : une lettre (n° 2), un extrait de journal (n° 7), des consignes de travail adressées aux élèves (n° 6, n° 12, n° 13), un lexique (n° 11), un titre (n° 1), des légendes (communes à plusieurs composants).
- 18 *L'hétérogénéité typographique* – La double page (fig.1) présente des aspects typographiques² variés. Des couleurs différentes y sont employées (orange, jaune, bleu, noir, rose, blanc), servant à présenter des éléments spécifiques ou isolés, servant de fond et de forme. Par exemple, l'orange apparaît principalement utilisé pour les légendes mais il sert également de fond au titre de la double-page (« J'explore et je m'interroge »). Les polices de caractère et leur taille sont relativement uniformes, le « gras » étant utilisé pour les légendes. L'espace occupé par chacun des composants varie dans le document. Leur position ne semble pas suivre de présentation

particulière : six composants se situent sur la demi-page de gauche, sept sur celle de droite. On ne peut retenir d'alignement spécifique ni sur chacune des demi-pages, ni sur la double page.

- 19 *L'hétérogénéité des sources et des destinataires* – Les composants de cette double-page (fig. 1) sont d'origines diverses : les auteurs du manuel, l'auteur(e) de l'article de journal (non précisé), les photographes... Leurs dates d'élaboration sont également variées : aux alentours des années 2015/2016 pour l'écriture des composants dus aux auteurs du manuel, 1916 pour l'article de journal, 1914 pour le « Doc. 7 »... À cette hétérogénéité des sources et des dates de conception des composants, il faut ajouter celle de leurs destinataires. Si les composants élaborés par les auteurs du manuel s'adressent en première main aux élèves de CM2, il n'en est rien pour les autres. Ceux de la lettre ou de l'article de journal étaient originellement des adultes du début du ^{xx}e siècle. De fait, ces documents deviennent des supports didactiques puisqu'utilisés dans un manuel scolaire à des fins didactiques (Dolz & Schneuwly, 1997), sans que soit prise en compte leur nécessaire transposition didactique (Chevallard, 1991 [1985]).

1-1-3 Les relations entre composants

- 20 Comme nous l'avons déjà dit, les composants sont dépendants les uns des autres dans la mesure où ils contribuent conjointement à la signification du document composite. La signification d'un document composite n'est pas l'addition des significations de chacun de ses composants mais bien la ou les signification(s) construite(s) par leur co-présence, par ce qui les réunit.
- 21 Nous allons décrire quelques-unes des relations qu'entretiennent les composants entre eux en les regroupant en fonction de leur(s) lien(s) au thème général du document composite : la double-page (fig. 1) est le support didactique d'une leçon d'histoire consacrée à la Première guerre mondiale. L'ensemble des composants contribue à ce que les élèves comprennent quelques-unes de ses caractéristiques. Tous les composants ne contribuent pas de la même façon à cet objectif : ils ont des fonctions différentes. Nous proposons les quatre groupes suivants.
- 22 *Les composants de rang général (désormais CrG, C pour composant et rG pour rang général)* présentent/encadrent le thème général. Celui de la double-page est la Première Guerre mondiale en tant que guerre totale (titre du chapitre 8, p. 141). Alors que c'est le plus souvent le titre du document composite qui présente le thème de la leçon, dans notre double-page c'est le composant n° 13 qui est en relation directe avec celui-ci. Ainsi il est indiqué que la guerre totale est « une guerre durant laquelle toutes les personnes sont concernées et toutes les ressources sont mobilisées ». Tous les autres composants sont donc nécessairement non seulement en liaison avec celui-ci mais encore organisés et choisis en fonction de lui. Il faut également souligner que le texte du composant n° 13 ne constitue qu'une partie de l'objet de la leçon (la définition de la notion de « guerre totale »). En effet, il reste aux élèves à exprimer le rapport entre cette notion et la guerre de 14-18, autrement dit, dire en quoi cette dernière a été une « guerre totale ».
- 23 *Les composants de rang intermédiaire (désormais CrI, C pour composant et rI pour rang intermédiaire)* assurent les liaisons, les articulations entre certains composants. Ces composants (ici les n° 6 et n° 12) ne sont pas directement rattachés au thème de la leçon mais à celui des composants de rang spécifique (voir ci-dessous). Le composant N°6 fonctionne avec les composants n° 2, n° 3, n° 4 et n° 5 (de rang spécifique) : les élèves

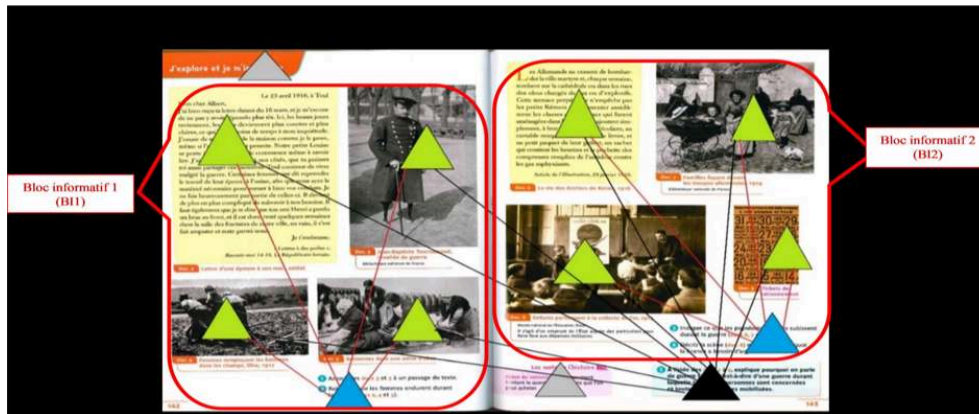
doivent répondre aux consignes (n° 6) en s'appuyant sur quatre composants de niveau spécifique (n° 2, n° 3, n° 4, n° 5). Le composant N°12 fonctionne de manière similaire mais avec les composants n° 7, n° 8, n° 9 et n° 10 (de rang spécifique). Ces deux composants (les n° 6 et n° 12) peuvent être considérés comme de rang intermédiaire puisque situés entre les composants de rang général et ceux de rang spécifique avec lesquels ils s'articulent³. Ces composants ont souvent pour objectifs de décrire, d'expliquer et de commenter les composants de rang spécifique (voir ci-dessous).

- 24 *Les composants de rang spécifique (désormais CrS, C pour composant et rS pour rang spécifique)* apportent des informations, illustrent le thème de la leçon. Ils sont en relation directe avec lui. Nous avons donc un composant de rang général qui se décline en plusieurs composants de rang spécifique. Ils peuvent être considérés comme autant de parties du composant de rang général, chacun étant indépendant, mais thématiquement dépendant des autres. Huit composants (n° 2, n° 3, n° 4, n° 5, n° 7, n° 8, n° 9, n° 10) proposent des éléments spécifiques relatifs à divers aspects retenus par les auteurs comme représentatifs du thème. Ces huit composants sont tous des reproductions d'œuvres originales. Leurs légendes les situent et les commentent rapidement, mais il revient aux composants de rang intermédiaire, comme il a été dit plus haut, d'approfondir ce commentaire (descriptions, explications, justifications...).
- 25 *Les composants de rang périphérique (désormais CrP, C pour composant et rP pour rang périphérique)* complètent la lecture de l'ensemble du document composite. La double-page comporte ainsi un titre (n° 1) et un lexique (n° 11). Ces composants n'ont pas la même fonction : le titre présente les attendus de la double-page (« J'explore et je m'interroge ») en lien avec ceux du titre du chapitre 8 (« 1914-1918, une guerre totale ») ; le lexique apporte une aide à la compréhension de certains termes. Ils sont plus ou moins en relation avec les composants de rang intermédiaire et spécifique. Nous ne faisons pas de différences entre les composants de ce dernier ensemble : cela nous obligerait à multiplier les niveaux sans gagner en intelligibilité.
- 26 Ces quatre groupes ont été classés thématiquement en fonction de leur(s) lien(s) au thème général du document composite. Il est toutefois possible de les relier selon des critères méthodologiques ou formels :
- méthodologiquement : regroupement de composants appelant des compétences analogues quant à leur traitement (par exemple, des compétences liées à la lecture d'une lettre, d'un article...);
 - formellement : regroupement de composants formellement proches (par exemple, un genre de composants : articles, légendes...) ou regroupement de composants selon des critères typographiques (police, couleur, position... Voir plus bas, les parcours de lecture).




1-1-4 Articulation des notions

- 27 Nous proposons d'articuler les notions développées ci-dessus et de retrouver les quatre rangs de composants envisagés sur la figure suivante :

Figure 2 - Histoire, CM1-CM2- Magnard Odysseo » (Changeux-Claus et al., 2017 – P.142-143)



Nous avons :

Composants	Rang général	Rang intermédiaire	Rang spécifique	Rang périphérique
Représentations	triangle noir 	triangle bleu 	triangle jaune 	triangle gris
Sigles	CrG	CrI	CrS	CrP
Relations entre composants				
Entre composants de rangs général et spécifique : ligne noire		Entre composants de rang intermédiaire et spécifique : ligne rouge		

- 28 La figure 2 souligne ce que nous avons pu décrire plus haut : les deux composants de rang intermédiaire (CrI – triangles bleu) sont chacun reliés à quatre composants de rang spécifique (CrS – triangles vert) formant ce que nous nommons des blocs informatifs distincts 1 et 2 (désormais BI, en l’occurrence : BI1 et BI2).
- 29 Un bloc informatif est ainsi constitué de « x » composants de rang intermédiaire et de « y » composants de rang spécifique, liés par des relations directes. Ils sont en quelques sorte des « sous-documents » composites.
- 30 Ces blocs sont porteurs d’informations relatives à un ou des contenus particuliers, ces informations devant être lues, recherchées, identifiées et relevées par les élèves via une ou plusieurs consignes (exprimées sous la forme de questions ou de tâches).
- 31 Sur notre double-page, les blocs sont construits de façon identique, chacun étant constitué d’un CrI et de quatre CrS. Néanmoins, si nous prenons en compte la catégorie sémiotique des composants, ils se distinguent.
- 32 Le bloc informatif situé sur la demi-page de gauche (BI1) est sémiotiquement plus homogène que celui de la demi-page de droite (BI2). Ce déséquilibre a-t-il des effets sur la pertinence et l’accessibilité du document composite ? Dans notre exemple de référence, l’étude conjointe des deux blocs informatifs doit amener les élèves à comprendre le thème présenté dans le composant de rang général : la guerre totale est une guerre durant laquelle toutes les personnes sont concernées et toutes les ressources sont mobilisées. Chacun des blocs devrait permettre aux élèves de traiter des contenus spécifiques, en lien avec ce thème : BI1 aborde les blessures de guerre des hommes (n° 2 et n° 3) et le travail des femmes (n° 2, n° 4, n° 5) ; BI2 aborde les bombardements subis par les populations (n° 7), le fait que les enfants continuent d’aller à l’école dans des conditions difficiles (n° 7), la fuite des familles devant l’avance allemande (n° 8), la participation des enfants à une collecte ou un emprunt (n° 9), la limitation à 100 g de pain par jour (n° 10). Cette mise en relation est complexe à

effectuer pour des élèves de cycle 3. Par exemple, il est nécessaire d'articuler des informations présentes dans les deux blocs informatifs pour en déduire le point de contenu présenté dans le CrG13 « Toutes les personnes sont concernées » donc la présence des hommes et des femmes dans le bloc informatif 1 (BI1 : CrS n° 2, n° 3, n° 4 et n° 5) et des enfants dans le bloc informatif 2 (BI2 : CrS n° 6 et n° 8) alors que ces mêmes composants ne sont pas mobilisés pour traiter cet aspect dans le cadre des composants intermédiaires. Ceci présuppose donc que les élèves, d'une part, aient compris chacun des composants de ces deux blocs (compréhension des huit composants CrS et de leurs enjeux au-delà de la seule réponse attendue aux questions posées par les deux CrI n° 6 et n° 12), et d'autre part, en aient mémorisé les principales informations. Faire ce travail est complexe dans la mesure où aucun des composants (CrS) ne justifie explicitement sa contribution au thème de la leçon. C'est aux élèves d'élaborer dans un premier temps ces justifications puis à partir de celles-ci de justifier le bien-fondé de l'affirmation du CrG quant à la notion de « guerre totale ».

- 33 Or, les CrS sont difficiles à comprendre notamment pour deux raisons. D'une part, ils ne relèvent pas tous du même registre sémiotique – ce qui impose des régimes de lecture différents –, d'autre part, ils sont très largement implicites quant à leurs objectifs – par exemple, sans prise en compte de la légende « Familles fuyant devant les troupes allemandes, 1914 », comment lire la photographie du CrS n° 8 présentant des personnes dans une rue, sans présence d'une quelconque troupe militaire ? Comment relier la « collecte d'or » (appelée « emprunt » dans le commentaire...) au besoin d'argent de l'état français (CrS9) ?). Enfin, comme nous allons le voir maintenant, ces composants s'inscrivent dans des parcours de lecture qui les sélectionnent et les organisent selon les objectifs poursuivis.

1-1-5 Les parcours de lecture

- 34 Nous appelons parcours de lecture, une lecture successive des divers composants et cela dans un certain ordre. De manière générale, nous lisons de gauche à droite, de bas en haut et les pages de gauche avant les pages de droite. Tout lecteur francophone devrait donc lire le titre (n° 1) en premier, puis la lettre (n° 2) en second... Mais, dans cette double-page, aucune information n'impose à priori de faire ainsi. Chaque lecteur peut commencer par le composant de son choix. Cela tendrait à dire que tous les parcours de lecture se valent, ce qui reste à démontrer. Nous avons pu voir rapidement que les éléments présentés par les blocs informatifs de façon distincte nécessitaient d'être mis en relation pour traiter le thème général du composant n° 13. Comment s'assurer que des élèves de cycle 3 pourront réaliser ce cheminement matériel et intellectuel qui nécessite de relier des informations dispersées, d'en induire des notions plus générales telles que celles qui sont présentées dans le composant n° 13 ?
- 35 Nous considérons donc qu'un parcours est une proposition orientée de lecture d'un document composite, autrement dit, une intention d'apprentissage. Nous proposons d'appeler « visée » cette proposition orientée dans la mesure où il s'agit d'atteindre un objectif. Dans le cas de notre double-page, il s'agirait donc de conduire les élèves à comprendre la notion de « guerre totale » et d'être en mesure de justifier en quoi la Première Guerre mondiale en fut une.
- 36 Les parcours rapidement décrits ci-dessus sont des parcours à visée thématique en relation par conséquent avec les savoirs disciplinaires à enseigner (en l'occurrence des savoirs historiques). Mais, comme nous l'avons déjà évoqué, d'autres parcours

pourraient être envisagés : des parcours à visée méthodologique en relation avec les savoir-faire en jeu (pour la double-page par exemple la lecture d'images, la relation légende/image/texte ou encore, plus spécifiquement, la lecture d'un ticket de rationnement) ; des parcours à visée formelle qui porteraient sur l'hétérogénéité des composants, la typographie, la mise en page...

1-2 Proposition de définition du document composite

- 37 À l'issue de cette partie, nous proposons l'organisation suivante des concepts mis en évidence selon les cinq dimensions suivantes :
- Les composants : textuel (C^t), iconique (Cⁱ), visuo-textuel (C^{vt}) ;
 - Les hétérogénéités : générique, sémiotique, typographique, des sources et destinataires ;
 - Les rangs de composants : général (CrG), intermédiaire (CrI), spécifique (CrS), périphérique (CrP) ;
 - Les blocs informatifs (BI) constitués conjointement de CrI et de CrS ;
 - Les parcours : thématique, méthodologique ou formel.
- 38 Les quatre premières dimensions sont à la fois indépendantes et dépendantes : indépendantes dans la mesure où chacune rend compte du document composite par une description homogène de celui-ci ; dépendantes des autres dimensions dans la mesure où toute description d'un document composite nécessite leur interaction. Ces dimensions peuvent être considérées comme statiques : elles présentent un état du document composite et en cela, s'opposent aux parcours de lecture (cinquième dimension ci-dessus). Ces derniers n'ont pas vocation à proposer un état du document composite mais, en fonction du parcours retenu, à en construire une lecture chaque fois renouvelée. En cela les parcours de lecture sont des descriptions dynamiques du document composite. Descriptions statique et dynamique sont complémentaires.
- 39 À l'instar de Bautier *et al.* (2012), nous définissons un document composite comme un document qui présente sur un même espace perceptuel, comme une double page de manuel, des composants, ensembles sémiotiquement homogènes, de nature variée (articles, photographie, tableaux...) délimités par un espace ou un cadre. Ces composants, qui occupent des rangs différents, coexistent sur le document. Ils peuvent être appréhendés *via* différents parcours de lecture. Les élèves ont à comprendre un à un chacun des composants des parcours de lecture retenus et à les mettre en relation avec la visée de ces derniers.
- 40 Nous avons choisi dans cette première partie d'utiliser une double-page de manuel afin d'élaborer une définition du document composite, sachant que les programmes scolaires évoquent cet exemple pour présenter en quoi consiste ce type de document. Dans notre seconde partie, nous allons nous fonder sur ces éléments de définition et nous intéresser à un exemple de conception de document composite à partir d'une étude de cas. Notre objectif est de nous appuyer sur les notions que nous venons de développer et de les articuler à l'étude du travail d'enseignants amenés à élaborer des documents composites, dont nous avons pu voir qu'ils constituaient des supports complexes. Ce travail que nous allons désormais décrire et analyser a été réalisé avant et pendant l'élaboration de notre définition.

2- Genèse d'un document composite et d'un questionnaire

2-1 Méthodologie

- 41 Notre attention s'est portée sur le travail des membres d'un LéA⁴ qui a réuni divers acteurs de l'éducation et de l'enseignement s'intéressant à la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3. Nous avons plus particulièrement observé le travail de trois de ces membres, enseignants expérimentés exerçant en CM2 depuis au moins six ans. Entre mai 2016 et juin 2017, au sein de ce groupe de recherche, ils ont travaillé à la construction et à la mise en œuvre, dans leurs trois classes, d'une séquence en histoire utilisant des documents composites.
- 42 Nous avons analysé leur travail documentaire, le document composite et le questionnaire produits pour l'une des séances de la séquence dite « Verdun » et les savoirs dont sont porteurs ces supports. Pour cela, nous avons combiné différents outils de recueil de données : les échanges menés par les trois enseignants (transcripts et comptes rendus des réunions du LéA et des temps d'échanges portant sur la séquence) ; leurs écrits de conception (fiches de préparation, fiche séquence) ; le document composite et un questionnaire élaborés pour la séance 1 ; les réponses des élèves au questionnaire.

2-2 Deux cadres théoriques complémentaires

- 43 Outre le cadre conceptuel, le vocabulaire et les notions développés dans notre première partie, nous nous fondons sur un double cadre théorique pour analyser la pratique enseignante qui va suivre et ses productions : les genèses documentaires (Gueudet & Trouche, 2008) et la théorie du document (Lemarié, Sahut & Tricot, 2016). Ces cadres nous permettent de structurer l'étude de cette pratique en identifiant les différentes étapes et en nous fournissant des concepts propres à l'étude des fonctions des supports produits.
- 44 Le cadre développé par Gueudet et Trouche nous sert ainsi à analyser l'activité de documentation qui inclut le travail documentaire des professeurs (la collecte des ressources, leur sélection, leur transformation) et ce que ce travail produit (ici, un document composite et le questionnaire qui l'accompagne). Le passage des ressources dont disposent les professeurs aux documents réalisés se fait au cours de ce que les auteurs appellent « une genèse documentaire » (Gueudet & Trouche, 2008 ; 2009).
- 45 Le cadre développé par Tricot, Sahut et Lemarié nous sert à étudier les caractéristiques du document composite et du questionnaire dans leurs dimensions de communication et de mémoire. Il nous fournit une base pour analyser le rôle de transmission du document composite (que transmet-il et comment ?) et son rôle mnésique (comment le document est-il organisé afin de permettre aux lecteurs de trouver des connaissances ?). Ces éléments nous amènent à interroger la pertinence du document composite et du questionnaire, c'est-à-dire la capacité de ces documents à répondre au besoin de connaissances des élèves (Lemarié, Sahut & Tricot, 2016, p. 62-65).

2-3 Le travail documentaire

2-3-1 Les savoirs à enseigner au cours de la séquence Verdun

- 46 Pour concevoir leur séquence, les trois enseignants se sont référés aux connaissances définies par les programmes officiels et leurs documents d'accompagnement alors en vigueur (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015 ; Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Ceux-ci précisent, concernant le thème 3 « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » (cycle 3) que les professeurs doivent chercher à faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux du ^{xx}e siècle ont été marqués par une violence extrême et massive (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2016). La bataille de Verdun leur est apparue comme une représentation emblématique de cette violence.
- 47 Les professeurs ont d'abord procédé à un travail de « savantisation-essentialisation » (Lefevre, 2012). Lefevre désigne comme une savantisation du savoir le cheminement du professeur qui approfondit (ou initie) ses connaissances relatives à un savoir donné. Ce processus s'accompagne d'un travail d'essentialisation par lequel les enseignants, en se tournant notamment vers les manuels scolaires, repèrent ce qui est essentiel dans les connaissances retenues lors de la phase de savantisation et qu'il faudra que les élèves s'approprient.
- 48 Pour définir les connaissances visées pour l'ensemble de la séquence et chacune des séances, les trois enseignants se sont appuyés sur la lecture d'ouvrages didactiques : divers manuels scolaires de cycle 3 (Hatier-Magellan, Histoire et histoire des arts, 2015 ; Belin-Odyssée, Histoire, géographie, histoire des arts, 2011...) présents dans leurs classes et des articles portant sur l'enseignement de la Première Guerre mondiale à l'école (Dancel, 2002 ; Morand, 2008 ; Tison, 2009). Ils ont fixé les objectifs d'apprentissage de la séquence : connaître un épisode décisif de la Première Guerre mondiale, la bataille de Verdun ; apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents. Ces objectifs, qui peuvent apparaître relativement flous (qu'est-ce que par exemple « faire une synthèse de plusieurs documents » ?) ont été déclinés en cinq séances de travail avec les élèves. Chacune prend pour support un document composite. Nous allons nous concentrer sur le travail documentaire poursuivi pour la séance 1.

2-3-2 Collecte, tri et sélection des composants

- 49 La séance 1, intitulée « Verdun, une bataille inutile et meurtrière », doit permettre aux élèves d'identifier les spécificités de cette bataille (il s'agit de la visée, de l'intention d'apprentissage). Les trois enseignants ont mis en évidence quatre axes de contenus à aborder avec les élèves : un axe stratégique lié à la guerre de position ; un axe temporel lié à la durée de la bataille ; un axe des conséquences matérielles, lié aux aspects matériel et militaire mobilisés ; un axe des conséquences humaines, lié aux aspects humainement tragiques de la bataille.
- 50 Pour développer ces quatre axes, leur travail documentaire (Gueudet & Trouche, 2008, p. 8) a d'abord consisté à collecter et trier les ressources disponibles. Deux principaux moyens ont alors été mobilisés : les manuels précités et des sites internet (notamment : 14-18 Mission centenaire, 2016 ; 6tem9, 2012). Les trois professeurs ont interrogé la

pertinence des ressources qu'ils observaient (Lemarié, Sahut & Tricot, 2016, p. 62-65) et leur capacité à être en lien avec les axes de contenus déterminés auparavant. Les transcrits analysés (réunions LÉA, mai 2016) informent sur les questionnements des enseignants au début de leur travail de tri et de sélection des composants : « Une frise chronologique est-elle la plus appropriée pour montrer la durée de la bataille ? » ; « Sur quels critères s'appuyer pour choisir un texte relatif à la violence des combats ? »... La capacité de transmission des composants était au cœur de leurs interrogations et, face à leurs difficultés à faire des choix, les professeurs ont plusieurs fois évoqué qu'il serait sans doute plus pratique de présenter aux élèves un seul et même document qualifié de « linéaire » jugé plus simple, comme un récit historique, plutôt que plusieurs. Ils ont fréquemment oscillé entre la tentation de simplifier le document à proposer aux élèves (en se demandant s'ils ne sélectionnaient pas trop de composants textuels, s'ils étaient tous utiles par rapport aux objectifs visés) et la tentation inverse d'ajouter des composants (en se demandant si, pour aider à comprendre certains composants, il ne faudrait pas d'abord, ou en même temps, en proposer d'autres).

- 51 Le travail de collecte et de tri s'est fait en plusieurs étapes, entre mai et septembre 2016, les professeurs n'étant pas en mesure de déterminer combien de composants seraient suffisants ou nécessaires pour remplir leurs objectifs d'apprentissage ou lesquels, d'une carte, d'une photographie ou d'un texte seraient les plus pertinents pour y parvenir. Ils n'ont pu s'appuyer pour cela sur aucune méthodologie. Cependant la genèse documentaire s'est poursuivie avec la production, en octobre 2016, d'un document issu de la sélection réalisée par les trois professeurs.

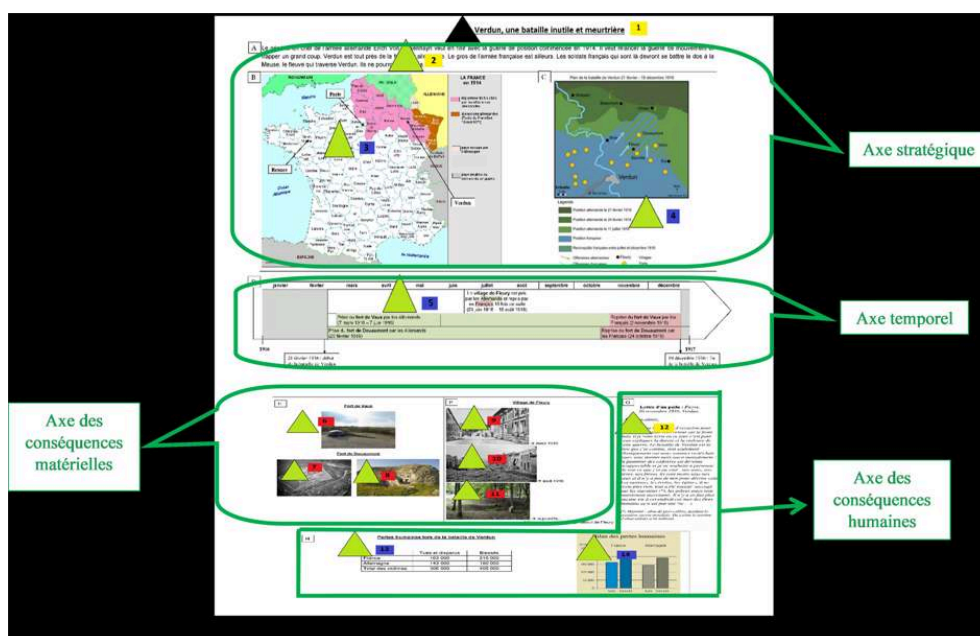
2-4 Ce que le travail documentaire a produit

- 52 Le travail documentaire a abouti à la production d'un document composite et d'un questionnaire. Nous allons les présenter avant de les articuler en analysant ce qui relève de leur lecture et de leur compréhension.

2-4-1 Un document composite

- 53 Quatorze composants ont été sélectionnés par les enseignants et réunis sur un même document. Celui-ci se présente aux élèves sur support papier couleur format A3.

Figure 3 : un document composite



54 Les composants peuvent être regroupés de la manière suivante :

Composants	Textuels	Iconiques	Visuo-textuels
Couleurs	Jaune	Rouge	Bleu
Sigles	C ^t	C ⁱ	C ^{vt}
Genres	Un titre, un texte, un extrait de lettre de poilu	6 photographies	Une carte, un plan, une frise chronologique, un tableau de nombres, un graphique
Numéros	n° 1, n° 2, n° 12	n° 6, n° 7, n° 8, n° 9, n° 10, n° 11	n° 3, n° 4, n° 5, n° 13, n° 14
Totaux	3	6	5

55 Aucune source des composants n'est indiquée sur le document composite, or leurs origines sont diverses : un texte écrit par l'un des professeurs, des photographies dont on ne connaît pas l'auteur...

56 À cette hétérogénéité des sources s'ajoute celle de leurs destinataires. Si l'on peut penser que le composant élaboré par l'un des professeurs (C^{t2}) s'adresse aux élèves de CM2, il n'en est pas de même pour la lettre ou le graphique. Enfin, deux composants (C^{t2} et C^{vt5}) ne sont pas légendés.

57 Le titre (C^{trG1}) du document composite, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière », présente, encadre le thème de la séance. Composant de rang général, il est décliné en quatre groupes de composants de rang spécifique (CrS), correspondant chacun à l'un des axes de contenus : axe stratégique, axe temporel, axe des conséquences matérielles

et axe des conséquences humaines. Ils sont censés apporter aux élèves des informations, illustrer le thème de la séance indiqué dans le titre.

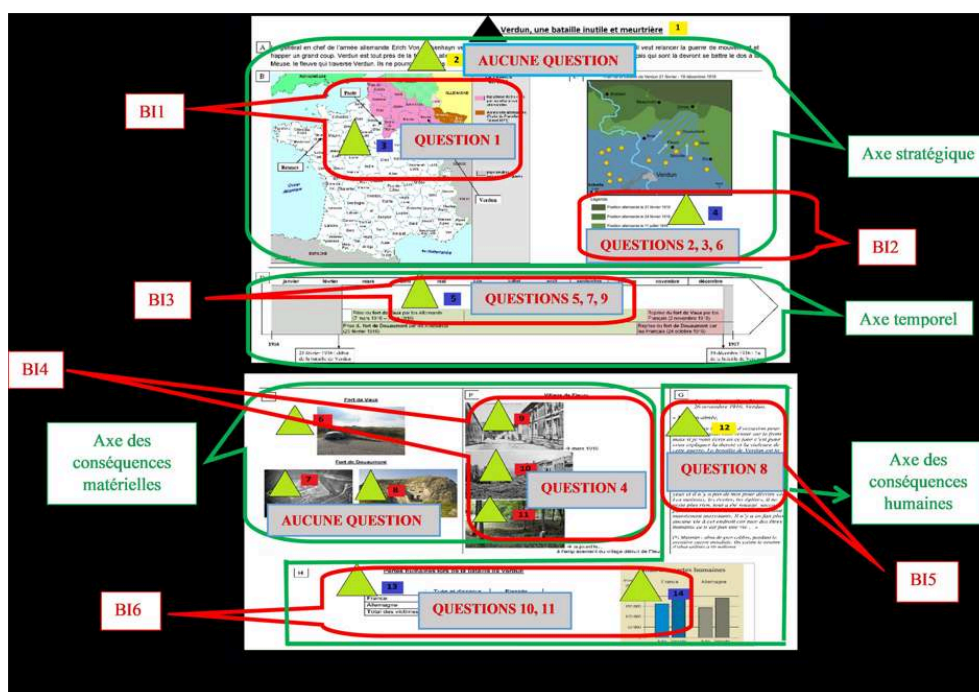
- 58 Les groupes de composants relatifs aux axes de contenus sont positionnés les uns en-dessous des autres. L'un des composants de l'axe des conséquences humaine (C^rS12) est « décalé » à droite de l'axe des conséquences matérielles.
- 59 Le nombre de composants prenant en charge chacun des axes n'est pas équilibré : l'axe temporel est le moins évoqué (un seul composant, C^{vt}5), tandis que l'axe des conséquences matérielles est évoqué par six composants (C^rS6 à C^rS11), tous de nature iconique. L'axe stratégique et l'axe des conséquences humaines sont présentés de façons égales (trois composants C^rS2, C^{vt}S3, C^{vt}rS4 pour le premier, trois pour le second, C^rS12, C^{vt}rS13, C^{vt}rS14). Leur composition est identique : trois CrS chacun, soit un C^t et deux C^{vt}.
- 60 Aucun élément sur le document composite n'indique aux élèves ce qui est attendu d'eux en termes d'activités de recherche ou de questionnements. Le document conçu par les trois professeurs ne présente pas de composant(s) de rang intermédiaire : il est donc difficile d'identifier les blocs informatifs dans la mesure où les quatre axes ne sont ni titrés, ni commentés. Les élèves ne sont pas invités à effectuer une tâche comme c'était le cas dans le document composite précédent.
- 61 Ces données nous amènent à interroger : la pertinence des critères visant à conserver ou à exclure tel ou tel composant ; la pertinence du nombre de composants sélectionnés et leur hétérogénéité au regard de leur représentation inégale des quatre axes de contenus ; le nombre élevé de composants de rang spécifique en l'absence de composants de rang intermédiaire permettant de les traiter en fonction d'objectifs ciblés ; le nombre important de composants reproduisant un document original ; l'absence d'éléments de guidage explicite.
- 62 Ceci nous semble faire obstacle à l'accès aux connaissances que les professeurs souhaitent que les élèves élaborent d'autant plus que le choix des mots utilisés pour rédiger le titre de la séance, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière », ne permet pas d'établir de liens entre les axes retenus et les composants : seul le terme « meurtrière » renvoie à l'un de ces quatre axes. Le fait de proposer ce titre sous la forme d'une phrase affirmative pourrait induire chez les élèves une interprétation à *priori* des composants. Par ailleurs, rien ne permet de hiérarchiser les composants. L'ordre de présentation pourrait induire un ordre de priorité. Or, si l'on considère le titre comme la problématique de l'ensemble du DC, il semble que le C^rS12 (« La lettre d'un poilu ») soit le composant organisateur de l'ensemble : il fonctionne un peu comme un CrI, un composant de rang intermédiaire. Il donne en effet les clés de lecture des autres composants quant à la visée principale du DC. Ce composant dit explicitement l'horreur de la guerre, ce que confirment, quantitativement, les deux autres composants de ce regroupement (C^{vt}rS13, C^{vt}rS14 : le nombre de victimes) et montrent les images du regroupement présentant l'axe des conséquences (C^rS6 à C^rS11 : les destructions et l'ossuaire de Douaumont). Malgré tout, tel que se présente le DC, ce sont les deux groupes de composants (axe stratégique et axe temporel) qui servent de cadrage à l'ensemble de celui-ci : l'un situe spatialement la bataille de Verdun, l'autre temporellement. Ils répondent aux questions : où ? Quand ? Et pendant combien de temps ? Ils auraient pu constituer un DC préalable à l'objet même de la leçon. Nous aurions donc affaire ici à deux DC distincts : un DC descriptif/informatif (axiologiquement neutre : des faits) et un DC descriptif/argumentatif (axiologiquement

orienté : des témoignages, des points de vue). Nous aurions donc d'une part ce qui ne peut être discuté (les faits), de l'autre, ce qui demande à être interprété (les témoignages). Il ne s'agit pas bien entendu de dire ici que le choix de certains faits (ou de certaines données) ne relève pas d'une lecture singulière de la bataille de Verdun mais juste que ces faits, en eux-mêmes, ne sont pas contestables. Ainsi, par exemple, si le nombre de victimes peut être contesté, il existe bel et bien un nombre de victimes de cette bataille, même si personne ne sera jamais en mesure de le donner avec certitude. Cela vaut également pour la situation géographique de Verdun : Verdun ne peut être ailleurs, seule la représentation cartographiée de sa situation géographique peut varier. Les composants de ce que nous appelons le DC descriptif/informatif donnent donc des informations qui pourraient être présentées autrement (sous une autre forme, par exemple : une vue aérienne, carte IGN, une autre frise, des graphiques, etc.⁵) ce qui n'est pas le cas des informations apportées par le DC descriptif/argumentatif qui sont tous des reproductions d'originaux. C'est donc bien sur ce second DC que porte la leçon puisque qu'elle propose aux élèves de réfléchir à un jugement sur la bataille de Verdun, c'est-à-dire à son caractère meurtrier et inutile, ce qui, malgré la force des arguments présentés (nombre de victimes, photographies des destructions, horreur de la vie des poilus dans les tranchées) reste bien entendu à discuter.

2-4-2 Un questionnaire

- 63 Les professeurs ont assorti le document composite d'un questionnaire (voir annexe) conçu après que le document composite ait été finalisé. Il comprend onze questions : l'objectif des professeurs est qu'en traitant chacune des questions, les unes après les autres, les élèves parcourent l'ensemble du document composite.
- 64 Le questionnaire est externe au document composite, il n'appartient pas au même espace perceptuel. Cependant, les questions permettent à priori d'articuler les composants de rang spécifique entre eux. Nous les traiterons donc comme autant de composants de rang intermédiaire externes⁶.
- 65 Les blocs informatifs, union des composants de rang spécifique présents sur le document composite et de rang intermédiaire externes ne sont donc pas constitués d'emblée. Chaque question renvoie néanmoins à un composant du document composite, permettant à priori une lecture ciblée des composants de rang spécifique. Cependant, le questionnaire ne permet pas de les traiter tous et certains sont plus sollicités que d'autres :

Figure 4



66 Les quatre composants n° 2, n° 6, n° 7 et n° 8 ne sont associés à aucune question, les deux composants n° 4 et n° 5 permettent de répondre à six questions, les sept composants n° 3, n° 9, n° 10, n° 11, n° 12, n° 13 et n° 14 permettent de répondre à cinq d'entre elles. Nous observons également que : quatre questions portent sur l'axe stratégique à partir de seulement deux composants (n° 3 et n° 4) ; trois questions portent sur l'axe temporel à partir d'un seul composant (n° 5) ; une question porte sur l'axe des conséquences matérielles en ne sollicitant que trois composants sur les six portant sur cet axe (n° 9, n° 10, n° 11) ; enfin trois questions portent sur l'axe des conséquences humaines à partir de trois composants différents (n° 12, n° 13, n° 14). Ceci nous permet de proposer la répartition suivante :

Axes de contenus		Blocs informatifs	CrI externes (questions du questionnaire)	CrS
Stratégique		BI1	1	n° 3
		BI2	2, 3, 6	n° 4
Temporel		BI3	5, 7, 9	n° 5
Conséquences	matérielles	BI4	4	n° 9, n° 10, n° 11
	humaines	BI5	8	n° 12
		BI6	10, 11	n° 13, n° 14

67 Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut et comme le montrent les éléments classés dans ce tableau, les six blocs informatifs ne sont pas équilibrés. Les quatre axes de

contenus ne pourront être traités par les élèves de façon équivalente. Les onze questions, considérées ici comme autant de composants de rang intermédiaire externes, alourdissent néanmoins les tâches que les élèves devront réaliser pour lire et comprendre le document composite.

2-5 Lire et comprendre le document composite et le questionnaire

- 68 À *priori*, lire et comprendre ce document composite nécessite d'appréhender les treize composants de rang spécifique individuellement, c'est-à-dire de répondre aux questions les concernant. En effectuant ce travail, les élèves doivent mettre en lien les composants de rang spécifique avec les composants de rang intermédiaire externes afin d'identifier les spécificités de la bataille de Verdun évoquées dans le composant de rang général présenté en titre.
- 69 Par ailleurs, l'objectif fixé par les enseignants pour la séance, est d'aborder les quatre axes de contenus. La tâche attendue, du point de vue des élèves, semble extrêmement complexe. Les difficultés de lecture et de compréhension sont multiples : elles peuvent tenir au type de composants sélectionnés (sémiologiquement, sémantiquement et culturellement), à leur nombre, à leur mise en page, à leur rôle par rapport aux axes de connaissances identifiés... Elles peuvent également provenir de l'éloignement matériel du document composite et du questionnaire. Même si les enseignants ont bien entendu anticipé certaines de ces difficultés par exemple en signalant des composants ou des groupes de composants par des lettres (A à H), l'accès aux connaissances dont le document composite est porteur reste difficile.
- 70 Comme nous avons pu le voir plus haut, chaque question est centrée sur un composant de rang spécifique, certains composants servant de référence à plusieurs questions. Cela induit une lecture des composants un à un, lecture sans doute nécessaire mais qui ne permet pas d'établir des relations entre les composants de rang spécifique et donc avec le composant de rang général, thème du document. Autrement dit, l'aspect composite, la mise en relation des composants, est quelque peu laissé de côté au profit d'une lecture linéaire du DC.
- 71 Ceci est renforcé par les nombreux déséquilibres internes du DC (questionnaire privilégiant certains axes au détriment d'autres, nombre de questions portant sur les différents composants, composants échappant à tout questionnement...). Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la quantité de questions portant sur tel ou tel composant peut laisser à penser que plus il y a de questions, plus important est le composant considéré, ce qui reste à justifier.
- 72 L'organisation du document composite et du questionnaire ne semble donc remplir que partiellement leurs fonctions de communication et de mémoire (Lemarié, Sahut & Tricot, 2016)⁷. Pour articuler entre eux les composants de rang spécifique du document composite afin d'induire des connaissances, il serait sans doute préférable que les questions posées portent explicitement sur les axes de contenus et non sur les composants eux-mêmes. Cela permettrait notamment de hiérarchiser et de synthétiser les diverses informations apportées par ces derniers et, point non négligeable, de réduire le nombre de questions posées. Une attention particulière serait ainsi à porter à la constitution des blocs informatifs notamment à l'articulation entre CrI et CrS. Leur proximité matérielle serait à envisager dans la mesure où elle permet aux élèves de

mieux comprendre ce qui les réunit (principe de contiguïté, Mayer & Anderson, 1991 ; 1992 ; Mayer & Sims, 1994).

- 73 Au terme de cette genèse documentaire, le document composite et le questionnaire ont été proposés en séance 1 par les professeurs à leurs élèves dans leurs trois classes de CM2 (novembre 2016). Au regard de nos questions de départ, nous ne rendrons compte que de quelques aspects dégagés de l'étude des réponses au questionnaire. Cette analyse a permis de mettre en avant que ce dernier, qui avait été conçu comme une aide/un guidage, constituait en fait un obstacle important pour les élèves. Les onze questions ne leur ont, en effet, pas permis d'articuler entre eux les différents composants du DC, bien au contraire. Ils n'ont pas été à même de construire les quatre axes de contenus envisagés par les enseignants, ni, par conséquent, de traiter le thème général présenté dans le titre. Comme le montrent leurs écrits, les élèves ont eu des difficultés pour chercher et trouver dans les composants de rang spécifique les informations permettant de répondre au grand nombre de questions. Ainsi, les questions 6 à 11 sont restées majoritairement sans réponses. L'axe des conséquences humaines, traité par les questions 8 et 10, n'a quasiment pas été abordé par les élèves (difficulté, manque de temps...⁸). L'objectif de circulation dans le document, autrement dit de mise en relation des différents composants, n'a donc pas été atteint, les élèves n'ayant pas été en capacité de traiter l'ensemble des contenus proposés. Ils n'ont pas compris la place et le rôle de chaque composant au regard de la problématique de la leçon. Autrement dit, ils n'ont pas distingué l'essentiel de l'accessoire et, finalement, ils n'ont pas su identifier la problématique du DC, c'est-à-dire le thème de la leçon.

3- Bilan et projections

- 74 Nous souhaitons, dans cet article, répondre à trois questions : qu'est-ce qu'un document composite ? Comment des professeurs conçoivent-ils des documents composites destinés aux élèves ? Ce qu'ils produisent est-il au service des connaissances qu'ils souhaitent que leurs élèves élaborent ?
- 75 Nous avons vu que les documents composites (double-page d'un manuel scolaire ou élaboré par des enseignants) étaient des documents complexes, présentant des caractéristiques particulières liées notamment à l'hétérogénéité de leurs composants, aux rangs occupés par ces derniers et à leur organisation sur une page. Nous en avons dégagé quelques invariants et avons cherché à développer un vocabulaire pour décrire et analyser les documents composites étudiés. Ainsi notre but est de disposer d'outils conceptuels, de critères, en vue d'interroger la pertinence de ces documents. Nous voudrions également en proposer des schématisations, des modélisations afin d'accompagner le travail de documentation des professeurs. Nous avons en effet pu constater, dans le cadre du dispositif spécifique présenté ici, que ce travail nécessitait de leur part beaucoup de temps et de réflexion et que cela n'était pas toujours au service des connaissances visées pour les élèves : choisir les composants qui devaient apparaître sur le document composite (contenu, forme, nombre...), les organiser (mise en page : tirage, succession, place, police...), choisir la modalité qui permettrait aux élèves d'accéder à leurs contenus, les a confrontés à une problématique relevant de la sélection des savoirs en jeu, de leur possibilité de traitement et d'articulation par les élèves. Ils n'ont disposé pour cela d'aucun outil méthodologique ou théorique.

- 76 Tous ces éléments nous amènent à poser de nouvelles questions. La liste suivante n'est pas exhaustive mais nous permet de poursuivre notre recherche en circonscrivant les axes principaux.
- 77 De quoi relève finalement la pertinence des documents composites ? Qu'en est-il notamment du rapport entre les différents rangs de composants (leur nombre, leur disposition, leur taille, l'importance thématique de chacun par rapport à la thématique de la leçon...), les blocs informatifs constitués, leurs relations avec le/les composants de rang général ? Doit-on chercher, pour parvenir à une meilleure lisibilité de ces documents, à équilibrer le nombre de ces blocs, leur composition, avec le nombre d'axes de contenu à aborder ? Comment penser le positionnement des composants ? Existe-t-il une infinité de modèles et de structures ? De quels outils les professeurs devraient-ils disposer pour réaliser ce travail de façon efficace, c'est-à-dire en élaborant des documents composites qui soient au service des savoirs qu'ils souhaitent que leurs élèves élaborent ? Dans quelle mesure ces documents ne constituent-ils pas des documents à la charge cognitive trop élevée (Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007), peu propices à leur lecture et leur compréhension par des élèves de cycle 3 ? Quels sont les savoir-faire que les élèves doivent développer pour parvenir à réaliser la diversité des tâches nécessaires à la lecture et la compréhension des documents composites ?
- 78 Afin d'essayer de répondre à ces questions, nous poursuivons, depuis septembre 2017, notre travail de recherche avec les trois mêmes enseignants en continuant à analyser les documents qu'ils conçoivent en lien avec la lecture qu'en font leurs élèves.
-

BIBLIOGRAPHIE

14-18 Mission centenaire (2016). *Verdun 2016. Une saison commémorative*. En ligne : https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/fichier_booklet_verdun_2016_final_0.pdf.

6tem9 (2012) « Le web documentaire sur la Première guerre mondiale ». *1 jour 1 actu*. Mis en ligne le 7 oct. 2012. En ligne : <https://www.1jour1actu.com/histoire/la-premiere-guerre-mondiale-95026>

ANIS, J. (1997). « Lire des visuo-textes. Les cahiers du français contemporain ». In : Marquilló Larruy, M. (dir.). *Écritures et textes d'aujourd'hui*. Fontenay Saint-Cloud : ENS Edition, p. 29-43.

BAUTIER, E. (2015). « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves ». *Recherches en éducation* 55, p. 11-20.

BAUTIER, E. et al. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris : la Dispute. p. 25-56.

BAUTIER, E. et al. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? » *Repères* 45, p. 63-79.

BORNE, D. (1998). *Programme de travail 1997-1998. Thème 2. Le manuel scolaire*. Inspection générale de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française.

- CHANGEUX-CLAUS, F. *et al.* (dirs) (2017). *Histoire, CM1-CM2*. Paris : Magnard, p. 141-144.
- CHANQUOY, L., SWELLER, J. & TRICOT, A. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris : A. Colin.
- CHEVALLARD, Y. (1991) [1985]. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éditions la Pensée sauvage.
- DANCEL, B. (2002). « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire ». *Carrefours de l'éducation* 13, p. 18-49.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères* 15, p. 27-40.
- Eduscol (2018). *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression du CP à la 3e*. En ligne : <http://eduscol.education.fr/pid38231/cm2.html>.
- GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2008). « Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques ». *Éducation & didactique* 2 (3), p. 7-33.
- GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2009). « Vers de nouveaux systèmes documentaires de professeurs de mathématiques ? ». In : Bloch, I. & Conne F. (dirs). *Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques. La géométrie, les documents pour l'enseignement, le métier de chercheur en didactique. Cours de la XIV^e école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : Éditions la Pensée sauvage, p. 109-133. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00459440/document>.
- LEFEUVRE, L. (2012). « Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs. » In : Quéré Gruson, B. Forest, D. & Loquet, M. (dirs), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 294-317.
- LEMARIÉ, J., SAHUT, G. & TRICOT, A. (2016). *Le Document : communication et mémoire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- LEROY, M. (2012). « *Les manuels scolaires : situation et perspectives* ». Rapport n° 2012-036. Inspection générale de l'éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf>.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Ressources d'accompagnement*. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/87/7/RA16_C3_HIGE_CM2_Th3_France_guerres_mondiales_UE_619877.pdf.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2015). *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2018). « Programmes d'enseignement Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modifications ». *Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987.
- MORAND, B. (2008). « Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations ». *Tréma* 29, p. 1-4.
- TISON, H. (2009). « Verdun dans l'enseignement et dans les manuels scolaires. Guerres mondiales et conflits contemporains ». *Guerres mondiales et conflits contemporains* 235, p. 87-100. En ligne :

<https://www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflits-contemporains-2009-3-page-87.htm>.

VIGNIER, G. (1997). « La réception du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires ». In : Marquilló Larruy, M. (dir.). *Écritures et textes d'aujourd'hui*. Fontenay Saint-Cloud : ENS Edition, p. 47-79.

ANNEXES

Crédits photographiques

Les photographies présentes sur les pages du manuel n'appartiennent pas au Éditions Magnard. Elles sont reproductibles dans cet article dans le cadre de l'autorisation accordée par les éditions Magnard concernant la reproduction de pages complète du manuel.

CHANGEUX-CLAUS *et al.*, *Histoire, CM1-CM2* :

- p. 141 : Mychelle Daniau/AFP.
- p. 142 : Roger-Viollet ; Private coll. ; Coll. Roger-Viollet/Roger-Viollet.
- p. 143 : BnF ; Réseau Canopé/Musée de Rouen ; Archives privées.
- p. 144 : Seva/Leemage ; BnF ; BnF.

Document composite utilisé en classe (photographies libres de droit) :

- Carte de France. « Fichier : France 1914-01.jpg. » *Wiki le mordelais*. En ligne : https://wiki.lemordelais.fr/index.php?title=Fichier:France_1914-01.jpg.
- Plan de la Bataille de Verdun : La Première Guerre Mondiale – Site JPA, 2015
- Page wikipédia « Fort de Vaux ». En ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fort_de_Vaux.
- Page wikipédia « Fort de Douaumont ». En ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fort_de_Douaumont.
- Fort de Douaumont. « Dans la roue du Tour de France, le silencieux hommage du Fort de Douaumont aux morts de Verdun ». En ligne : <https://www.maitresdureve.com/2014/07/27/dans-la-roue-du-tour-de-france-le-silencieux-hommage-du-fort-de-douaumont-aux-morts-de-verdun/>.
- Village détruit de Fleury-devant-Douaumont. Blog de artois1418. En ligne : <https://artois1418.skyrock.com/3210575705-VILLAGE-DETRUIT-DE-FLEURY-DEVANT-DOUAUMONT.html>.
- Fleury-devant-Douaumont. « Villages morts pour la France : ces maires sans habitants ». *France24*. En ligne : <https://www.france24.com/fr/20140213-grande-guerre-villages-detruits-verdun-maires-sans-habitants>.
- Page wikipédia « Fleury-devant-Douaumont ». En ligne : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fleury-devant-Douaumont>.

Questionnaire accompagnant le document composite « Verdun »

Questionnaire accompagnant le document composite « Verdun »

A l'aide des documents, je réponds aux questions.
Je précise le (ou les) document(s) que j'ai utilisé(s) pour répondre à chaque question.

- Dans quel département se situe Verdun en France ?

- Nomme des villages qui sont passés sous contrôle allemand 3 jours après le début de la bataille de Verdun

- Entoure au crayon à papier les forts de Douaumont et de Vaux et le village de Fleury sur le plan.

- Le village de Fleury existe-t-il toujours aujourd'hui ? Justifie.

- Que s'est-il passé dans ce village entre le 23 juin 1916 et le 18 août 1916 ?

- Au cours de cette bataille, les Allemands ont gagné du terrain en France. La distance entre Ornes et Fleury peut correspondre à cette avancée. Quelle est la distance entre Ornes et Fleury ?

- A quelles dates les Français ont-ils repris le fort de Douaumont et le fort de Vaux ?

- Dans la lettre du poilu, entoure au crayon à papier ce qui montre la violence de cette bataille ?

- Combien de mois a duré la bataille de Verdun ?

- Combien de victimes y-a-t-il eu pendant cette bataille (tués, disparus et blessés) ?

- Peux-tu expliquer pourquoi on parle de bataille meurtrière et inutile ?

NOTES

- Éducation scolarisation : réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages).
- Nous retiendrons comme définition de la typographie celle du dictionnaire *Larousse* qui la présente comme étant la « conception graphique d'un ouvrage en choisissant les caractères, les corps, la présentation, en déterminant la dimension du texte, des illustrations (et leur situation dans le texte) ».
- Comme nous le verrons plus bas, les relations établies entre composants de rang intermédiaire et composants de rang spécifique permettent de constituer ce que nous appelons des « blocs informatifs ».
- LÉA : lieu d'éducation associé, Institut français d'éducation – Lyon (IFE/ENS)
- On peut remarquer que les composants de ce DC montrent une bataille de Verdun quelque peu « abstraite ». Par exemple, aucune photographie de la bataille, des tranchées ou des soldats n'est proposée. Ce DC tendrait ainsi à ne présenter que le point de vue de ceux qui ont organisé cette bataille. Le caractère « meurtrier » et/ou « inutile » de la bataille en est totalement absent sauf à considérer l'ensemble de ces composants comme étant « à charge », ce que le titre du DC analysé semble inviter à faire.
- Ceci nous amène à ajouter un critère aux différents concepts élaborés dans notre définition du document composite : l'existence de liens internes ou/et externes entre les composants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que de telles relations existent entre composants, quelque que soit leur rang, pour les documents composites : lien(s)

externe(s) (Q-R code ou site Internet, par exemple.) ou interne(s) au manuel. Nous aurions les composants internes au document composite, les composants externes au document composite mais interne au manuel, les composants externes...

7. Lemarié, Sahut et Tricot (2016, p. 19) considèrent que l'une des fonctions du document est la communication, le document s'inscrivant dans une « relation entre deux humains au moins, l'un qui a produit le document, l'autre qui le lit ». Dans le cadre de cette relation, pour que cette fonction s'établisse de façon pertinente, « les aspects de quantité informationnelles [...] et de mise en forme sont essentiels » (*ibid.*, p. 19). Ils considèrent qu'une autre des fonctions du document est la mémoire, dans la mesure où le document constitue un outil qui doit, entre autres, rendre accessibles, dans leur mise en forme, des savoirs et ainsi répondre aux besoins de connaissances du lecteur.

8. Les élèves ont traité les questions selon leur ordre de présentation : la 1, puis la 2, puis la 3, etc.

RÉSUMÉS

Les programmes scolaires (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018) soulignent la nécessité de travailler au cycle 3, la compréhension des documents composites. Caractérisés par leur hétérogénéité et par les différents parcours de lecture qu'ils proposent, ces documents, courants à l'école et au collège, peuvent se présenter sous la forme de doubles-pages de manuels scolaires, de fiches que les enseignants trouvent sur internet ou qu'ils élaborent à partir de diverses ressources documentaires. La lecture de ces documents nécessite des compétences expertes et, sans un étayage important de l'enseignant, leur compréhension peut s'avérer complexe pour de nombreux lecteurs. Leur composition notamment peut faire obstacle aux connaissances dont ils sont censés être porteurs. Après avoir développé une définition du document composite en appui sur l'analyse d'une double-page de manuel, nous présenterons ici un exemple du travail documentaire réalisé par trois professeurs de cycle 3 et les productions inhérentes dans le cadre de la préparation d'une séance en histoire portant sur la bataille de Verdun.

School curricula (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018) emphasize the need to work on understanding composite documents in "cycle 3" (*i.e.*, the last two years of elementary school and the first year of middle school in France). Characterized by their heterogeneity and the different reading paths they offer, these documents, which are widely used in schools and middle schools, may take the form of double-page textbooks and handouts that teachers find on the Internet or draft using various information resources. Reading these documents requires expert skills and without significant teacher support, their comprehension can be difficult for many readers. In particular, the structure of composite documents can hinder the diffusion of the knowledge they are intended to communicate. After developing a definition of a composite document based on a double-page textbook analysis, we present here an example of the documentary work carried out by three cycle 3 teachers along with their related productions in the context of the preparation of a history session on the Battle of Verdun.

INDEX

Keywords : Composite document, document design, reading and reading comprehension, documentational genesis

Mots-clés : Document composite, conception, lecture-compréhension, genèse documentaire