



HAL
open science

Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante

Stéphanie Quirino Chaves

► **To cite this version:**

Stéphanie Quirino Chaves. Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante. *Recherches en éducation*, 2023, 53, 10.4000/ree.12074 . hal-04282788

HAL Id: hal-04282788

<https://hal.science/hal-04282788>

Submitted on 15 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante

Designing composite documents, material pupils learning: obstacles and constraints of a primary teacher's pedagogical practice

Stéphanie Quirino Chaves



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/12074>

DOI : 10.4000/ree.12074

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Stéphanie Quirino Chaves, « Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante », *Recherches en éducation* [En ligne], 53 | 2023, mis en ligne le 01 novembre 2023, consulté le 13 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/12074> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.12074>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'éducation et la formation à l'épreuve des transitions (CIDEF 2022)

Coordonné par Céline Jacob & Chloé Pannier

CÉLINE JACOB & CHLOÉ PANNIER – *Édito* – 2

ERWAN LEHOUX – *Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. La définition de l'orientation et des finalités de l'école en question* – 8

ALINE GRASPERGE – *Pratiques et logiques de parents face à l'impératif d'investissement scolaire : l'exemple d'une association d'éducation populaire parisienne* – 24

VICTORIA DAVID – *Les enseignants en seconde carrière : un vivier de recrutement aux motivations spécifiques ?* – 37

PEGGY NEVILLE – *La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés* – 55

STÉPHANIE QUIRINO-CHAVES – *Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante* – 73

ELISABETH GRUWÉ – *Dispositif d'accompagnement hybride dans un cours de physique de première année à l'université en Belgique* – 87

CÉCILE LACÔTE-COQUEREAU – *Dispositif d'accompagnement en réalité virtuelle pour adultes autistes dyscommunicants* – 109

LÉA CHIMÈNE – *Les effets « établissements » dans l'éducation au développement durable : une analyse secondaire de l'enquête PISA 2018* – 129

Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante

Stéphanie Quirino Chaves

Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Centre de recherche sur les enseignements, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université Rennes 2

Résumé

Les documents composites sont mobilisés par les professeurs en tant que supports d'enseignement destinés aux élèves. Documents complexes à lire et à comprendre par ces derniers, ils sont également difficiles à concevoir par les enseignants qui choisissent pourtant majoritairement de les produire pour faire travailler leurs élèves. Cet article s'intéresse aux obstacles que les professeurs rencontrent dans le cadre de leur travail de documentation à partir de l'expérience de trois d'entre eux exerçant en cours moyen deuxième année et ayant élaboré trois documents composites au cours de leur première année de participation à un groupe de recherche coopératif portant sur la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 (CM1, CM2, 6^e). L'analyse de ces obstacles met en évidence les évolutions nécessaires, notamment en matière de formation des enseignants, visant à rendre leur travail de documentation efficace, au service des apprentissages de tous les élèves.

Mots-clés : pédagogie : méthodes et outils, histoire (enseignement/éducation/rapport à)

Abstract

Designing composite documents, material pupils learning: obstacles and constraints of a primary teacher's pedagogical practice — Composite documents are used by teachers as teaching materials for pupils. Most of the teachers choose to design these documents themselves to make their pupils work. Yet, these materials are both difficult to design and complicated to read and understand. This article focuses on the obstacles that teachers encounter in the context of their documentation work based on the experience of three of them practicing in second year of primary school and having developed three composite documents during their first year of participation in cooperative research group on the continuation of learning to read in cycle 3 (CM1, CM2, 6^e). The analysis of these obstacles highlights the necessary evolutions, particularly in terms of teacher training, aimed at making their documentation work effective, at the service of the learning of all pupils.

Keywords: pedagogy: methods and tools, history (teaching/education/relationship)

De l'école maternelle au lycée, on observe des documents supports d'enseignement-apprentissage « composites » (Bautier et al., 2012 ; Delarue & Crinon, 2016 ; Quirino Chaves & Maisonneuve, 2020) se déclinant sous la forme de doubles-pages de manuel scolaire ou de documents conçus par des professeurs. Ils présentent sur un même espace perceptuel ce que nous appelons des « composants », composants hétérogènes à différents niveaux (Quirino Chaves & Maisonneuve, 2020) : au niveau sémiotique (composants textuels, iconiques et visuo-textuels), au niveau générique (extraits de textes, résumés, consignes ; photographies, dessins ; graphiques, schémas...), au niveau typographique (polices de caractère, mises en forme, couleurs...) et au niveau de leurs sources et de leurs destinataires (certains, issus d'ouvrages ou de journaux, ne sont pas initialement destinés à être présentés à des élèves). De nombreux objectifs d'apprentissage sont dévolus à ces documents dans les textes de l'Éducation nationale qui encadrent les pratiques enseignantes (MEN, 2015, 2020¹, 2019²). Au CM2 par exemple, les élèves doivent reconnaître et nommer les caractéristiques des différents éléments d'un document composite et, à partir de questions posées, y prélever des informations qu'ils doivent combiner pour lui donner un sens (MEN, 2019). Par ailleurs, ces documents s'inscrivent dans un processus d'évolution des modalités de travail des élèves, divers chercheurs ayant souligné leur « complexification » (Bautier, 2015 ; Bonnéry, 2015) parallèlement à un accroissement des inégalités scolaires (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier et al., 2012 ; Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2015 ; Bonnéry, 2008, 2020).

Les résultats de différentes études mettent en évidence une pratique des enseignants consistant à élaborer pour les élèves leurs propres supports sous la forme de documents composites. Ils associent « documents, questions [...] » (Granier & Picot, 2002, p. 177), « détournent une partie [des] supports et [...] en fabriquent une partie » (Duvauchelle, 2014), « reconstruisent tout à partir de briques tirées de ressources diverses » (Chambris, 2017, p. 14). Une enquête menée en Bretagne³ portant sur les pratiques documentaires des professeurs de cycle 3 met en avant que de façon très marquée, ces derniers conçoivent majoritairement les supports de travail des élèves (83,57 % des participants à l'enquête), notamment en histoire-géographie (56,82 % des cas). En outre, un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) avance que les enseignants délaissent l'utilisation « telle quelle » des manuels scolaires, au profit de « bricolages à partir de l'assemblage de manuels reprographiés » (Leroy, 2012, p. 78).

Au regard de ces éléments, il nous semble important de nous intéresser à la fois aux documents que les professeurs élaborent eux-mêmes et à la genèse de ces documents, c'est-à-dire à la manière dont les enseignants accomplissent ce travail complexe et souvent invisible. Dans une visée compréhensive et praxéologique, à partir d'une étude de cas et de l'expérience de trois professeurs des écoles, nous allons montrer que si les pratiques d'auto-conception de documents composites semblent courantes, les enseignants qui s'y consacrent rencontrent divers obstacles. Nous commencerons par exposer le contexte dans lequel s'est développée notre étude. Puis, nous évoquerons les trois documents composites conçus par des professeurs pour faire travailler leurs élèves dans la discipline histoire. Enfin, nous nous intéresserons aux difficultés qu'ils ont rencontrées pour les produire et présenterons diverses hypothèses qui, au regard de nos analyses, ont pu générer ces difficultés.

¹ MEN, 2015 : programmes scolaires en vigueur durant la première année de fonctionnement du groupe de recherche évoqué dans cet article ; MEN, 2020 : programmes actuels.

² Document d'accompagnement des programmes présentant des attendus de fin de cycle.

³ Étude menée en 2018-2019 dans le cadre d'un lieu d'éducation associé (LÉA) en partenariat avec la cellule académique, Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation (CARDIE) et l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) auprès de professeurs de cycle 3 de l'académie de Bretagne. Elle visait à cerner leurs pratiques documentaires relatives aux ressources et aux documents qu'ils utilisent pour préparer leurs séances et ceux qu'ils fournissent aux élèves pour travailler.

1. Contexte de l'étude

1.1. Cadre théorique, corpus et méthodologie

Lors de nos recherches⁴, mobilisant le cadre théorique de l'approche documentaire du didactique (ADD) (Gueudet & Trouche, 2008, 2021), nous avons étudié le travail de documentation de trois professeurs des écoles exerçant en CM2, inscrits durant trois ans (2016-2019) dans un groupe de recherche collaborative⁵ qui s'est intéressé à la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 et aux supports, tels que les documents composites, mobilisés à cet effet dans les classes. Pour cet article, nous avons centré notre attention sur la première année de ce travail (2016-2017) durant laquelle les trois enseignants ont conçu et mis en œuvre une séquence dans la discipline histoire portant sur l'étude de la Première Guerre mondiale. Celle-ci a été retenue en septembre 2016 par les membres du groupe qui souhaitaient aborder avec leurs élèves le centenaire de la bataille de Verdun. Intitulée « Séquence Verdun », elle s'inscrit dans le thème 3 des programmes d'histoire, « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne - Deux guerres mondiales au XX^e siècle » (MEN 2015, 2020, 2016⁶). Elle comprend cinq séances : une séance de contextualisation ; trois séances traitant chacune un aspect de la guerre en appui sur un document composite ; une séance d'évaluation. Afin d'étudier le travail de documentation des trois enseignants, d'analyser leur activité et les processus mis en œuvre lorsqu'ils élaborent des supports d'apprentissage destinés à leurs élèves, nous nous sommes intéressée aux deux parties de ce travail (Gueudet & Trouche, 2008). Nous avons étudié d'une part leur travail documentaire, soit les phases durant lesquelles ils ont collecté et recomposé des ressources⁷ pour concevoir la « Séquence Verdun ». Nous avons à ce titre récolté leurs documents de préparation (une fiche séquence et trois fiches de préparation) et cinq comptes rendus de réunion du groupe de recherche rédigés au cours de sa première année de fonctionnement. Nous avons de surcroît porté notre attention sur les contenus des programmes scolaires d'histoire (MEN, 2015, 2016). L'analyse qualitative de ces données nous a permis d'observer comment les professeurs avaient déterminé les savoirs en jeu dans la thématique considérée, lesquels ils avaient retenus et leurs liens avec les textes institutionnels. Afin d'étudier le travail de documentation des trois professeurs, nous nous sommes intéressée d'autre part à ce que leur travail documentaire avait produit et avons récolté à cet effet les trois documents composites élaborés en tant que supports matériels et didactiques de travail des élèves. La description et l'analyse qualitative des dimensions matérielles⁸ et cognitives⁹ de ces documents nous ont permis d'identifier comment étaient formalisés les savoirs sélectionnés et leurs liens éventuels avec les composants, de façon à comprendre si ces documents permettaient d'atteindre le but informationnel visé (Tricot, Sahut & Lemarié, 2016), à savoir, permettre aux élèves d'apprendre quelque chose au sujet de la Première Guerre mondiale. De plus, nous avons mené avec chacun des enseignants des entretiens individuels semi-directifs au début (entretien 1, octobre 2016) et à la fin de leur première année de travail conjoint (entretien 2, juin 2017). L'analyse des transcriptions de ces six entretiens a permis de connaître les pratiques documentaires initiales de chacun des professeurs (telles que déclarées avant de mener un travail au sein du groupe de recherche) et comment les uns et les autres parlaient du travail de documentation réalisé pour produire la « Séquence Verdun » et les documents afférents.

⁴ Thèse de doctorat, Quirino Chaves (2021).

⁵ Lieu d'éducation associé (LéA).

⁶ Document d'accompagnement des programmes en histoire.

⁷ À l'instar de Gueudet & Trouche (2013, p. 1), nous attribuons à ce terme une acception très large, considérant comme ressource « tout ce qui est susceptible de ressourcer, de nourrir, l'activité du professeur ».

⁸ La dimension matérielle fait référence au document en tant qu'objet (Tricot, Sahut & Lemarié, 2016) et renvoie aux différents composants en présence, à leur nombre, à la façon de les présenter.

⁹ La dimension cognitive fait référence à l'intelligibilité de l'information (Tricot, Sahut & Lemarié, 2016). Elle renvoie aux savoirs en jeu et à la possibilité d'accéder aux informations.

1.2. Les enseignants de l'étude

Nadège, Bernard et Charles sont des professeurs expérimentés : en 2016, Nadège exerce depuis trente-trois ans et enseigne en CM2 depuis vingt ans ; Bernard est professeur depuis seize ans et enseigne en double niveau de CM1-CM2 depuis douze ans ; Charles est professeur depuis neuf ans et enseigne en CM2 depuis cinq années.

En octobre 2016, leurs pratiques documentaires sont relativement similaires. Ils identifient l'internet comme principal vecteur de ressources venant alimenter leur travail d'élaboration de séances et de documents destinés aux élèves. Le support papier demeure majoritaire pour les activités de ces derniers, tous trois précisant qu'ils proposent aux élèves des documents qu'ils ont eux-mêmes conçus dans la plupart des disciplines. Leurs pratiques sont principalement centrées sur les dimensions matérielles des documents. Ils évoquent des procédures plutôt générales. Nadège annonce qu'elle les « construit », Bernard qu'il les « fabrique », qu'il « modifie », des « documents tout faits », Charles qu'il « reconstruit » des documents, qu'il met « beaucoup de choses ». Ils mentionnent également la dimension cognitive des documents. Nadège précise que ce sont les « contenus visés et les objectifs d'apprentissage » qui vont « déterminer [leur] forme ». Bernard fait référence à des numéros utilisés pour prescrire aux élèves un parcours de lecture (Quirino Chaves & Maisonneuve, 2020) et Charles propose « des titres, des consignes, des questions ». Aucun d'eux ne mentionne la pertinence des documents qu'il produit, c'est-à-dire leur capacité à répondre au besoin d'information (Le Coadic, 2004 ; Tricot, 2004 ; Tricot, Sahut & Lemarié, 2016) des élèves au regard d'objectifs d'apprentissage et de savoirs disciplinaires préalablement définis.

À l'occasion de la première année du travail collaboratif (2016-2017), dans le cadre de la « Séquence Verdun », ces enseignants ont conçu trois documents composites (DC1, DC2 et DC3) (voir annexe 1).

2. Productions du travail documentaire : des documents composites dans leurs dimensions matérielles et cognitives

2.1. Dimensions matérielles

Ces documents se présentent sur des feuilles A4, en couleurs (voir annexes 1 et 2). Les composants y sont nombreux : quatorze sur le DC1, onze sur le DC2 et vingt-trois sur le DC3. Ils sont hétérogènes aux niveaux sémiotique et générique : nous y observons des composants textuels (lettres de poilus, extraits de journaux, d'ouvrages historiques...), iconiques (photographies), et visuo-textuels (cartes, frise chronologique, tableaux de nombres, graphique). Sur les trois documents, les composants iconiques sont dominants : six composants sur quatorze sur le DC1 ; six sur onze sur le DC2, onze sur vingt-trois sur le DC3. Ces documents développent un titre général situé en haut de la page, en noir et en gras : le DC1 s'intitule « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » ; le DC2, « La vie des soldats dans les tranchées » et le DC3, « De la fin de la guerre à la commémoration ». Les sources des composants ne sont pas ou sont partiellement indiquées, rendant difficile l'identification des ressources mobilisées par les enseignants pour les choisir (aucune source n'est précisée sur le DC1 ; trois le sont sur les DC2 et DC3). Si les sources semblent hétérogènes, leurs destinataires le sont aussi (par exemple, les extraits de lettres proposés sur le DC2 sont initialement destinés à des adultes). Par ailleurs, différents procédés de mise en forme sont utilisés : les composants sont notamment démarqués les uns des autres par des encadrements, de façon individuelle ou collective. Sur le DC1, les composants ne semblent pas organisés visuellement. Sur le DC2, ils paraissent organisés en trois lignes successives. Sur le DC3, ils sont répartis en deux colonnes peu structurées. D'autre part, des étiquettes¹⁰ sont mobilisées sur les DC1 et DC2 : sur le premier, les composants sont associés à une lettre (A à H), tandis que sur le second, chacun d'eux se voit assigner un label « Doc + lettre majuscule + nom du

¹⁰ Label verbal assigné à des composants : légende, titre ou sous-titre (Tricot, Sahut & Lemarié, 2016).

composant ». Sur le DC3, certains sont étiquetés par une légende en italique ou surmontés d'un sous-titre.

2.2. Dimensions cognitives

Selon les éléments indiqués dans les fiches de préparation rédigées par les enseignants, le DC1 a pour objectif de permettre aux élèves d'identifier « Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ? Les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière ». Le DC2 a pour objectif de permettre aux élèves de discerner « Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ». Le DC3 a pour objectif de permettre aux élèves d'« Identifier comment la Première Guerre mondiale a pris fin et comment elle est encore à ce jour commémorée » (extraits des fiches de préparation).

À travers les composants en présence, les trois documents composites donnent à voir une diversité d'informations, plus ou moins en lien avec les objectifs d'apprentissage décrits¹¹ dans les documents de préparation. Sur les documents composites, les composants peuvent en outre être appréhendés par un lecteur de diverses façons : les enseignants ont à ce titre prévu un questionnaire associé au DC1 et « deux questions problématiques » (extrait d'un compte rendu de réunion) associées aux DC2 et DC3.

Ces trois documents sont les productions du long travail documentaire réalisé par Nadège, Bernard et Charles¹². Nous allons ci-après nous intéresser aux obstacles qu'ils ont rencontrés dans ce cadre et que nos analyses nous ont permis d'identifier.

3. Obstacles rencontrés par les enseignants au cours de leur travail documentaire

3.1. Définir les savoirs à étudier pendant la « Séquence Verdun »

Les professeurs, pour élaborer des documents composites et *in fine* choisir les composants qui y figureront, doivent au préalable déterminer les savoirs en jeu dans la thématique traitée. Ils doivent procéder à un travail de savantisation et d'essentialisation (Lefeuve, 2012). En quelque sorte première phase du travail documentaire, le travail de savantisation consiste pour les enseignants à étudier pour eux-mêmes les savoirs, en se tournant vers diverses ressources telles que des manuels scolaires, des sites internet, des ouvrages didactiques. Le travail d'essentialisation consiste quant à lui pour les enseignants à sélectionner ce qui sera finalement enseigné aux élèves, à en retenir l'essentiel, en lien avec les programmes scolaires qui contraignent leur pratique. À l'instar de tous les professeurs des écoles, Nadège, Bernard et Charles sont polyvalents et ne sont pas *a priori* des spécialistes de l'histoire : seul Bernard a suivi une formation initiale dans cette discipline (licence)¹³, Nadège ayant suivi une formation en psychologie (DEUG)¹⁴ et Charles, en géographie (licence). En octobre 2016, Nadège nous dit qu'en classe elle ne fait « plus d'histoire depuis quelques années », l'enseignement de cette discipline étant assuré sur le cycle par un autre professeur. Bernard nous explique qu'il a déjà travaillé au sujet de la Première Guerre mondiale car cela « est dans les programmes » et qu'il « enseigne depuis quelque temps sur le cycle 3 ». Charles a proposé « sûrement cinq fois » des séquences portant sur la Première Guerre mondiale « vu que ça fait cinq ans » qu'il enseigne en CM2. Cependant, tous deux n'évoquent pas d'archives de ces séquences, ils ne semblent pas avoir constitué de système de ressources ou de système documentaire (Gueudet & Trouche, 2021) qui auraient pu leur servir de référence pour élaborer la « Séquence Verdun ». Les trois enseignants ont ainsi débuté leur travail documentaire sans base identifiée.

¹¹ Nous reviendrons sur ces liens au point 3.2 de cet article.

¹² Au sujet du temps consacré à l'élaboration de la « Séquence Verdun », Nadège dit en juin 2017, « on y a passé beaucoup de temps ». Charles précise « ça nous a pris pas mal de temps pour construire ».

¹³ Licence : grade universitaire de premier cycle de l'enseignement supérieur validant trois années d'études après le baccalauréat.

¹⁴ DEUG : Diplôme d'études universitaires générales de niveau bac+2 jusqu'en 2003.

Dans le premier compte rendu de réunion du groupe de recherche, ces professeurs mentionnent avoir consulté les programmes scolaires (MEN, 2015), une fiche-ressource produite par le ministère (MEN, 2016), un site internet non institutionnel, « Bout de Gomme »¹⁵, et une émission télévisuelle, « C'est pas sorcier »¹⁶ pour construire la séquence décrite dans une fiche séquence et trois fiches de préparation. Aucune autre ressource n'est signalée dans ces documents de travail alors que certaines ont pourtant dû être examinées comme en attestent des légendes associées à quelques-uns des composants (un album jeunesse sur le DC2, des sites internet sur le DC3). En définitive, quelques savoirs historiques apparaissent dans les documents de préparation, peu en lien avec les références institutionnelles consultées. La fiche séquence mentionne ainsi deux objectifs d'apprentissage : « Connaître un épisode décisif de la 1^{ère} guerre mondiale (bataille de Verdun) ; Comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun ». Mais ces objectifs ont été « fabriqués » par les enseignants car il n'est pas prévu dans les documents officiels de traiter spécifiquement cette bataille au CM2. Dans les fiches de préparation, nous trouvons des objectifs d'apprentissage généraux (voir partie 2.2 de cet article) et de multiples références historiques : de nombreuses dates (« L'Autriche-Hongrie déclare la guerre à la Serbie le 28 juillet 1914 » ; « L'Allemagne [...] déclare la guerre à la Russie le 1^{er} août 1914 » ; « le 3 août, l'Allemagne déclare la guerre à la France [...] les Allemands arrivent à 30 km de Paris le 3 septembre » ; « 6 septembre 1914, la bataille de la Marne est déclenchée »...), des événements afférents au début de la guerre (jeu des alliances en Europe, attentat du 28 juin 1914), à Verdun, aux conditions de vie des soldats, aux stratégies militaires et à l'après-guerre. Ces savoirs sont difficiles à repérer dans les fiches de préparation, ils n'y font pas l'objet d'une présentation particulière. Nous ne savons pas en quoi les dates et les événements qui y sont inscrits ont été repérés comme judicieux par les professeurs. Les programmes de l'Éducation nationale (MEN, 2015) et leur document d'accompagnement (MEN, 2016), qualifié de « ressource » par l'institution, nous semblent avoir été d'une aide réduite pour soutenir leur travail documentaire en histoire et notamment leur travail de savantisation et d'essentialisation. Les deux références institutionnelles n'énoncent quasiment aucun élément susceptible de guider le travail des professeurs concernant l'analyse, voire la découverte des savoirs au sujet du thème 3 en histoire, ne développent pas d'objectifs d'apprentissage détaillés auxquels les enseignants pourraient se référer, détails qui exposerait en outre les événements essentiels à aborder avec des élèves de CM2. La fiche-ressource par exemple, constituée de cinq pages, questionne sur sa capacité à répondre au besoin des enseignants au regard de l'ampleur du thème étudié et laisse présupposer ses limites. Elle ne recommande pas d'ouvrages ou de sites internet à privilégier. Au sein de la « Séquence Verdun », il revenait de fait aux professeurs de circonscrire le thème étudié, de déterminer quels seraient les événements qui soutiendraient la construction de leurs séances et les notions inhérentes au thème (notions qui ne se limitent pas à la période historique étudiée).

Nous émettons d'une part l'hypothèse que l'insuffisance de contenus constatée dans les documents développés par le ministère¹⁷ a constitué un obstacle à la réalisation du travail documentaire des enseignants et à la formalisation des savoirs visés dans les documents de préparation qu'ils ont rédigés. Nous émettons d'autre part l'hypothèse qu'à ces manques observés dans les ressources institutionnelles ont pu s'ajouter des difficultés propres à l'enseignement de l'histoire, s'agissant d'une discipline difficile à enseigner (Bertrand, 2013 ; Falaize, 2015) et à laquelle ils ne sont pas, de plus, spécialement formés¹⁸ (à l'exception de Bernard dans le cadre de notre étude).

¹⁵ <http://boutdegomme.fr/>

¹⁶ <https://www.dailymotion.com/video/x23ev6r>

¹⁷ Cette insuffisance des programmes en histoire est possiblement observable dans d'autres disciplines : cela nous laisse supposer que les enseignants rencontrent des difficultés identiques pour élaborer leurs séquences dans diverses matières scolaires.

¹⁸ Depuis la rentrée scolaire 2019, la didactique de cette discipline représente une portion congrue de la formation initiale des professeurs des écoles proprement dite. 55 % du temps de cette formation sont consacrés à l'enseignement des savoirs fondamentaux présentés comme comprenant le lire, écrire, compter, respecter autrui, transmettre les valeurs républicaines tandis que seulement 20 % sont consacrés à la polyvalence (autres aspects disciplinaires, dont l'histoire), à la pédagogie générale et à la gestion de classe (source : Devenir enseignant, une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier, <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure->

Cela a pu amener les enseignants à se tourner vers des sites internet, entre autres « Bout de Gomme », pour nourrir leur travail documentaire. Dans une fiche de préparation, ils notent en effet qu'ils ont trouvé sur ce site non institutionnel un dossier consacré à la Première Guerre mondiale¹⁹ et un diaporama²⁰, l'un et l'autre ne précisant pas les sources mobilisées pour les produire.

3.2. Choisir les composants à présenter sur les documents composites

La sélection des composants devant figurer sur les documents visait selon les enseignants des objectifs didactiques et méthodologiques spécifiques. Lors du second entretien en juin 2017, Nadège explique que le choix des composants s'est fait « *en fonction de [nos] objectifs de contenus et de ce qu'on voulait amener les élèves à faire en termes de mises en lien, de recherche, d'articulation* » ; Bernard, qu'il était « *lié aux programmes mais aussi à des aspects liés à la méthodologie* » ; Charles qu'il s'était fait en lien avec les « *objectifs sur les connaissances liées à la Première Guerre mondiale et d'autres sur la méthodologie* ». Le tri des composants s'est avéré long. En juin 2017, Nadège constate que le groupe a finalement « *mis beaucoup de documents* » ; Bernard déclare « *qu'il y en avait peut-être trop d'un coup* » ; selon Charles, il s'agissait de « *mettre le plus possible de documents* », d'« *en mettre une grande variété* ». Il explique que cela a entraîné « *une surcharge de documents* ».

Comme le mettent en avant leurs propos, les membres du groupe ont été en difficulté pour déterminer combien de composants seraient suffisants ou nécessaires pour remplir leurs objectifs d'apprentissage, pour savoir lesquels, d'une carte, d'une photographie ou d'un texte seraient les plus pertinents pour parvenir à leurs objectifs. Ainsi, ils étaient « *souvent partagés par rapport aux élèves qui ont besoin d'aller plus vers l'image, d'autres plus vers le texte* » (extrait d'un compte rendu de réunion). En juin 2017, Charles précise toutefois qu'ils ont cherché une certaine complémentarité des composants : « *C'était dans l'idée pour les masques à gaz, qu'on ne voyait pas dans les textes justement* » (en référence au DC2). L'accessibilité des composants a également questionné les enseignants, en lien avec les difficultés de compréhension que pouvaient générer certains composants textuels ou visuo-textuels. Ils ont interrogé par exemple la complexité intrinsèque d'une carte : « *La carte présentant la bataille de Verdun nous a longuement retenus : complexité de cet écrit plus grande que ce que nous avons repéré initialement* » (extrait d'un compte rendu de réunion). Les professeurs ont ainsi étudié la possibilité d'alléger les documents à produire ou à l'opposé d'augmenter le nombre de composants : « *Nous avons fréquemment oscillé entre la tentation de simplifier (en nous demandant s'il n'y avait pas trop d'écrits, s'ils étaient tous utiles par rapport à l'objectif visé) et la tentation inverse d'ajouter (en nous demandant si, pour aider à comprendre cet écrit, il ne faudrait pas d'abord, ou en même temps en proposer un autre (photos, cartes, témoignages, etc.))* » (extrait d'un compte rendu de réunion).

Sur les trois documents composites, les composants sont très nombreux, de onze à vingt-trois. Les enseignants y ont privilégié les composants iconiques en tant que source d'informations. Ils sont à l'origine de multiples redondances : illustrations et textes présentant les mêmes informations sous des formes différentes (par exemple sur le DC2, des extraits de lettres de poilus et des images) ; illustrations multiples donnant à voir des informations identiques (par exemple sur le DC1, trois photographies de forts ; sur le DC2, trois photographies de soldats dans des tranchées ; sur le DC3, trois autres de François Hollande et Angela Merkel) augmentant le nombre de composants sur les pages avec une fonction majoritairement illustrative. Ces images sont exposées sur le même mode, quel que soit leur statut. Par exemple, sur le DC3, les photographies en noir et blanc datant de la période durant laquelle le premier conflit mondial s'est déroulé côtoient des photographies contemporaines en couleurs prises *a priori* dans un cadre

formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170). Dix-huit heures annuelles seront ensuite consacrées, pour les professeurs du premier degré, à des temps de formation du type animations pédagogiques et actions de formation continue (MEN, 2013).

¹⁹ <http://boutdegomme.fr/la-1ere-guerre-mondiale-a108440498>

²⁰ <http://boutdegomme.fr/wp-content/uploads/2016/11/14-18-Diaporama.pdf>

journalistique. Nous émettons l'hypothèse que le recours à l'image en tant que composant avait pour objectif de soutenir la future mise en œuvre en classe des documents composites, dans l'idée que l'image serait peut-être plus motivante pour les élèves ou qu'elle permettrait de lever les obstacles rencontrés par certains en lecture, alors qu'elle demeure un objet singulier, difficile à exploiter, entre autres dans la discipline histoire (Delporte & Gachet, 2002). Par ailleurs, les informations présentées par divers composants ne sont pas toujours cohérentes avec les objectifs d'apprentissage fixés dans les documents de préparation, questionnant l'alignement pédagogique (Biggs, 1996) de ces objectifs avec les moyens mis en place pour les atteindre. Sur le DC1, si dix composants font référence à la violence ou aux aspects dévastateurs de la bataille de Verdun (par exemple des photographies d'un village détruit), quatre d'entre eux ne sont pas directement associables aux apprentissages visés (par exemple trois photographies montrant des forts). Sur le DC2, un composant montre des soldats avec de nouvelles armes chimiques développées pendant la guerre mais cela n'apparaît pas comme devant être abordé durant cette séance dans le document de préparation. Sur le DC3, les vingt-trois composants développent un très grand nombre d'informations dont toutes ne sont pas pertinentes au regard des objectifs visés, elles sont mêmes parfois erronées générant du bruit documentaire (Moles, 1963) : par exemple, un texte précise que des soldats en provenance des colonies ont pris part à la guerre à partir de 1917, or, cela a été le cas avant (entre 1914 et 1918, la France a envoyé au front 500 000 soldats venus des colonies). En outre, malgré leur grand nombre, les informations développées par les composants hétérogènes, dans certains cas, ne traitent que partiellement les savoirs en jeu, voire en privilégiaient certains aspects au détriment d'autres. Par exemple, les composants triés pour le DC2 traitent exclusivement de la vie dans les tranchées laissant de côté les conditions de vie de la population durant la guerre, conditions qui n'ont pas été directement examinées au cours de la séquence. Enfin, divers composants présentent des difficultés intrinsèques pouvant faire obstacle à l'accès aux informations : par exemple sur le DC1, où les mouvements militaires sont figurés sur un plan statique de la bataille, où de mêmes données sont nommées différemment (pertes, tués, disparus, blessés) dans deux composants, un tableau et un graphique ; sur le DC2 où composants, des extraits de lettres, sont rédigés à la première personne du singulier, les lecteurs devant induire d'expériences personnelles de poilus un ensemble de problèmes rencontrés par tous les soldats.

Nous émettons l'hypothèse que n'ayant pas été en mesure de déterminer précisément les savoirs en jeu dans leur séquence, faute notamment de précisions apportées par les ressources institutionnelles à ce sujet, les trois enseignants ont été en difficulté pour poursuivre leur travail documentaire et choisir des composants visant à figurer les savoirs sur les documents composites. Selon nous, ils ont alors cherché à compléter, à ajouter, voire à cumuler des composants, produisant au cours de leur travail de documentation des documents manquant de pertinence malgré le grand nombre d'informations en présence.

3.3. Déterminer les manières documentaires²¹

À l'occasion de leur travail de documentation, Nadège, Bernard et Charles se sont attelés à un travail de mise en page des documents composites supports de la séquence en histoire. Les membres du groupe ont porté une attention particulière à leurs dimensions matérielles : ils ont évoqué l'idée de développer une « juxtaposition des composants » sur l'un ou une « mise en colonne » (extrait d'un compte rendu de réunion) sur un autre, afin qu'ils soient « construits sur des fonctionnements différents » (extrait de la fiche séquence). La « mise en colonne » semble correspondre à nos observations portant sur le DC3, les composants étant toutefois décalés, visuellement peu ordonnés. Sur les autres documents composites, il apparaît complexe de déterminer ce que peut signifier ladite « juxtaposition ». Les professeurs se sont, semble-t-il, confrontés dans ce domaine à des obstacles relatifs à l'agencement des composants. En juin 2017 au cours du second entretien, Charles indique qu'il s'est avéré « *difficile de savoir comment placer les documents les uns par rapport aux autres* », il fait allusion au premier document compo-

²¹ Manière documentaire (Tricot, Sahut & Lemarié, 2016) : dimension matérielle d'un document.

site (DC1) « *mal agencé* ». Il se pose de nombreuses questions concernant l'organisation des composants « *En fonction de quoi ? De leur importance ? De leur taille ?* ». Il souligne qu'au bout d'une année de travail, le groupe de recherche n'était pas parvenu « *à répondre à cette question de savoir comment on fait pour que ce soit mieux* ». D'autre part, si les enseignants ont utilisé des étiquettes associées à certains composants (des lettres sur le DC1 ; « Doc A, Doc B » sur le DC2... ; aucune sur le DC3), s'ils ont placé des démarcations (sous la forme d'encadrements sur le DC1), des frontières entre eux (sous la forme de traits de séparation sur le DC2), aucun procédé de mise en forme n'a été attribué aux mêmes éléments sur les trois documents. Aucune régularité n'est visible en dehors du titre en noir, gras et souligné en haut de chacun d'eux.

Selon nous, dans le cadre de leur travail de documentation, les membres du groupe ont cherché à « tester » différentes modalités de mise en page (ce qu'ils ont nommé « des fonctionnements différents »). Nous supposons qu'il s'agissait de proposer plusieurs modalités d'interaction des composants. Toutefois, au sein du processus de genèse documentaire (Gueudet & Trouche, 2008, 2021), la détermination des manières documentaires était en partie dépendante des compétences des professeurs dans le domaine informatique qu'ils nous ont dit mobiliser pour mener à bien des recherches avant de combiner des composants pour produire leurs propres documents (entretiens 1). La détermination des manières documentaires était également dépendante de leurs possibles connaissances dans le domaine de l'ergonomie des documents²² aux fins de matérialiser par exemple des parcours de lecture permettant d'articuler entre eux les composants en présence. Sachant par ailleurs qu'il s'agit là d'une activité particulièrement complexe (Bautier, 2015 ; Bonnéry, 2015), la manière dont les informations sont présentées sur un document composite a une importance capitale. Nous émettons l'hypothèse que les trois enseignants de notre étude ne disposaient pas ou disposaient insuffisamment de compétences et de connaissances dans ces deux domaines, au regard par exemple de leur formation initiale ou des temps de formation continue auxquels ils pouvaient accéder. Nous supposons que cela a induit des difficultés à déterminer les dimensions matérielles des documents.

3.4. Produire des documents intelligibles

Pour soutenir les futurs lecteurs dans leur circulation parmi les composants en présence, Nadège, Bernard et Charles ont prévu trois modalités. Celles-ci, parties intégrantes des trois documents composites, sont les produits du travail de documentation réalisé par les enseignants au sein de la « Séquence Verdun ».

Ainsi, pour introduire la thématique de chacun des documents, les professeurs ont placé un titre en haut de chaque page (voir point 2.2). Pour accompagner le DC1, ils ont élaboré un questionnaire de treize questions, externe au document lui-même, en vue de traiter les onze composants. Selon Nadège et Charles, cela avait pour objectif « d'aborder l'ensemble des informations présentes dans les différents composants » (extrait d'un compte rendu de réunion). Au regard du grand nombre de composants, le questionnaire constituait ainsi un « *étayage* » (entretiens 2) à la lecture, lecture soutenue de surcroît d'après eux par la présence des étiquettes « lettres » (A à H). Pour accompagner les DC2 et DC3, les trois professeurs ont opté pour des questions problématiques, par exemple : « Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ? » ou « À l'aide des documents, explique comment se termine la Première Guerre mondiale ». Ces questions ont été annoncées comme devant « permettre aux élèves de réaliser différents parcours de lecture, c'est-à-dire, d'appréhender les composants de diverses manières, dans des ordres différents » (extrait d'un compte rendu de réunion).

Nous ne pouvons dire si les professeurs ont rencontré des obstacles pour définir ces différentes modalités (ils évoqueront toutefois en réunion l'aspect probablement chronophage de traitement du questionnaire par les élèves), mais nous émettons l'hypothèse qu'elles présument un accès difficile ou incomplet aux informations en présence sur les documents. Le questionnaire

²² Voir notamment les travaux d'Éric Jamet (2022, 2021, 2020).

associé au DC1 privilégie notamment certains composants au détriment d'autres (plusieurs questions portant sur les mêmes composants) ; des composants échappent à tout questionnement ; les lettres associées aux composants sur ce document n'ont pas de liens avec l'ordre dans lequel ils seraient susceptibles d'être abordés (les questions n'amenant pas à lire en premier le composant « A », puis le « B »). Les questions problématiques associées aux DC2 et DC3 conduisent *a priori* à circuler plus librement parmi les divers composants mais, comme nous l'avons écrit, ces derniers présentent des informations parfois peu pertinentes, risquant de rendre cette activité quelque peu vaine. Il nous semble à nouveau que les difficultés initiales de définition des savoirs en jeu, elles-mêmes à l'origine de difficultés à choisir des composants visant à les présenter, ont pu entraver le travail de documentation des enseignants et leur réflexion portant sur l'intelligibilité des documents et la capacité de ces derniers à répondre au besoin d'information des lecteurs.

4. Conclusion

À partir de l'étude du travail de documentation de trois professeurs des écoles en histoire, notre article a cherché à montrer que, même si la pratique d'auto-conception de documents composites semble courante, les enseignants qui s'y consacrent rencontrent de nombreux obstacles pour la réaliser. Qu'ils concernent la définition des savoirs en jeu, le choix des composants, la détermination des manières documentaires, ces obstacles sont à mettre en tension avec le fait que malgré la multiplicité des supports existants (manuels scolaires, fichiers, propositions institutionnelles Éduscol²³...), les professeurs préfèrent s'atteler à une tâche de production complexe, pour laquelle ils ne sont pas ou peu formés. Nous supposons qu'ils ne trouvent pas leur compte dans les ressources disponibles (peut-être peu informatives, comme les fiches ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale) ou qu'ils ignorent tout ou partie des ressources auxquelles ils peuvent recourir (celles-ci étant par exemple insuffisamment signalées par l'institution). Ils consacrent un temps certain à concevoir des documents qui, dans leurs dimensions matérielles et cognitives, s'avèrent peu pertinents au regard des savoirs en jeu. Les documents composites que les professeurs ont élaborés au cours de la « Séquence Verdun » présentent ce que nous proposons d'appeler une faible « couverture épistémologique » (Quirino Chaves, 2021) : celle-ci correspond selon nous à la capacité d'un document composite, dans une discipline donnée, au regard d'objectifs d'apprentissage déterminés, à permettre de faire le tour d'un sujet. Cette faible couverture épistémologique est par ailleurs susceptible d'entraîner ce que nous proposons d'appeler un faible « gain informatif » (Quirino Chaves, 2021) pour le lecteur : à la lecture du document, il devrait en savoir plus sur un sujet donné. Ce « savoir plus », ce gain, est relatif au besoin d'information identifié en amont par le concepteur au regard des objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés et à la pertinence des informations développées sur le document pour répondre à ce besoin. Le gain informatif dépend de la couverture épistémologique du document : tous deux seraient donc à rechercher pour produire des documents composites pertinents au cours d'un processus de genèse documentaire (Gueudet & Trouche, 2008, 2021).

Notre étude n'a exploré qu'une part réduite du travail de documentation de professeurs des écoles mené dans la discipline histoire. Mais elle permet de mettre au jour de nouvelles questions de recherche qu'il nous semblerait utile d'investiguer. Il serait ainsi important et intéressant de savoir par exemple si ce que nous avons constaté concernant l'enseignement de l'histoire et les supports composites afférents se rencontre également pour ces enseignants dans d'autres disciplines, afin de pouvoir faire la part de ce qui relève de ces dernières et de ce qui relève des pratiques de ces professeurs. Il s'agirait *in fine*, dans une perspective d'efficacité et d'équité, dans une visée praxéologique de soutien ou de transformation des pratiques enseignantes, de développer des leviers visant à répondre au besoin des professeurs et à rendre leur travail de documentation efficace. Ces leviers touchent entre autres à la formation initiale et à la formation continue des professeurs et à l'institution qui contraint leurs pratiques et détermine les savoirs et savoir-faire devant être acquis à l'école par les élèves.

²³ Éduscol : site web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

Références

- BAUTIER Elisabeth & RAYOU Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissages*, Paris, Presse universitaires de France.
- BAUTIER Elisabeth, CRINON Jacques, DELARUE-BRETON Catherine & MARIN Brigitte (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n° 45, p. 63-79.
- BAUTIER Elisabeth, BONNÉRY Stéphane & KAKPO Sévrine (2015), « D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège », dans Stéphane Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, p. 25-56.
- BAUTIER Elisabeth (2015), « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Recherches en éducation*, n° 55, p. 11-20.
- BERTRAND Anne-Marie (2013), *Le Débat*, n° 175 (Difficile enseignement de l'histoire).
- BIGGS John (1996), « Enhancing teaching through constructive alignment », *Higher education*, n° 32(3), p. 347-364, <http://www.jstor.org/stable/3448076>
- BONNÉRY Stéphane (2008), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BONNÉRY Stéphane (dir.) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.
- BONNÉRY Stéphane (2020), « "Lire" et "étudier" avec l'écrit : des activités différentes pour les enfants dans le temps et dans l'espace social ; des inégalités renouvelées, *Pratiques*, n° 185-186.
- CHAMBRIS Christine (2017), « L'enseignement des maths à l'école et la méthode Singapour », *Bulletin CFEM*, p. 13-18.
- DELARUE-BRETON Catherine & CRINON Jacques (2016), « Circulation, déambulations et textes hétérogènes », *Recherches en éducation*, n° 25, p. 34-45.
- DELPORTE Christian & GACHET Marie-Claire (2002), « Les images dans l'enseignement d'histoire », *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école. Les Actes de la DESCO*, Paris, CRDP de Versailles.
- DEVAUCHELLE Bruno (2014), « Les supports pédagogiques, des créations pleines de ressources », communication présentée aux *Rencontres Numériques et éducation, entre consommation et création*, <https://archives.ludomag.com/archives/10488>
- FALAIZE Benoit (2015), « L'histoire, nécessaire mais difficile à enseigner », communication présentée au 15^e Université d'autonome du SNUIPP, https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/B_Falaize-2.pdf
- GUEUDET Ghislaine & TROUCHE Luc (2008), « Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques », *Éducation & didactique*, vol. 2, n° 3, p. 7-34.
- GUEUDET Ghislaine & TROUCHE Luc (2013), *Vers de nouveaux systèmes documentaires de professeurs de mathématiques ? Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques*, Actes de la XIV^e École d'été de didactique des mathématiques, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 1- 26.
- GUEUDET Ghislaine & TROUCHE Luc (2021), « Étudier les interactions professeurs-ressources : questions de méthode », *Éducation & didactique*, varia 15-2, p. 141-158.
- LE COADIC Yves-François (2004), « *La Science de l'information* », Paris, Presse universitaires de France.
- LEFEUVRE Loïs (2012), « Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs », dans Brigitte Gruson, Dominique Forest & Monique Loquet (éds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, Presse universitaire de Rennes, p. 294-317.

LEROY Michel (2012), *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, Rapport n° 2012-036 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris, La documentation française, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013), *Circulaire n° 2019-019. Obligations de service*, <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo8/MENH1303000C.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015), *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, <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 (2016), *Ressources d'accompagnement. Thème 3*, 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 (2019), *Attendus de fin d'année de CM2. Annexe 9 (français)*, https://cache.media.education.gouv.fr/file/20/32/1/ensel283_annexe9_1120321.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020), *Bulletin officiel n° 31. Programmes du cycle 3*, https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf

MOLES Abraham (1963), « Théorie de l'information et sémantique », *Les cahiers de la publicité*, n° 5, p. 15-36.

QUIRINO CHAVES Stéphanie & MAISONNEUVE Luc (2020), « Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration », *Pratiques*, n° 185-186.

QUIRINO CHAVES Stéphanie (2021), *Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles Exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale.

TRICOT André (2004), « Besoin d'information », *Argos*, n° 36, p. 36-39.

TRICOT André, LEMARIÉ Julie & SAHUT Gilles (2016), « Le document : communication et mémoire », Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Annexe 1 - Documents composites conçus par Nadège, Bernard et Charles, Groupe de recherche coopératif, 2016/2017

Séquence Verdun

<p>DC1</p> <p>Séance 1 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière</p>	<p>DC 2</p> <p>Séance 2 : Les conditions de vie dans les tranchées</p>	<p>DC 3</p> <p>Séance 3 : De la fin de la guerre à la commémoration</p>																					
<p>VERDUN, UNE BATAILLE INUTILE ET MEURTRIÈRE</p> <p>A Le général en chef de l'armée allemande Erich von Falkenhayn veut en finir avec la guerre de position commencée en 1914. Il veut reprendre la guerre de mouvement et taper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à Meuse. Le fleuve qui traverse Verdun. Sa ne pourrait donc pas reculer.</p> <p>B LA FRANCE en 1914</p> <p>C Plan de la bataille de Verdun (1916)</p> <p>D Chronologie de la bataille de Verdun (1916)</p> <p>E Fort de Douaumont</p> <p>F Village de Fleury</p> <p>G Extrait de <i>Les poils</i> de Perle</p> <p>H Pertes humaines lors de la bataille de Verdun</p> <table border="1"> <caption>Pertes humaines lors de la bataille de Verdun</caption> <thead> <tr> <th></th> <th>Tués et blessés</th> <th>Blessés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>France</td> <td>160 000</td> <td>216 000</td> </tr> <tr> <td>Allemagne</td> <td>142 000</td> <td>180 000</td> </tr> <tr> <td>Tous les soldats</td> <td>300 000</td> <td>400 000</td> </tr> </tbody> </table> <p>I Bilan des pertes humaines</p> <table border="1"> <caption>Bilan des pertes humaines</caption> <thead> <tr> <th></th> <th>France</th> <th>Allemagne</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tués</td> <td>~160 000</td> <td>~142 000</td> </tr> <tr> <td>Blessés</td> <td>~216 000</td> <td>~180 000</td> </tr> </tbody> </table>		Tués et blessés	Blessés	France	160 000	216 000	Allemagne	142 000	180 000	Tous les soldats	300 000	400 000		France	Allemagne	Tués	~160 000	~142 000	Blessés	~216 000	~180 000	<p>Les conditions de vie dans les tranchées</p> <p>Doc. A - Invasion de nos dans les tranchées</p> <p>Doc. B - Petes dans les tranchées</p> <p>Doc. C - Des soldats</p> <p>Doc. D - Extrait de <i>Letres de poilus</i></p> <p>Doc. E - Extrait de <i>Letres de poilus</i></p> <p>Doc. F - Extrait de <i>Letres de poilus</i></p> <p>Doc. G - Extrait de <i>Letres de poilus</i></p> <p>1) Observe et relève dans o ha que documente les problèm s rencontrés, par les poilus. 2) Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?</p>	<p>De la fin de la guerre à la commémoration</p> <p>1917, une année décisive</p> <p>1918, les tranchées s'effondrent</p> <p>1919, la fin de la guerre</p> <p>2018, commémoration de la fin de la guerre</p> <p>2020, commémoration de la fin de la guerre</p>
	Tués et blessés	Blessés																					
France	160 000	216 000																					
Allemagne	142 000	180 000																					
Tous les soldats	300 000	400 000																					
	France	Allemagne																					
Tués	~160 000	~142 000																					
Blessés	~216 000	~180 000																					

Annexe 2 - Hétérogénéité des composants sur les documents composites conçus par Nadège, Bernard et Charles, 2016/2017

<p>DC1 Séance 1 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière</p>	<p>DC 2 Séance 2 : Les conditions de vie dans les tranchées</p>	<p>DC 3 Séance 3 : De la fin de la guerre à la commémoration</p>
<p>VERDUN - UNE BATAILLE INUTILE ET MEURTRIÈRE</p> <p>A. Le général en chef de l'armée allemande Erich Von Falkenhayn veut en finir avec la guerre de position commencée en 1914. Il veut reprendre la guerre de mouvement et taper un grand coup. Verdun est au pied de la forteresse de... Le plan de l'armée française est défectueux. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>B. LA BATAILLE DE VERDUN en 1916. Le 21 février 1916, l'armée allemande lance l'offensive. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>C. Les noms de soldats qui ont été tués pendant la bataille de Verdun. Le 21 février 1916, l'armée allemande lance l'offensive. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>D. Les pertes humaines lors de la bataille de Verdun. Le 21 février 1916, l'armée allemande lance l'offensive. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p>	<p>Les conditions de vie dans les tranchées</p> <p>Doc. A - Invasion de rats dans les tranchées françaises. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. B - Pénurie dans les tranchées. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. C - Des soldats. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. D - Extrait de Lettres de poilus. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. E - Les tranchées. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. F - Extrait de Lettres de poilus. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p>	<p>De la fin de la guerre à la commémoration</p> <p>Doc. 1 - Le 11 novembre 1918, l'Armée allemande se rend. Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 2 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 3 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 4 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 5 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 6 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 7 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 8 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 9 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 10 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 11 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 12 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 13 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 14 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 15 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 16 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 17 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 18 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 19 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 20 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 21 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 22 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p> <p>Doc. 23 - Les soldats français qui sont le premier à aller à la Meuse, la forteresse qui s'appelle Verdun. Ils ne peuvent donc pas...</p>

Légende des composants

- Composants textuels
- Composants iconiques
- Composants visuo-textuels