

## Les documents composites au cycle 3 : les débuts d'une recherche collaborative

Stéphanie Quirino Chaves, CPC, doctorante, CREAD  
Loïc Bars, CPC  
Anne Leclaire-Halté, enseignant-chercheur, UL, CREM  
Luc Maisonneuve, enseignant-chercheur, UBO, CREAD

Les supports et documents de travail sur lesquels et avec lesquels travaillent les élèves dans les classes sont multiples. Sélectionnés ou conçus par les enseignants en fonction d'objectifs d'apprentissages définis dans le cadre de séquences d'enseignement, ils doivent répondre aux attentes institutionnelles définies dans les programmes scolaires. Ils ont pour vocation de permettre à tous les élèves d'acquérir des connaissances spécifiques, de mettre en œuvre des savoir-faire particuliers et de développer des attitudes en lien avec les savoirs visés par les professeurs.

Ces supports peuvent être envisagés dans leurs dimensions matérielle et didactique. Matériellement parlant, ce sont des moyens dont font usage les enseignants pour préparer et mettre en œuvre leurs séances d'enseignement-apprentissage avec les élèves. Ils permettent notamment de présenter des savoirs et des connaissances scolaires, peuvent comporter des éléments textuels et imagés et existent sous formats papier, numérique et analogique. Sur le plan didactique, ils vont être utilisés par l'enseignant et par les élèves pour la réalisation de tâches particulières. Ils permettent à l'enseignant d'illustrer ses cours, d'aider ses élèves à apprendre ou de leur donner la possibilité de garder une trace de leur travail. Ces supports sont également utilisés par ces derniers pour réaliser des activités de lecture, de recherche, des exercices... En tant que supports d'enseignement et d'activités, ils peuvent alors être considérés comme des outils ou des instruments de travail. Ils revêtent différentes formes et le terme « support » est employé pour désigner des manuels, cahiers, fiches, photocopies, feuilles volantes, tableau noir ou numérique interactif, albums, livres, ardoises, classeurs, pochettes... Chacune de ces formes de support peut être dédiée à des tâches particulières. Comme le soulignent Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goedel, « chaque support constitue un instrument intellectuel distinct, qui sollicite des formes particulières de raisonnement et de confrontation à l'écrit et des formes particulières de travail » (2016 : 1). D'autres chercheurs

mettent en avant que les supports « définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles » (Chartier et Renard 2000 : 136). En tant qu'outils didactiques, les supports sur lesquels et avec lesquels travaillent les élèves nécessitent souvent la mise en œuvre de savoir-faire particuliers et spécifiques.

La place accordée à chacune de ces formes de supports dans les classes est variable en fonction du niveau scolaire concerné et des tâches sur lesquelles on porte son attention. En 2000, Chartier et Renard, s'intéressant aux supports d'écriture relèvent entre six et quatorze supports différents au cycle 2 et entre six et seize supports utilisés au cycle 3<sup>1</sup>. Ils pointent notamment l'utilisation des cahiers et des classeurs comme supports ordinaires du travail scolaire. Au CP (cours préparatoire, cycle 2), aujourd'hui, les supports les plus utilisés, « sur lesquels les élèves passent le plus de temps, sont les fiches/photocopies, et par ordre décroissant, le tableau, les albums, l'ardoise, le manuel, le TNI (tableau numérique interactif) et les étiquettes mobiles » (Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goedel 2016 : 6). Ces auteurs notent ainsi « une certaine spécialisation des supports selon la famille de tâches où ils sont utilisés » (2016 : 17). Enfin, le manuel scolaire est aussi un support très présent. Le dernier rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, daté de 2012, souligne l'importance et la place réservées à ces ouvrages en tant que supports d'activité des élèves. Il met en avant « qu'à court et moyen terme, on peut faire l'hypothèse que le manuel scolaire va rester un outil indispensable, quel que soit son support et quelles que soient ses adaptations futures » (Leroy 2012 : 9). Le rapporteur ajoute qu'« à l'école élémentaire, pour la lecture, les supports les plus légitimes et les plus intéressants pour les élèves demeurent les livres (de littérature ou documentaires) ainsi que les manuels scolaires » (Leroy 2012 : 29).

Ainsi, si différentes études et rapports s'intéressent aux supports présents dans les classes, mettant en avant notamment la place occupée par les manuels scolaires (papier ou numérique) et les photocopies des pages de ces mêmes manuels, se pose la question de leur accessibilité aux élèves. En juin 1998, un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale portant sur les manuels scolaires met en avant le côté attrayant des manuels, constitués de façon majoritaire d'images multiples et de couleurs. Borne, le rapporteur, souligne que « les images sont parfois des documents, des photographies d'expériences, des

---

<sup>1</sup> Le cycle 2 correspondait alors aux classes de GS, CP et CE1, alors que le cycle 3 concernait les classes de CE2, CM1 et CM2.

scènes permettant de comprendre un texte de langue vivante (...) les images peuvent avoir une fonction uniquement décorative [ou] combler du vide » (Borne 1998 : 12). Mais souvent, les sources de ces images ne sont pas indiquées. L'auteur du rapport précise également que « la cohabitation d'images récréatives ou décoratives avec des images qui mériteraient analyse n'est guère propice à un apprentissage raisonné » (Borne 1998 : 12). Il souligne que les connaissances occupent dans les manuels une place restreinte et minoritaire (5 à 25%), réservant « près de trois quarts de la surface disponible à des illustrations décoratives et gratuites, à des documents (textes ou images), à des schémas explicatifs (figures, courbes, diagrammes, organigrammes) et enfin différents types d'exercices » (Borne 1998 : 13). Il met en avant la qualité visuelle de ces illustrations mais regrette, dans les manuels, la présence d'un « flot de documents dont l'abondance rend les phénomènes décrits peu lisibles ». Il conclut en disant 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 : 13). En 2012, Leroy va dans le même sens :

Les manuels se sont enrichis, illustrés et complexifiés, du fait des possibilités techniques et des besoins pédagogiques : par exemple, l'illustration occupe jusqu'à 50% de leur surface, même si cette illustration obéit à des contraintes de maquettage plus qu'à des besoins pédagogiques. (2012 : 9).

Pour lui, l'usage des manuels, « objets culturels complexes », requiert un apprentissage spécifique qui doit s'effectuer dès l'école primaire.

Ces remarques se retrouvent dans les travaux menés par ESCOL : pour les chercheurs de cette équipe, les supports d'activités scolaires actuels confrontent « les élèves à des difficultés d'autant plus grande que le mode d'emploi cognitif de ces supports leur est peu fourni par les enseignants » (Bautier et al, 2012 : 63).

Tous ces éléments ont amené le groupe de recherche LÉA Saint Jacques (35) à s'interroger sur la lecture et la compréhension des documents composites, dont nous avons pu voir qu'ils étaient très présents dans les classes, et, plus particulièrement, pour l'année en cours, à s'intéresser à la lecture et à la compréhension des manuels scolaires et des doubles pages qui les constituent. Notre recherche porte ainsi sur une question qui touche toutes les disciplines : la compréhension, par les élèves du cycle 3 (programmes 2016), de ces documents, manuels, albums de littérature de jeunesse, fiches éventuellement conçues et utilisées par l'enseignant et qui associent dans un même espace éléments textuels et non-

textuels, tels qu'ils sont utilisés à l'école et au collège. La lecture de ces documents semble souvent aller de soi (leur dimension plurielle – textes, images, tableaux, cartes, etc. – étant perçue comme une aide) alors qu'elle peut avoir un effet différenciateur mettant en difficulté un certain nombre d'élèves. Approcher les processus en jeu dans la lecture et la compréhension de ces documents doit permettre de penser des interventions didactiques plus efficaces. Notre objectif de recherche concerne ainsi la production de ressources et d'outils de travail pour les enseignants et les élèves. Nous nous proposons d'accompagner les enseignants dans la conception et l'élaboration de document composite pour leurs élèves, dans la conception des séquences d'enseignement-apprentissage pour permettre à ces élèves de mieux lire ces documents composites. Nous travaillons pour cela dans le cadre d'une recherche collaborative, réunissant différents acteurs de l'enseignement et de l'éducation et nous nous appuyons sur un dispositif inspiré des *lesson studies*.

Dans le cadre de cet article, dans un premier temps, nous présenterons notre cadre de travail et la méthodologie employée pour réaliser notre recherche. Dans un deuxième temps, nous définirons les éléments conceptuels relatifs à l'objet de notre travail, les documents composites. Dans un troisième temps, nous mettrons en avant les actions de recherche mises en œuvre à ce jour et en présenterons un bilan actualisé.

## 1- Cadre de travail et méthodologie

---

### Cadre de travail

Notre travail s'inscrit dans un LéA (Lieux d'éducation Associés) et pourrait être décrit avec les critères mis en avant par Desgagné (1997) pour caractériser une recherche collaborative.

- ***Nous agissons dans le sens d'une co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et praticiens.*** Notre groupe, pluricatégoriel, réunit dix-sept membres : des enseignants du premier degré polyvalents, des enseignants du second degré de diverses disciplines, des conseillers pédagogiques, un inspecteur de l'Éducation Nationale, des enseignants-chercheurs, un ingénieur de recherche, une doctorante. La thématique de recherche choisie et l'ensemble du travail articulent les apports des différents membres du groupe, quel que soit leur statut.

- ***Nous associons activités de production de connaissances, création de ressources partagées et développement professionnel des acteurs.*** En effet, nous visons le développement d'outils pour la classe : conseils de lecture pour les élèves, conseils pour l'utilisation des documents composites et aides à l'élaboration de ces mêmes documents pour les enseignants, élaboration d'une progression pour le cycle 3 dans ce domaine... Nous visons également la formation des enseignants, notamment par la proposition de modules en formation initiale et continue et la création d'un module « m@gistère ». En ce qui concerne le développement professionnel des membres du groupe, de nombreuses questions afférentes à la pédagogie et à la didactique de la lecture sont traitées à l'occasion de la préparation collective de séquences de classe. Certains enseignants se sont inscrits ou vont s'inscrire aux épreuves du CAFIPEMF. L'équipe compte par ailleurs une doctorante qui inscrit sa thèse dans les travaux du groupe, qui concernent aussi directement les axes de travail des deux enseignants-chercheurs qui en font partie.
  
- ***Nous visons une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.*** L'équilibre entre les préoccupations des uns et des autres, l'articulation entre théorie et pratique est ainsi au centre de tout le travail effectué par le groupe. Pour reprendre les propos de Desgagné,

La recherche collaborative va plus loin que simplement viser à respecter les préoccupations respectives des deux parties en cause : préoccupations de recherche pour le chercheur et de perfectionnement pour les praticiens. Elle exige, de la part du chercheur qui encadre le projet, de se mouvoir autant dans le monde de la recherche que dans celui de la pratique, voire de faire en sorte que les connaissances qui vont se construire, dans la démarche de recherche, soient le produit d'un processus de rapprochement, voire de médiation entre théorie et pratique et entre culture de recherche et culture de pratique. (Desgagné 1997 : 384).

## Méthodologie

Nos objectifs de recherche sont doubles : apprendre à lire des documents composites et apprendre à élaborer des documents composites. Pour cela, nous avons travaillé en 2016-2017 à la mise en œuvre de séquences spécifiques dans quatre classes de cycle 3, plus précisément de CM1 et CM2. Dans chacune de ces classes, nous mettons en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage en lien avec notre problématique et répondant aux critères méthodologiques des *lesson studies* (Miyakawa & Winsfow 2009, Clivaz 2015) : des

séances sont préparées collectivement, mises en œuvre dans des classes des enseignants du groupe, analysées collectivement, puis mises en œuvre à nouveau après aménagements (dispositif d'ingénierie coopérative). Il s'agit, à partir des écrits de conception (les fiches de préparation des enseignants), de procéder à une observation critique des éléments prévus et des éléments vécus par l'enseignant dans sa classe. A partir des films des séances, il est procédé à une observation des gestes professionnels de l'enseignant, des actions des élèves, des réussites et des difficultés qu'ils rencontrent dans les apprentissages réalisés. L'objectif est de réitérer la séquence dans la même classe ou dans la classe d'un autre membre du groupe après avoir ajusté ce qui apparaît comme faisant obstacle aux savoirs et compétences visés. Dans le cadre de notre groupe de recherche, nous avons choisi de nous intéresser, en histoire, à la bataille de Verdun : les commémorations liées au centenaire de cette bataille s'y prêtaient bien. Notre travail collaboratif nous a tout d'abord conduits à envisager un déroulement global prévoyant quatre séances de travail avec les élèves, chacune proposant l'utilisation et la mise en œuvre de documents composites. Une première réalisation de la séquence a eu lieu en octobre 2016 dans trois classes différentes de CM2. Après un premier remaniement que nous présenterons plus loin, la séquence a de nouveau été proposée à des élèves de CM1 en mai 2017. Dans tous les cas, la trame générale prévoit l'organisation suivante :

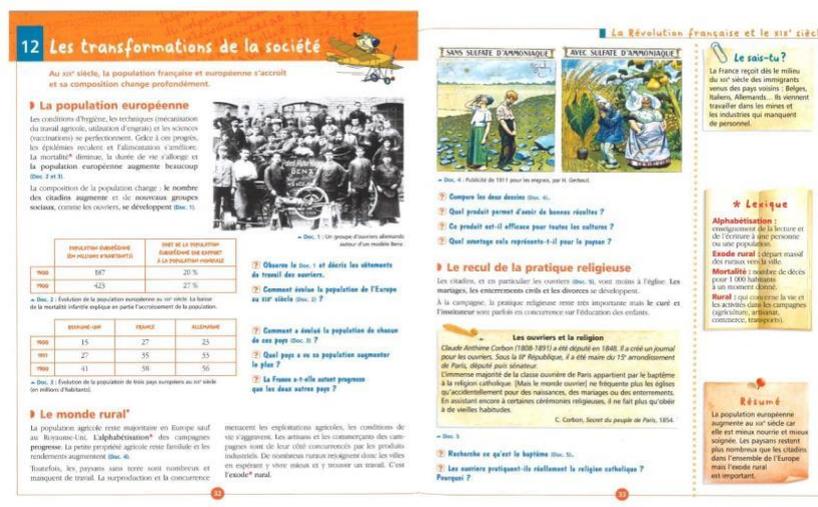
<b>Titre de la séquence : VERDUN</b>		
Nombre de séances : 4	0 : Contextualisation (Les débuts de la première guerre mondiale) 1 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière 2 : Les conditions de vie dans les tranchées 3 : L'après-guerre	
Domaine disciplinaire : HISTOIRE  Niveau : Cycle 3 ; Classe ; CM1-CM2  Thème 3 : La France, des guerres mondiales à l'Union européenne  Deux guerres mondiales au XXème siècle	Domaines du socle :  D1 : Les langages pour penser et communiquer  D2 : Les méthodes et outils pour apprendre  D3 : La formation de la personne et du citoyen  D5 : Les représentations du monde et l'activité humaine	Compétences visées :  - Se repérer dans le temps : construire des repères historiques  - Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués  - Comprendre un document  - Pratiquer différents langages en histoire  - Coopérer et mutualiser

Chacune des quatre séances fait l'objet d'une fiche de préparation spécifique, détaillant les objectifs d'apprentissages, les compétences développées, les tâches dévolues aux élèves, les modalités de travail, les critères de réussites de l'action et les modalités d'évaluation. Dans le même esprit, chaque séance envisage la mise en œuvre d'un document de travail particulier, objet de notre recherche, un document composite. Nous nous proposons dans la partie qui suit de présenter ce document particulier.

## 2- Éléments conceptuels relatifs à notre recherche

### Présentation du document composite

Comme nous l'avons précisé en introduction, notre recherche s'intéresse à la lecture-compréhension de documents scolaires que nous nommons documents composites. Qu'est-ce qu'un document composite ? Voici un exemple de document composite présentant les spécificités et caractéristiques propres à ce type de documents. Il s'agit d'une double-page extraite d'un manuel scolaire d'histoire-géographie destiné à des élèves de cycle 3, présentée ci-dessous :



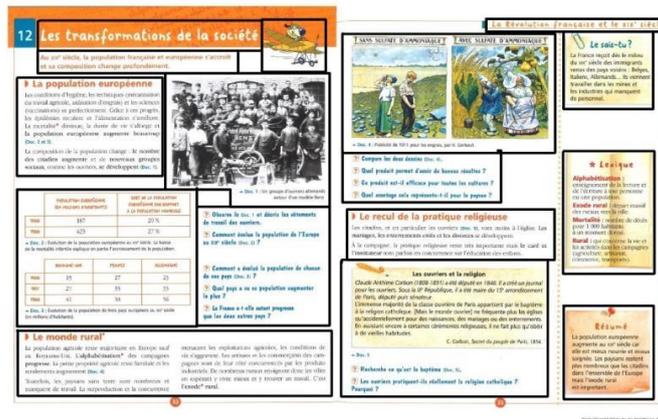
Clary, M. et Dermenjian, G. (2001). *Histoire Géographie Histoire des Arts – CM2 Cycle3*. Paris : Hachette, p.32-33.

### Hétérogénéités

Sur cette double-page, nous retrouvons divers composants scripturaux et iconiques :

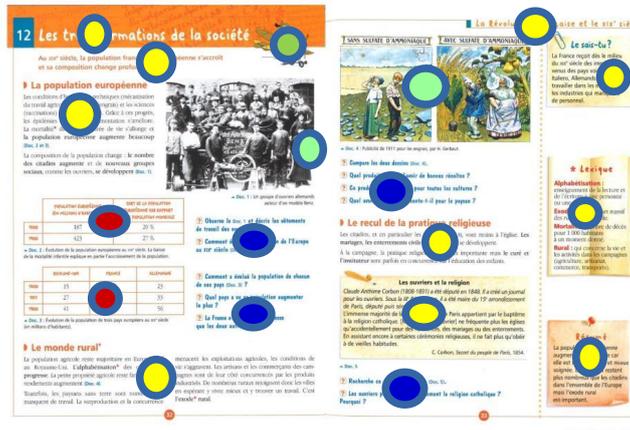
- Des composants scripturaux/textuels tels que des titres, des leçons, des consignes, des questions, des extraits de textes, du lexique, un résumé, des tableaux....
- Des composants imagés/iconiques tels qu'une photographie, des dessins.

Ces composants sont nombreux, nous pouvons en compter au moins 16 :



Ce nombre pourrait être supérieur si nous prenions en compte les éléments internes aux composants sélectionnés (découpage des parties « questions » par exemple en sous-questions...). Nous pouvons nous interroger sur le rapport de proportionnalité entre le grand nombre d'éléments à prendre en compte sur ce document et le très court résumé figurant dans la partie droite de la double-page. Nous pouvons également nous interroger sur la capacité des élèves de cycle 3 à traiter conjointement un si grand nombre de composants.

Tous ces composants sont hétérogènes, ils sont de nature variée, chacun présentant des qualités particulières lui conférant sa spécificité. De plus, nous sommes face à des composants textuels et imagés, eux-mêmes d'une grande variété :



Composants textuels : leçons, titres, consignes, questions, extraits de texte, tableaux, lexique, résumé

Composants imagés : photographie, dessin (affiche publicitaire)

Les fonctions de chacun de ces composants ne sont pas les mêmes dans le document proposé aux élèves. Les rôles tenus par chacun peuvent varier : la leçon a ainsi une fonction descriptive et explicative, elle vise à synthétiser des informations, informations que l'élève pourra apprendre ; les consignes ont une fonction injonctive, présentant à l'élève ce qu'il doit

faire, réaliser ; l'extrait de texte a une fonction illustrative, descriptive ou explicative ayant pour objectifs de documenter, de compléter une information, de rendre une leçon plus claire et compréhensible ; le dessin, quand il n'est pas ornemental et ne vise pas à rendre le manuel attrayant, a pour but de documenter ou à compléter une information, à rendre un texte plus clair et compréhensible ...

Certains de ces composants peuvent engendrer des difficultés de lecture et demandent des compétences particulières pour accéder à leur compréhension. Qu'en est-il par exemple du traitement par les élèves des tableaux figurant sur la partie gauche de la double-page et nécessitant la mise en œuvre de savoirs mathématiques spécifiques (proportionnalité par exemple) ?

	POPULATION EUROPÉENNE (EN MILLIONS D'HABITANTS)	PART DE LA POPULATION EUROPÉENNE PAR RAPPORT À LA POPULATION MONDIALE
1800	187	20 %
1900	425	27 %

→ Doc. 2 : Évolution de la population européenne au XIX<sup>e</sup> siècle. La baisse de la mortalité infantile explique en partie l'accroissement de la population.

	ROYAUME-UNI	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1851	27	35	33
1900	41	38	56

→ Doc. 3 : Évolution de la population de trois pays européens au XIX<sup>e</sup> siècle (en millions d'habitants).

Il en est de même des structures des composants, c'est-à-dire de leurs formes, de leurs agencements propres (au-delà de la structure du document final proposé aux élèves). Nous retrouvons sur cette double page une grande variété de signes typographiques, avec l'utilisation de couleurs variées (orange, bleu, noir), des corps et des tailles de police différents. La mise en page est un autre élément à prendre en compte et peut, comme la typographie, être problématique pour les élèves.

Enfin, on soulignera également la diversité des sources des différents composants ; par exemple, on peut distinguer les auteurs du manuel, l'auteur du petit texte encadré (Corbon), les auteurs de la photographie et de l'affiche publicitaire ...

### Délinéarisation et discontinuité

Pour terminer cette présentation des spécificités et des caractéristiques du document composite, intéressons-nous aux relations entre les composants qui constituent le document pris en exemple. Les flèches, dans l'exemple ci-dessous, indiquent différentes relations possibles entre ces composants (renvois à des documents présents sur la double-page, renvois au lexique, invitation à traiter des éléments des documents par des questions...).

**12 Les transformations de la société**

Au 19<sup>e</sup> siècle, la population française et européenne s'accroît et sa composition change profondément.

**La population européenne**

Les conditions d'hygiène, les techniques (mécanisation du travail agricole, utilisation d'engrais) et les sciences (vaccinations) se perfectionnent. Grâce à ces progrès, les épidémies violentes et l'alimentation s'améliorent. La mortalité diminue, la natalité augmente, l'allongement de la population européenne s'accroît.

La composition de la population change : le nombre des citadins augmente et de nouveaux groupes sociaux apparaissent, le développement des villes.

**Le monde rural**

La population agricole reste majoritaire en Europe sauf au Royaume-Uni. L'alphabetisation des campagnes progresse. La petite propriété agricole reste familiale et les rendements augmentent.

Malgré cela, les paysans sans terre sont nombreux et manquent de travail. La surpopulation et la concurrence menacent les exploitations agricoles traditionnelles de vie s'aggravent. Les artisans et commerçants des campagnes voient de moins en moins leurs produits industriels. Ils vont alors rejoindre dans les villes en quête de nouvelles niches et y trouver un travail. C'est l'exode<sup>2</sup> rural.

**La révolution française et le 19<sup>e</sup> siècle**

**SANS SÉLAFAT D'AMMONIACALE** **AVEC SÉLAFAT D'AMMONIACALE**

**Le sait-tu ?**

La France reçoit dès le milieu du 19<sup>e</sup> siècle des immigrants venus des pays voisins : Belges, Italiens, Allemands... Ils viennent travailler dans les mines et les industries qui manquent de personnel.

**Lexic**

**Alphabétisation :** consiste à apprendre de la lecture et à écrire personnellement.

**Exode :** départ massif d'une population.

**Rural :** qui concerne la vie et les activités dans les campagnes (agriculture, artisanat, tourisme, transports).

**Résumé**

La population européenne augmente au 19<sup>e</sup> siècle car elle est mieux nourrie et mieux soignée. Les paysans restent plus nombreux que les citadins dans l'ensemble de l'Europe mais l'exode rural est important.

**Tableaux :**

**OBJET DE LA POPULATION**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 2 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 3 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 4 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 5 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 6 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 7 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 8 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 9 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 10 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 11 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 12 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 13 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 14 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 15 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 16 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 17 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 18 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 19 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 20 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 21 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 22 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 23 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 24 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 25 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 26 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 27 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 28 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 29 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 30 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 31 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 32 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 33 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 34 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 35 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 36 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 37 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 38 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 39 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 40 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 41 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 42 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 43 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 44 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 45 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 46 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 47 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 48 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 49 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 50 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 51 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 52 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 53 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 54 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 55 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 56 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 57 :**

ANNÉE	ÉTATS UNIS	FRANCE	ALLEMAGNE
1800	15	27	23
1850	27	35	33
1900	41	58	56

**Tableau 58 :**

ANNÉE	ÉT
-------	----

et celle de certains composants donnés comme documents, une affiche publicitaire, un extrait de témoignage par exemple.

Tous ces composants hétérogènes coexistent sur le document. Dans le cas que nous avons pris en exemple, les élèves doivent aborder *Les transformations de la société au 19<sup>e</sup> siècle* à travers l'étude conjointe de tous les composants présents sur la double-page. Ceux-ci se présentent de façon non-linéaire (en blocs non linéairement liés), discontinue (discontinuité externe : relation entre eux et même discontinuité interne pour certains d'entre eux). Les élèves ont à comprendre un à un chacun des composants puis à les mettre en relation pour une compréhension de l'ensemble.

Nous nous proposons maintenant de présenter un exemple du travail mené avec le groupe collaboratif agissant au sein du LéA Saint Jacques.

### 3- Un exemple : une séquence en histoire en CM1-CM2 – La bataille de Verdun

---

#### Déroulement et exemples de documents composites

Comme nous l'avons précisé plus haut, notre groupe de recherche a travaillé jusqu'à présent sur la mise en œuvre de documents composites dans le cadre d'une séquence d'enseignement apprentissage portant sur la bataille de Verdun et intitulée : *Verdun, une bataille dévastatrice et meurtrière*. L'objectif général de ce travail est la production d'un ou plusieurs exemples de séquences. Deux temps ont ainsi eu lieu :

- Temps 1 (réalisé) : préparation collective de la séquence (2016) ; mise en œuvre dans trois classes de CM (novembre 2016). Deux de ces mises en œuvre ont été filmées et analysées.
- Temps 2 (réalisé en partie) : reconstruction, mise en œuvre de la séquence dans une nouvelle classe de CM (mai/juin 2017) ; recueil vidéo (mai/juin 2017) et analyse (juin 2017).

Les quatre séances déjà réalisées avec les classes de CM1 et CM2 ont utilisé des documents composites élaborés par les membres du LéA, en tenant compte des difficultés de lecture inhérentes aux manuels scolaires et dont il a été question précédemment. En voici des exemples :

**VERDUN**

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 relancer la guerre de mouvement et taper en grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est allié. Les soldats français qui sont à Verdun ont battu le choc à la Meuse. Le fleuve qui traverse Verdun. Tu ne pourrais donc pas reculer.

B C

D E F G H I J

Nadia Basso et Christophe Lucas, PE

**Les conditions de vie dans les tranchées**

Doc. A – Jamais de nuit dans les tranchées  
*Fantômes*

Doc. B – Poilus dans les tranchées

Doc. C – Des soldats

Doc. D – Extrait de *Lettres de poilus*

Doc. E – *« Le jour matinal est tel un... »*  
*14-18 Une enfance de silence à nos autres grands-pères*  
Thierry Dedieu, Ed. Seuil

Doc. F – Extrait de *Lettres de poilus*

Doc. G – Extrait de *Lettres de poilus*

1) Observe et relève dans chaque document les problèmes rencontrés par les poilus.  
2) Que penses-tu des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?

Nadia Basso et Christophe Lucas, PE

### Constats établis suite au temps 1

Nous avons retenu suite à une première réalisation complète de la séquence et au regard du travail des élèves sur les documents composites que<sup>3</sup> :

- la problématisation n'a pas été pas suffisamment soulignée : qu'est-ce que les élèves avaient à apprendre ? Que devaient-ils chercher dans les documents qui leur étaient proposés ? Dans quel but (que devaient-ils retenir ?) ? Pour extraire quelles connaissances ?

3 Nous ne rendons compte ici que des principaux constats que nous avons faits.

- les élèves ne croisaient pas les informations portées par les composants : ils procédaient par juxtaposition, les traitant un par un, parfois difficilement, sans les mettre en relation les uns avec les autres ;
- les difficultés de lecture liées à certains des composants présents sur le document composite (notamment celles de la carte et du plan) faisaient obstacle à l'entrée des élèves dans le document global ;
- le document proposé en séance 2 a été lu plus facilement par les élèves car il reposait sur une conception a priori plus simple : différents documents étaient associés à deux questions générales.

Ces constats nous ont amené(e)s à nous poser diverses questions relatives à la lecture-compréhension des documents composites par les élèves, parmi lesquelles :

- dans quelle mesure faut-il accompagner les élèves dans la découverte des documents : l'enseignant doit-il aider à l'identification du statut de chaque composant et de ce fait induire un sens de lecture ? Où doit-il laisser les élèves agir seuls face au document composite ?
- Le questionnaire attaché à la séance 1 permet-il réellement le croisement entre les différents composants présents sur la page, sachant que systématiquement les questions ne portent que sur un seul document ? Chacun des composants peut poser, par ailleurs, des problèmes de compréhension...

### **Modifications apportées pour la mise en œuvre du temps 2**

Voici ci-dessous les principales modifications apportées à la séquence avant sa mise en œuvre dans la classe d'un quatrième membre du groupe (l'ensemble des éléments observables, les films notamment, n'ont pas encore pu à ce jour faire l'objet d'une analyse commune) :

- Si la problématique est demeurée la même (« Verdun, une bataille dévastatrice et meurtrière »), elle est davantage rappelée aux élèves au cours du traitement des documents : le but est de recentrer leur attention sur les attendus du traitement des documents, de leur rappeler l'objectif de leur travail afin d'éviter qu'ils ne s'égarerent ou ne perdent de vue le « pourquoi » du travail mené.
- Les élèves sont invités à faire le point sur ce qu'ils comprennent au fur et à mesure de la lecture des divers composants (questions, remarques, commentaires...).

- Au regard des difficultés spécifiques posées par certains composants (par exemple en séance 1, la carte et le plan), du traitement peu approfondi de certains d'entre eux, l'accompagnement méthodologique des élèves est plus important lors de cette mise en œuvre programmée de la séquence. Lors des temps de mise en commun, l'attention est portée spécifiquement sur des questions telles que : quels documents ont été utilisés pour répondre à la problématique ? Ont-ils tous été utilisés ? Lesquels ont été les plus utiles et pour répondre à quelle(s) question(s) ?

## Conclusion

---

Nous avons vu dans le cadre de cet article que les documents composites se caractérisaient :

- par leur hétérogénéité, sémiotique, générique, énonciative et typographique ;
- par leur discontinuité.

Cela les rend difficiles d'accès pour les élèves peu « littéraciés », d'où la nécessité, pour les enseignants et les chercheurs, de s'intéresser à leur utilisation en classe. Cette recherche collaborative débute. Nous poursuivrons donc ce travail de recherche durant les deux prochaines années en axant notre réflexion et notre analyse sur une nouvelle mise en œuvre de la séquence Verdun, amendée suite à l'analyse des films réalisés. Nous élargirons également notre base de travail en proposant une séquence axée sur la mise en œuvre de documents composites en mathématiques et en travaillant sur un album de jeunesse (dans les deux cas, ce travail sera réalisé dans des classes de cycle 3). Nous visons également la construction de progressions spécifiques pour le cycle 3, voire pour le cycle 2, concernant le choix, l'utilisation, la construction de documents composites.

## Bibliographie

---

BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education et didactique*, vol 7 - n°2, 29-46.

BORNE, D. (1998). Le manuel scolaire. Inspection générale de l'Education nationale-Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La documentation française.

CHARTIER, A.-M. & RENARD, P. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, n°22, 135-159.

CLIVAZ, S. (2015). Les Lesson Studies : des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. *Formation et pratique d'enseignement en question*, n°19, 99-105.

CRINON, C., LECLAIRE-HALTÉ, A. & VIRIOT-GOELDEL, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? *Pratiques* [en ligne], 169-170, URL : <http://pratiques.revues.org/3108> ; DOI : 10.4000/pratiques.3108

DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 232, 371-393.

LEROY, M. (2012). Les manuels scolaires : situation et perspectives. Inspection générale de l'Éducation nationale-Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La documentation française. Rapport n°2012-036.

MIYAKAWA, T., & WINSLOW, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & didactique*, vol 3 - n°1, 77-90.

RABATEL, A. & GROSSMANN, F. (dir.) (2007). Figures de l'auteur en didactique. *Lidil*, 35.