
Circulation, déambulation et textes hétérogènes

Meanings: circulation, wanderings and heterogeneous texts

Catherine Delarue-Breton et Jacques Crinon



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5648>

DOI : 10.4000/ree.5648

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Catherine Delarue-Breton et Jacques Crinon, « Circulation, déambulation et textes hétérogènes », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 12 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/5648> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5648>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Circulation, déambulation et textes hétérogènes

Catherine Delarue-Breton & Jacques Crinon¹

Résumé

On se propose ici de montrer quelques aspects de la manière dont les élèves établissent – ou non – une certaine continuité entre des éléments hétérogènes, au cours d'activités de lecture de textes composites (Bautier et al., 2012), donc non linéaires, plurisémiotisés ou présentant des énoncés de statuts variés. Il s'agit notamment de mettre en évidence la labilité de certains élèves – mais aussi la difficulté des autres – à établir une continuité entre des éléments divers issus de ces supports, mais aussi entre les éléments évoqués et d'autres éléments issus de leur expérience propre. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte, et plus particulièrement la manière dont il contribue – ou non – à l'élaboration de cette continuité, sera également questionné, à plusieurs niveaux : le choix du support ; le choix (conception et/ou mise en œuvre) du dispositif mis en place ; l'arbitrage des interactions langagières avec les élèves et entre élèves ; la nature de la prise en compte de l'expérience propre des élèves.

Tout pédagogue cherche à « faire réussir » l'apprentissage de son élève, affirme Marguerite Altet (2013), et il y a tout lieu de penser que cela vaut *a fortiori* pour les élèves les plus fragiles. Pour autant, les choix pédagogiques effectués par les enseignants pour leur venir en aide, tout en attestant d'une bienveillance certaine, peuvent paraître parfois inattendus, ce qui nous amène à considérer qu'au-delà d'un style enseignant (Altet, 1993), le contexte d'intervention d'un professeur agit autant sur ce professeur qu'il agit lui-même sur le contexte.

La question des supports exploités en classe, notamment, fait partie intégrante de ces choix, et paraît d'autant plus digne d'intérêt que ceux-ci sont le produit d'une évolution considérable, liée sans doute aussi bien à l'évolution des recherches dans les didactiques des disciplines qu'à l'évolution de notre société littératisée, où le numérique (mais pas seulement celui-ci) modifie les manières de faire avec les documents, eux-mêmes plus fragmentés, moins linéaires et plus hétérogènes qu'autrefois (Bautier et al., 2012).

L'ancrage théorique retenu pour cette contribution est ainsi celui de la *coconstruction des inégalités scolaires* (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Goigoux, 2004), qui affirme que deux types de facteurs conjugués sont en cause dans les processus de construction des inégalités entre élèves : d'une part les dispositions dont sont porteurs les élèves en entrant à l'école, en lien avec leur mode de socialisation familiale, d'autre part les pratiques pédagogiques, susceptibles de diminuer ou d'accroître ces différences (Rochex & Crinon, 2011 ; Delarue-Breton, 2012).

Lors des activités de lecture, la nature des supports convoqués, ainsi que la nature des dispositifs mis en place par les enseignants pour les aborder, et notamment la manière dont ils prennent en charge – ou non – leur complexité, est susceptible d'accroître ou de réduire ces difficultés. Ces supports présentent en effet un caractère hétérogène, qu'il s'agisse de textes non continus au sens des évaluations PISA (listes, schémas, graphiques, etc.), non saturés au sens de Poslaniec (2002) (blancs ou trous dans la narration, mais aussi dans d'autres genres ou types de textes) ou encore composites (Bautier et al., 2012 ; Delarue-Breton & Bautier, 2013 ; Bautier & Delarue-Breton, 2013), c'est-à-dire plurisémiotisés (textes et images d'ordres divers, dessins, photos) et présentant une hétérogénéité discursive (énoncés de statuts variés, avec une alternance entre consignes et commentaires, entre récit et discours, imbriqués ou non dans des images, etc.).

¹ Catherine Delarue-Breton, maître de conférences & Jacques Crinon, professeur des universités, Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail (CIRCEFT), Université Paris Est Créteil.

1. Labilité des uns, ballotage des autres : des dispositions différentes

Face à ces supports hétérogènes, les élèves, dotés d'une expérience antérieure qui les prédispose à les aborder d'une manière plus ou moins autonome (Delarue-Breton, 2012), sont inégaux d'emblée. Toutefois, cette labilité de certains élèves se définit pour nous tout autant dans les rapports entretenus d'une manière générale par l'élève depuis sa prime enfance avec les objets du monde extérieur – qui contribuent à développer ce que Winnicott (1975/1971) nomme *expérience culturelle* – que dans l'expérience littéraire ou l'expérience de lecture, quel qu'en soit le support. Nous nous attacherons donc d'abord à définir en quoi peut consister cette *labilité vis-à-vis des objets du monde extérieur*, qui participe selon nous au processus qui conduit à aborder avec plus ou moins d'aisance ces supports hétérogènes, sans prendre en compte, dans un premier temps, leur spécificité.

Au plan théorique, nous nous appuyons pour cela sur deux types de travaux.

D'une part, sur les travaux du psychanalyste anglais Winnicott (1975/1971), repris plus tard par le sociologue Belin (2002), qui définissent l'expérience culturelle comme une expérience de déambulation entre monde du dedans et monde du dehors, autrement dit comme une expérience de tissage des significations internes et externes au sujet. La notion de *déambulation* nous paraît particulièrement pertinente pour décrire psychiquement l'expérience de lecture dans la mesure où elle sous-tend l'existence d'un va-et-vient perpétuel entre le monde intérieur du sujet et le texte ou support de lecture en tant qu'objet qui lui est extérieur.

Winnicott parle ainsi d'*attitude plus ou moins créative* du sujet vis-à-vis de la réalité extérieure, attitude qui dépend de la teneur des expériences antérieures, de leur densité, de leur variété et de leur diversité². Autrement dit, plus l'expérience culturelle antérieure du sujet a été dense et variée en matière de déambulation entre *monde du dedans* et *monde du dehors*, plus elle a de chances de se densifier encore, fait qui pourrait contribuer à rendre compte des processus qui conduisent certains élèves à progresser à l'école d'une manière exponentielle, tandis que d'autres y accumulent les expériences négatives. Précisons toutefois que les processus engagés ne sont nullement irréversibles à l'âge scolaire et que, selon nous, l'école a donc un rôle à jouer – et un rôle d'importance – dans ce processus.

D'autre part sur les travaux d'Edgar Morin (2000) concernant la notion de *compréhension*, qui ne se limite pas ici à la seule compréhension des textes écrits, mais renvoie, dans une approche intégrative qui nous paraît particulièrement pertinente pour aborder nos objets, à la compréhension des énoncés, des situations, etc. ; il définit la notion selon deux modalités opposées mais complémentaires, où *comprendre* signifie, au plus près de son étymologie, rapprocher des éléments, les mettre en lien, les tenir ensemble :

- 1^{re} modalité : la *compréhension intellectuelle*, relevant de l'explication objective, explicite ;
- 2^{nde} modalité : la *compréhension intersubjective*, relevant de formes implicites de perception du sens, dans des processus d'empathie, d'identification et de projection. Cette deuxième forme de compréhension relève de l'éprouvé commun, de la résonance psychique, de la connivence, etc. La notion de compréhension y est donc entendue plutôt en termes de processus psychiques qu'en termes d'opérations cognitives.

² Précisons sur ce point qu'il ne s'agit pas tant de « quantité » de l'expérience que de diversité : c'est parce que l'expérience antérieure a pu porter sur des objets très variés, qu'ils soient ou non en lien avec l'école, qu'elle peut se densifier davantage, et porter sur de nouveaux objets. Il ne s'agit donc nullement ici, comme il est parfois fait, de mettre en cause un éventuel « manque de culture » des élèves, mais de mettre en évidence la nécessité de la diversité de l'expérience psychique pour comprendre ce qui contribue à construire un rapport plus labile et donc plus créatif au monde.

Si l'on croise les travaux de Winnicott concernant l'expérience de nouage des significations internes et externes au sujet, et ceux de Morin concernant la compréhension intersubjective, on peut considérer que les élèves sont susceptibles d'être dotés de dispositions d'emblée très disparates en matière d'approche des textes. Le seul fait d'ignorer ces disparités nous apparaît déjà comme différenciateur en soi.

Pour prendre des exemples dans le corpus construit par Gomila (2007)³, constitué d'une quarantaine de séances de lecture de textes dans des cours préparatoires, on observe ainsi des différences importantes entre élèves concernant la mise en lien d'éléments de natures diverses. Pour une élève, lors d'une séance de lecture suivie (jour après jour) d'un récit pourvu d'une illustration, on observe une grande aisance à tisser entre eux des éléments hétérogènes, aussi bien dans le temps didactique qu'en dehors de celui-ci (elle est parfois en phase avec la classe, parfois en décalage, et poursuit son cheminement seule), éléments issus aussi bien de son expérience propre (elle fait référence à des lectures antérieures ou à son imagination), que de l'expérience collective de la classe (elle renvoie à un mot rencontré lors d'un jeu collectif en classe), du texte lui-même sous différents angles (elle passe aisément d'une prise en compte de la graphie du texte à la prise en compte d'un élément d'ordre énonciatif, syntaxique ou encore lexical), de l'illustration (elle y fait explicitement référence à deux reprises pour expliquer le sens d'un terme ou indiquer pourquoi elle sait que c'est ce terme et non un autre qui est écrit dans le texte). Cette élève instaure ainsi un continuum à travers des activités successives variées, auxquelles elle ajoute elle-même des digressions, sans pour autant perdre le cap de la construction du sens du texte à lire : les interventions verbales de cette élève, de natures pourtant très différentes, convergent toutes vers la construction du sens du texte.

D'autres élèves cependant, semblent beaucoup moins à l'aise pour rapprocher des éléments épars, formulent des remarques locales ou ponctuelles à certains moments de la séance, remarques plus ou moins pertinentes, qui portent tantôt sur le code (reconnaissance d'un mot écrit grâce à telle ou telle lettre par exemple), tantôt sur le sens global d'un passage (formulation d'hypothèses fondées sur l'expérience plutôt que sur le texte ou les illustrations) ; ils alternent rarement les deux et on ne peut observer cette congruence qui apparaît dans les propos de l'élève évoquée précédemment. Certaines remarques semblent même naître du contexte par associations d'idées, sans pour autant contribuer à l'élucidation du sens du texte, qui est pourtant l'enjeu de la séance. Certaines séances de classe de ce corpus, où chacun semble plus attaché à faire prévaloir son point de vue qu'à le confronter réellement à celui d'autrui, donnent ainsi davantage lieu à un éclatement de la production de significations qu'à une mise en lien convergente des éléments hétérogènes tirés du texte (Delarue-Breton, 2010 ; Bautier *et al.*, 2012).

Les dispositions liées à l'expérience antérieure des élèves dans le moment de la séance ne peuvent cependant être considérées comme seules en cause dans les différentes formes de déambulation que l'on peut observer lors des activités de lecture.

2 Rôle de l'enseignant : des dispositions différentes, renforcées par les pratiques pédagogiques

Au sein de la classe, les élèves ne sont en principe pas confrontés seuls à un texte, quel qu'il soit, et il y a lieu de chercher à mieux comprendre le rôle de l'enseignant, qui nous apparaît comme central, dans une perspective de réduction des inégalités, pour faciliter la prise en charge de ces éléments épars.

Pourtant, la première remarque que nous pouvons formuler à cet égard est que le tissage de ces éléments hétérogènes semble rarement faire l'objet, en tant que tel, d'une planification explicite

³ C. Gomila a mis à disposition des chercheurs le corpus important élaboré pour sa thèse, et notre équipe l'a exploité en partie.

de la part des enseignants lors des activités de lecture, autant qu'on ait pu en juger à travers les pratiques des douze enseignants qui ont été enregistrées et livrées dans ce corpus.

D'autre part, si ces modes de circulation font peu l'objet d'une planification explicite, la manière dont les interactions langagières maître/élèves contribuent spontanément à favoriser cette circulation dans le temps même des activités nous semble varier non seulement selon les enseignants, mais aussi, ce qui nous apparaît comme plus remarquable, pour un même enseignant, en fonction du niveau des élèves qui lui sont confiés.

L'analyse de deux séances de CP⁴ (observations écologiques) comparant les interventions de la même enseignante (dite enseignante A) dans deux séances de lecture différentes, l'une avec un groupe d'élèves considérés comme plus faibles, l'autre avec les élèves les plus à l'aise en lecture, laisse apparaître une différence dans la manière à la fois d'organiser et de conduire la séance, au plan langagier, qui suggère une coconstruction (à un deuxième niveau) de la difficulté au sein même de la classe. Certes, le fait que cette enseignante ait choisi deux textes différents pour ses deux groupes d'élèves, un album pour les « forts » et une bande dessinée pour les « faibles », introduit dans notre étude deux variables au lieu d'une. Toutefois, ce choix participe justement déjà à la différence de positionnement vis-à-vis des deux groupes d'élèves, et nous paraît particulièrement intéressant à analyser. Il se peut que la nature du support BD, que nous décrivons plus loin, ait entraîné paradoxalement des difficultés supplémentaires de compréhension de la part des élèves du groupe « faible » et, par conséquent, contribué aussi à renforcer les différences de positionnement de l'enseignante. Mais c'est précisément cela que nous voulons mettre en évidence.

Il ne s'agit pas tant ici en effet d'explorer séparément l'aisance des élèves, ou l'habileté, le savoir-faire et les choix de l'enseignante, que la rencontre entre les deux : cet exemple laisse entrevoir des hypothèses qui viendraient revisiter les études sur les effets-maître (Bressoux, 1994) impliquant une variabilité des mêmes enseignants en fonction du public auquel ils s'adressent, mais aussi sans doute en fonction de la manière dont ils se le représentent, et se représentent leur mission à son endroit. Nous émettons donc l'hypothèse que les enseignants, pour certains d'entre eux, sont paradoxalement susceptibles de mieux accompagner les élèves les plus à l'aise (ou qui leur apparaissent comme tels), notamment en pratiquant un arbitrage plus ferme dans les interactions langagières, n'hésitant pas à infléchir franchement leur propos et refusant plus nettement les propositions d'élèves qui leur paraissent inopportunes, tandis qu'ils adopteraient une position plus incertaine, plus prudente voire plus en retrait, dans certains cas, vis-à-vis des élèves les plus fragiles. Nous parlons ici de posture paradoxale, dans la mesure où ce sont précisément les élèves qui en ont le plus besoin qui bénéficieraient le moins des arbitrages fermes des enseignants.

Dans la séance que cette enseignante conduit avec le groupe des élèves « faibles », à partir du support reproduit en annexe 1 (BD *La clé*, corpus Gomila, 2007)⁵, certains propos d'élèves font ainsi apparaître les difficultés de l'enseignante à accompagner ces élèves peu à l'aise en lecture dans une représentation globale du sens du texte : des formules du type « on n'a rien compris » ou « on (ne) comprend rien là » apparaissent une vingtaine de fois lors de la séance, et on constate une indistinction au sein du discours enseignant, dans le traitement réservé aux différents propos des élèves, qu'ils soient pertinents au regard du texte, ou non (les propos pertinents sont en gras⁶) :

⁴ CP: Cours Préparatoire, accueillant des élèves de 6-7 ans.

⁵ Nous proposons ailleurs une analyse développée de ce support (Delarue-Breton, 2011).

⁶ Le code de transcription utilisé est inspiré du Groupe d'Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS). *M* désigne l'enseignante, *LL* désigne plusieurs élèves, *L* désigne un élève non identifié, l'emploi d'un *prénom* renvoie à un élève identifié ; les pauses brèves sont marquées par le signe +, les pauses plus longues par -- ; [...] signifie qu'il y a une coupure dans le texte ; les mots entre crochets droit sont ajoutés par le transcritteur ; le signe / indique l'expression d'une attente, à l'endroit des élèves, de la part de l'enseignante.

- M *tout à l'heure on nous parlait de la fenêtre maintenant on nous parle de l'échelle qu'est-ce qui se passe donc dans cette histoire ↗*
- Charlène *on n'a rien compris là*
- Aurore *c'est courte c'est courte moi j'ai compris c'était courte*
- M *tu peux nous nous raconter ce qui se passe là dans le début de cette histoire ↗*
- Charlène *on n'a rien compris là on n'a rien compris là*
- Aurore **Lapinou il a oublié sa clé dans la maison**
- Salim *et non et alors comment il fait pour fermer la clé comment il fait pour fermer la porte si il a oublié sa clé dans la maison*
- Aurore *ben tu vas voir et après la fenêtre est il regarde la fenêtre elle est fermée*
- M *et pourquoi on nous dit la fenêtre est fermée ↗*
- Charlène *parce que il a fermé à clé voilà*
- Salim *il essaye de la pousser*
- M *et pourquoi il essaye de la pousser ↗*
- Salim *c'est parce que*
- Charlène *comme ça il rentre*
- Salim *je sais pourquoi il a fermé à clé pour pas que les voleurs ils passent ils rentrent dans la maison*
- Charlène **mais il y a pas de voleur**
- Salim *mais quelqu'un*
- Ondine *mais tu as déjà vu là des voleurs*
- M *et alors est-ce qu'il peut rentrer par sa fenêtre fermée ↗*
- Ondine **non**
- Salim *mais oui*
- M *alors qu'est-ce qu'il va chercher à faire ↗ qu'est-ce qu'il cherche à faire ↗*
- Ondine *il il passe par la cheminée*
- Aurore *il passe par la cheminée*
- Salim *il est trop gros*
- M *hum hum*
- Ondine *ouais il est trop gros*
- Aurore** **alors c'est l'oiseau qui va le remplacer il a trouvé la clé**
- Salim *je sais*
- L *moi je comprends rien*
- M *et comment il s'y prend pour passer par la cheminée ↗*
- [etc.]

Aurore a compris ce qui se joue dans l'ensemble de la page (le lapin a laissé sa clef à l'intérieur de la maison, la porte s'est refermée et il ne peut plus y pénétrer), mais son propos, contredit puis noyé dans la masse des autres, ne fait pas l'objet de commentaire de la part de l'enseignante, dont le discours est constitué exclusivement de questions. Salim, qui ne connaît manifestement pas cette possibilité qu'une porte puisse se claquer et demeurer fermée bien que la clef soit restée à l'intérieur, exprime son opposition au point de vue d'Aurore (propos en caractères droits), mais l'échange entre les deux élèves n'est ici pas arbitré par l'enseignante. Ainsi, Salim, qui fait pourtant une remarque qui montre pourquoi il ne comprend pas ce qui se joue dans le texte, demeure sur ses représentations initiales.

Une autre enseignante (dite enseignante B) utilise le même support, également avec le groupe d'élèves qu'elle juge les plus fragiles, et l'on observe également un arbitrage très faible des propos des uns et des autres, qui va dans certains cas jusqu'à valider des propos erronés :

M *ma clé on voit le dessin de la clé + de la clé et il dit ma clé ça veut dire quoi si il dit ma clé ↗ Marlène ↗*
 Marlène *ça veut dire que c'est sa clé à lui*
 M *oui*

Or le propos du lapin ne signifie nullement que c'est sa clef à lui, mais exprime sa surprise lorsqu'il s'aperçoit, au contraire, que celle-ci n'est plus en sa possession : « Ma clef ! ».

Deuxième exemple :

M *il croit que sa clé est quelque part et alors qu'est-ce qu'il a fait avec cette clé ↗ hein Florent + il dit ma clé ça veut dire quoi ↗ ça veut dire ↗*
 Florent *il a perdu*
 M *il l'a perdue très bien Florent*

Ici encore, l'enseignante valide le propos erroné de Florent : la clef n'est pourtant nullement perdue, elle se trouve à l'intérieur de la maison, et les différentes vignettes traduisent les différents stratagèmes du lapin pour accéder à l'intérieur de la maison, afin de recouvrer la clé qui s'y trouve effectivement.

L'autre séance menée par l'enseignante A, mais cette fois-ci avec le groupe qui manifeste le plus d'aisance, consiste en une lecture d'album (voir annexe 2).

Au cours de cette séance, l'enseignante infléchit beaucoup plus nettement le cours des interactions, attirant l'attention des élèves sur un point de détail, sur le sens d'une phrase ou au contraire leur permettant de prendre de la distance ou de récapituler un passage lu lorsqu'ils sont en difficulté, lorsqu'ils expriment un désaccord ou une incompréhension, ou encore lorsqu'ils ne s'aperçoivent pas qu'ils se trompent ; nous citons ici quelques remarques de l'enseignante elle-même :

*alors attends Julie elle est pas d'accord avec toi
 de qui on parle là ↗
 comment on le sait ↗
 et pourquoi personne ne l'aime comment on apprend ça ↗
 qu'est-ce qu'on apprend sur l'image ↗
 alors on va relire là depuis le [début]
 il y a quelque chose qui va pas dans votre phrase là essayez de trouver
 ce qui va pas vous voyez bien vous n'arrivez pas à comprendre
 et là c'est écrit de la même manière ↗
 alors est-ce que ça veut dire la même chose ↗
 [etc.]*

L'analyse comparée de ces deux séances menées par la même enseignante avec deux groupes d'élèves aux performances inégales laisse ainsi apparaître des différences à plusieurs niveaux.

D'abord, en ce qui concerne le choix du support ; les supports choisis par cette même enseignante sont radicalement différents pour chacun des groupes, le support BD, beaucoup plus complexe au plan sémiotique (voir ci-dessous), étant pourtant réservé aux élèves les plus fragiles. Nous avons développé ce point ailleurs (Bautier *et al.*, 2012 ; Rochex & Crinon, 2011), mais nous réaffirmons ici que la prise en compte de la diversité des élèves est susceptible de souffrir aussi bien d'une absence de prise en compte que d'une prise en compte inappropriée des plus fragiles. Le choix du support album pour les élèves les plus fragiles eût peut-être – nous n'en sommes cependant pas sûrs – permis d'éviter de placer les élèves dans l'aporie, mais le fait

qu'ils l'aient été avec le support BD nous permet d'affirmer qu'en présence d'élèves désemparés, on observe paradoxalement une moins grande fermeté des arbitrages enseignants.

Ensuite, en ce qui concerne le choix du dispositif et de son enjeu : la question de la visée pragmatique du récit – pourtant d'ordre existentiel – est largement envisagée avec le groupe d'élèves le plus à l'aise (le personnage central s'interroge sur les causes du mépris d'autrui à son endroit), alors que le dispositif mis en place avec l'autre groupe vient morceler le support au point de laisser dans l'ombre le sens pourtant littéral de la page de BD, abordée comme si elle se réduisait à une somme de vignettes clivées entre elles (Delarue-Breton, 2011).

Enfin, l'arbitrage des interactions langagières avec les élèves et entre élèves apparaît, nous l'avons souligné, comme nettement plus assumé dans le groupe des élèves à l'aise, alors qu'il apparaît comme incertain dans l'autre groupe. La nature de la prise en compte de l'expérience propre des élèves y fait d'ailleurs sens dans le premier groupe, et celle-ci vient souvent éclairer le sens du texte, alors qu'elle perturbe plutôt son élaboration dans le second.

3 Documents composites : nouveaux supports, nouvelles difficultés, ou difficultés plus visibles ?

L'hypothèse forte qui sous-tend la recherche en cours est que les supports convoqués par les enseignants lors des séances de lecture ou d'écriture présentent eux-mêmes une hétérogénéité qui n'est pas sans effet sur les difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi, le support BD évoqué précédemment, composite dans la mesure où il alterne des énoncés de statuts variés (titre, propos dans les phylactères, bandeau sous la vignette) et des images sémiotiquement complexes (flaque aux pieds du lapin figurant l'abondance de la sueur par exemple), est précisément celui qui est choisi par deux enseignantes pour le groupe d'élèves jugé le plus en difficulté, ce qui laisse penser que sa complexité n'est pas perçue par celles-ci. L'exemple présenté ici est un cas de figure particulier, qui nous conduit cependant à affirmer que les spécificités des supports contemporains – qui ne caractérisent pas seulement les supports littéraires – ne sont pas nécessairement perçues par les enseignants qui les utilisent en classe (voir Simons *et al.* dans ce même numéro).

Pour en rendre compte, nous proposons la notion de *texte composite* (voir aussi Bautier *et al.*, 2012). Cette notion concerne aussi bien des textes littéraires que des textes documentaires, des textes à vocation pédagogique comme des pages de manuel ou des fichiers, et traduit une évolution significative des textes pédagogiques proposés aujourd'hui aux élèves (Vigner, 1997).

Le texte composite est un texte dont le *tissu*, précisément, fait dans une certaine mesure défaut, et il nous semble que c'est précisément là que réside son caractère remarquable : des éléments hétérogènes – schémas, dessins, photos, énoncés de statuts différents – sont mis en présence sur la page ou la double page, à disposition des élèves, sans que la manière dont ils sont susceptibles de s'articuler soit explicitée au sein du support (le support n'indique pas à l'élève comment passer de l'un à l'autre) ou orientée (le support n'amène pas l'élève à cheminer de telle ou telle manière, et les liens entre les divers éléments du support sont implicites, à construire). Par ailleurs, le support convoque des énoncés de statut fort différents, en l'occurrence des énoncés de type récit, dialogue, titre, voix off, qui nous conduisent à parler d'hétérogénéité discursive. Hétérogénéité sémiotique, hétérogénéité discursive et discontinuité sont donc les caractéristiques essentielles que l'on peut retenir pour décrire ces écrits pédagogiques contemporains, quelle que soit la nature ou la visée du support concerné (littéraire, scientifique, historique, etc.).

Cette mise à disposition de données pourrait ainsi produire à la fois des appuis, des éléments facilitant le travail des élèves, et des obstacles potentiels, des entraves à leur activité cognitive :

- appuis

- les données sont là, permanentes, puisque écrites et/ou fixes, présentes sur le support, d'une manière synoptique. Si les données ne sont pas présentes dans le discours pédagogique, si l'élève n'a pas écouté/entendu, il peut les trouver sur le support, y revenir, etc. ; elles sont donc bien à disposition des élèves, qui peuvent s'en emparer pour avancer et développer des stratégies pour apprendre/comprendre.

- obstacles

- les données sont éparses ou peuvent apparaître comme telles, ne sont pas rangées, ou ordonnées, ou du moins pas d'une manière explicite, sans doute d'une manière beaucoup moins explicite que dans le discours pédagogique. Les élèves sont donc susceptibles de ne pas savoir par quel bout les prendre. Tous ne savent sans doute pas s'en emparer de la même manière (notamment en vertu d'un rapport plus ou moins créatif au monde, éventuellement socialement situé).
- si les données sont présentes sur le support, les enseignants sont peut-être conduits à penser qu'ils n'ont ni à les apporter ni à les organiser, ou plutôt sont peut-être conduits à ne pas penser qu'il est de leur ressort de les apporter et/ou organiser. En effet, bien que les supports utilisés en classe n'aient pas, d'une manière générale, vocation à être proposés aux élèves en dehors d'une forme de médiation pédagogique, il semble que celle-ci prenne pourtant peu en charge leur hétérogénéité sémiotique et discursive. C'est en ces termes qu'il paraît utile de s'interroger sur l'effet de ces types de supports également sur la pratique enseignante, et donc indirectement sur les apprentissages des élèves.

La spécificité des supports composites est ainsi susceptible d'être simultanément un atout pour les élèves à même de restaurer une continuité ou une homogénéité à partir d'éléments hétérogènes, et de faire obstacle pour d'autres. Ces documents constituent en effet en quelque sorte une *banque de données*, qui conservent une certaine permanence (les données sont là sur la double page, à disposition), et les élèves qui « circulent aisément » n'ont donc qu'à puiser pour utiliser ce dont ils ont besoin en temps voulu, tandis que les autres, qui ont besoin d'être accompagnés plus étroitement dans cette circulation, auraient davantage besoin qu'apparaissent *au moment opportun* les données successivement, leur « livraison brute en une fois » étant susceptible d'écraser la pertinence de chacune d'entre elles et de constituer des obstacles à cette circulation fluide.

Ces documents composites nous apparaissent donc à la fois comme supports non seulement susceptibles de renforcer les difficultés existantes concernant la mise en lien d'éléments hétérogènes, par rapport à d'autres supports plus linéaires, mais aussi, et peut-être surtout, comme révélateurs des difficultés susceptibles d'être éprouvées par des élèves moins expérimentés que d'autres dans les processus de déambulation psychique entre monde intérieur et réalité extérieure, et en particulier comme révélateur des difficultés moins visibles, lorsque les élèves sont en prise non plus avec des textes composites mais avec les énoncés complexes, requérant eux aussi la mise en lien d'éléments hétérogènes. Précisons toutefois ici qu'il ne s'agit en aucun cas de déplorer l'usage de ces supports en classe : ces supports sont présents également dans la société en dehors de l'école, et il est donc du ressort de cette dernière de permettre aux élèves dont le mode de socialisation familiale y prédispose le moins de se les approprier. Nous soulignons en revanche la nécessité d'une prise en charge de la spécificité de ces supports au sein des dispositifs pédagogiques, faute de quoi ces derniers risquent de se révéler très contreproductifs avec les élèves les plus fragiles.

Conclusion

La notion d'*attitude plus ou moins créative vis-à-vis de la réalité extérieure* telle qu'elle est définie par Winnicott nous semble particulièrement utile dans le cadre de ces travaux, notamment parce qu'elle se définit en vertu d'une aptitude, construite dans l'expérience, à mettre en lien des

éléments hétérogènes et à les intriquer avec l'expérience antérieure du sujet. Pour autant, il nous paraît indispensable de mettre en évidence le rôle de l'enseignant dans le développement d'une attitude créative vis-à-vis des savoirs et documents proposés aux élèves. De ce point de vue, les différentes formes de morcèlement ou de décomposition que nous observons parfois dans la classe (morcèlement du support, du groupe classe et centrage sur les individus, morcèlement du dispositif pédagogique, voir Delarue-Breton, 2011) nous semblent particulièrement contreproductives dans une perspective de réduction des inégalités, si cette décomposition de l'activité en classe n'est pas suivie de temps consacrés à la recomposition.

Les éléments que nous avons avancés ici comme hypothèses, à partir d'une analyse comparée des variantes dans la pratique d'une même enseignante confrontée à deux groupes d'élèves différents, réalisée à titre exploratoire, se recoupent avec d'autres travaux mettant en évidence la tendance actuelle au morcèlement des tâches scolaires et ses effets sur les apprentissages des élèves (Bautier & Rochex, 1997/2007 ; Bonnéry, 2007 ; Butlen, Masselot & Pezard, 2003 ; Crahay, 2007 ; Dolz & Ollagnier, 2000).

Les perspectives de recherches qu'ouvrent ces hypothèses sont de trois ordres.

Du côté des élèves, il nous semble particulièrement utile de chercher à mesurer la représentativité de ces phénomènes et à confirmer l'hypothèse selon laquelle ces différences en termes de labilité pour articuler des significations hétérogènes et convoquant des sources ou sphères différentes (texte, illustration, expérience propre, expérience collective) sont socialement situées. À cette fin, une recherche prenant en compte les catégories socioprofessionnelles des familles, et visant, à partir de rappels de récit, à mener des investigations sur les manières de convoquer des éléments hétérogènes, est en cours. Les premiers résultats des différents volets de cette recherche conduisent à faire état des remarques suivantes.

- Les élèves de milieux favorisés produisent spontanément (c'est-à-dire sans l'aide de l'adulte) des significations cohérentes et en lien avec l'enjeu du support, qu'il s'agisse d'un support en littérature de jeunesse (Delarue-Breton & Bautier, 2013 ; Crinon & Richard-Principalli, 2013), d'un support en sciences (Bautier & Delarue-Breton, 2013 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2013) ou d'un support en Histoire (Delarue-Breton, 2015).
- À l'opposé, les élèves de milieux défavorisés produisent dans une très large proportion des significations locales, segmentées, partielles, qui ignorent l'enjeu ou la visée globale du support (mêmes références). En ce qui concerne notamment la littérature de jeunesse, on observe que la restitution d'éléments du récit ne privilégie pas, contrairement à ce qui se produit dans le cas d'élèves de milieux favorisés, les événements déterminants pour la suite du récit, mais des événements ponctuels, qui ont pu marquer les élèves pour des raisons diverses, en lien avec leur expérience propre.
- De même, quand les uns prennent en compte les aspects multidimensionnels du support (effet d'écho, interaction texte image, références hypertextuelles, etc.), les autres s'en tiennent souvent à une lecture événementielle, qui s'écarte peu de la successivité des faits.

Du côté des enseignants, il apparaît ensuite que l'absence de prise en charge de la spécificité des supports composites est à confirmer et à quantifier, à travers une enquête sur les représentations des enseignants concernant l'aide à apporter aux élèves les plus faibles dans les domaines concernés, et notamment sur la nature de la prise en charge des supports spécifiques que constituent les textes composites, probablement pas identifiés comme tels par tous les enseignants. Il y aurait lieu de travailler dans cette voie à partir de textes littéraires et de textes documentaires présentant des caractéristiques comparables.

Enfin, sur le plan qualitatif, il nous paraît également nécessaire de chercher à mieux comprendre dans quelle mesure l'attitude des élèves est susceptible d'infléchir la mise en œuvre d'un dispositif, mais aussi, en retour, sa conception. Car nous supposons que ces arbitrages discrets, peu directs, observés avec des élèves en difficulté et nettement moins observés dans les

classes regroupant des élèves de milieux favorisés sont aussi le produit de mises en œuvre difficiles, où la prise en compte de l'individu, qui rencontre la faveur de l'institution, semble devoir l'emporter sur la nécessité d'élaborer un discours collectif, alors que cette individualisation apparaît comme particulièrement préjudiciable à la construction du sens des textes. Or il semble que cette individualisation des relations enseignant/élève prenne dans certains cas des formes radicales, allant jusqu'à exclure les tiers – donc inscrivant le dialogue scolaire dans un rapport enseignant-élève duel et non triangulé – au détriment de l'élaboration collective dont on sait aujourd'hui combien elle est nécessaire, précisément, aux élèves les plus démunis face aux énoncés de savoir, littéraires ou non, qui font l'objet des interactions scolaires visant les apprentissages littératiés.

Bibliographie

ALTET M. (1993), « Styles d'enseignement, styles pédagogiques », *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (éd.), Paris, ESF, p.89-101.

ALTET M. (2013), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.

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

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », *La scolarisation de la France*, J.-P. Terrail (dir.), *Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, Repris dans J. Deauvieux & J.-P. Terrail (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, p.227-241, Paris, La Dispute.

BELIN E. (2002), *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

BERNSTEIN B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval.

BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-école et les effets-maitres », *Revue française de pédagogie*, n°108, p.91-137.

BUTLEN D., MASSELOT P. & PEZARD M. (2003), « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation », *Recherche et formation*, n°44, p.45-62.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CRAHAY M. (2007), « Apprendre et enseigner : du simple au complexe et vice versa », *Enseigner*, V. Dupriez & G. Chapelle (éds.), p.154-164, Paris, Presses Universitaires de France.

CRINON J. & RICHARD-PRINCIPALLI P. (2013), « Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple d'album de jeunesse », Communication au 13^{ème} colloque international du réseau Recherche Éducation Formation (REF), symposium Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur, Genève, 10-11 septembre 2013.

DELARUE-BRETON C. (2011), « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Éducation*, n°10, p.45-55.

DELARUE-BRETON C. (2012), *Discours scolaire et paradoxe*, Louvain, Academia-L'Harmattan.

DELARUE-BRETON C. (2015), « D'un document à l'autre : circulation des savoirs et déambulation différenciée des élèves », *Didactiques en pratique*, n°1, p.18-24.

DOLZ J. & OLLAGNIER E. (2000), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

GOMILA C. (2007), *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment les enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*, Thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université de Paris III.

MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

POSLANIEC C. (2002), *Vous avez dit « littérature » ?* Paris, Hachette Éducation.

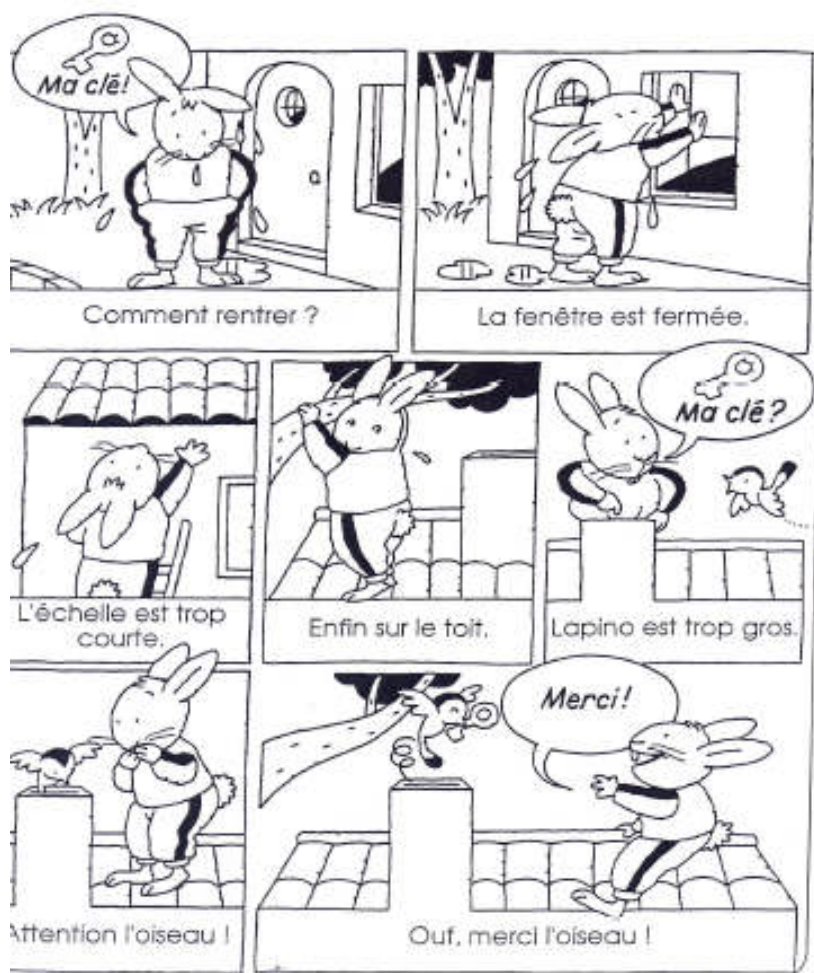
ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VIGNER G. (1997), « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires », *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, n°4, M. Marquillo Larruy (coord.), p.47-81.

WINNICOTT D.W. (1975/1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Traduction de C. Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard.

Annexe 1⁷

La clé



⁷ Ce support fait partie du corpus de la thèse de C. Gomila (2003), sa source est inconnue.

Annexe 2

Extrait de Ulisses Wensell, Barbro Lindgren, *Histoire du petit monsieur tout seul*, Bayard jeunesse, Les Belles Histoires n°19 (n.p.).

Il était une fois
un petit monsieur tout seul.
Personne ne l'aimait.
Il était pourtant gentil.
Mais les gens disaient
qu'il avait l'air bête,
qu'il était trop petit
et que son chapeau était ridicule.
Les gens étaient méchants.



Le petit monsieur leur disait bonjour
en soulevant son chapeau.
Mais les gens ne l'aimaient pas plus pour ça.
Quand le petit monsieur se promenait,
les chiens lui montraient les dents
et des méchants lui faisaient
des croche-pieds.



La nuit, le petit monsieur
pleurait dans son lit.
Il se sentait trop seul, et il pensait :
- Personne ne m'aime. Pourquoi ?
Je suis pourtant gentil. »

