

Présentation : Lire des documents composites en classe

Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8376>

DOI : [10.4000/pratiques.8376](https://doi.org/10.4000/pratiques.8376)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve, « Présentation : Lire des documents composites en classe », *Pratiques* [En ligne], 185-186 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8376> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8376>

Ce document a été généré automatiquement le 15 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Présentation : Lire des documents composites en classe

Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve

- 1 Un document composite¹ présente sur un même espace perceptuel, des composants relevant de systèmes sémiotiques de nature différente tels que des textes, des images, des graphiques, des cartes, etc. et des registres énonciatifs souvent hétérogènes, impliquant des processus de lecture et d'interprétation élaborés (Nonnon, 2012). Certes, ce type de document existait déjà dans les classes (film, bande dessinée, chansons, documentaires, manuels scolaires aussi, tous supports qui ont fait l'objet d'articles dans la revue *Pratiques*) mais la production donnée à lire aux élèves tend à se complexifier et à s'enrichir. Par ailleurs, Internet et les nouvelles technologies numériques sont de plus en plus présents dans les classes et aspire à transformer l'acte de lecture (Rouet, 2012). La concomitance entre l'évolution des documents utilisés dans les classes par les enseignants, leur lecture par les élèves, et l'évolution des recherches sur l'acte de lecture documentaire (Boubée & Tricot, 2011 ; Macedo-Rouet & Rouet, 2011 ; Rouet, 2012) font que la didactique du français, définie comme se donnant pour objectif de favoriser la réception et la production des discours oraux et écrits (Halté, 2008) par tous les élèves, est concernée par ces supports de plus en plus complexes. Par exemple, en 2012, la revue *Repères* leur a consacré un numéro intitulé « Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège ». Autre exemple : une part de la littérature didactique canadienne prend en compte les mutations dans les pratiques culturelles des élèves (Octobre, 2017) et prône une ouverture, dans la classe de français, à la pluralité grandissante des formes, des supports et des modes médiatiques (blogues et réseaux sociaux, bande dessinée, productions vidéo, jeux vidéo...), en parlant de « littératie médiatique multimodale » (Boutin, Lacelle & Lebrun, 2012) et en s'appuyant sur des recherches anglo-saxonnes.
- 2 Les programmes pour le cycle 3 et le cycle 4 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018a ; 2018b) en vigueur à partir de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019 insistent à plusieurs reprises sur cette dimension complexifiée de la lecture. Par exemple, pour le cycle 3, p.15, il est précisé dans les « exemples de situations,

d'activités et d'outils pour l'élève », l'étude de supports tels que « textes documentaires simples, documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques, etc., comme une double-page de manuel) ». Ces mêmes programmes, pour le cycle 4, affichent comme une des compétences à atteindre en fin de cycle « lire et comprendre en autonomie des textes variés, des images et des documents composites, sur différents supports (papier, numérique) » (2018, p. 15).

- 3 Ainsi le « savoir-lire » ne peut plus se limiter à la lecture d'un texte unique qu'il s'agit de comprendre et d'interpréter. Il appelle d'autres compétences, celles de mettre en relation divers composants d'un même document. Dans le cas de la recherche informatique, il comporte aussi la nécessité de localiser l'information, d'évaluer sa pertinence, enfin de synthétiser, de mettre en relation des informations provenant de plusieurs documents, des textes mais aussi des graphiques, des images etc. (Macedo-Rouet & Rouet 2011). Autant de compétences expertes qui sont maîtrisées par peu d'élèves : l'accès au savoir se complexifie (Brunel & Quet, 2017) et, sans un étayage de l'enseignant, cet accès est problématique pour bien des jeunes lecteurs.
- 4 Ce numéro comprend quatre axes. Si le premier est plutôt définitoire, le deuxième est consacré à la lecture des documents composites dans des disciplines diverses ; le troisième aborde quant à lui la question de la lecture de ces documents d'un point de vue plutôt sociologique, tandis que le quatrième, s'intéressant aux relations texte/image, est plus résolument sémiotique.
- 5 Le premier axe réunit trois articles. Deux d'entre eux présentent une description de ce que l'on appelle les documents composites, tout en allant plus loin. Dans le premier, **Stéphanie Quirino-Chaves et Luc Maisonneuve** montrent ainsi que les élèves ne sont pas les seuls à être confrontés aux difficultés que présentent ces documents. Les enseignants ou les auteurs qui élaborent les documents composites le sont tout autant. Ils se trouvent en effet pris dans le même dilemme : apprendre des savoir-faire (lire des composants hétérogènes, les mettre en relation) et des savoirs (disciplinaires, inter ou transdisciplinaires). Les auteurs proposent de revenir sur la description du document composite afin d'en élaborer une première modélisation : hétérogénéité, organisation spatiale, parcours de lecture notamment. C'est aussi, pour partie, l'objectif d'**Odile Le Guern** à partir d'une page de manuel. Ces deux articles ont donc un double objectif : décrire plus précisément ce qu'est un document composite et donner, par cette description, des pistes d'intervention didactique en amont (conception des documents composites par les enseignants) et en aval (appropriation des documents composites par les élèves). Le troisième article de cette première partie, enfin, prend en compte le fait que les composants des documents composites sont issus de sources différentes, sémiotiquement bien entendu (texte, image ou visuo-texte) mais aussi originellement (extraits d'ouvrages ou de sites divers). Ceci n'est pas sans conséquence sur leur qualité et notamment sur leur fiabilité. Autrement dit, toutes les sources ne se valent pas. Or, pour élaborer un ou plusieurs parcours de lecture d'un document composite, il est nécessaire d'en hiérarchiser les composants, c'est-à-dire d'être en mesure d'en repérer la valeur informative, la pertinence quant à la visée du document composite et leur fiabilité. C'est cette dernière dimension qu'aborde l'article de **Mônica Macedo-Rouet et Jean-François Rouet**. Ce n'est pas parce que le travail d'enquête sur les sources est difficile à réaliser, surtout lorsque l'on ne dispose pas, comme c'est souvent le cas des élèves, des références permettant d'en juger, qu'il faut renoncer à avoir un regard critique sur ces différentes sources. Mônica Macédo-Rouet et Jean-François Rouet

décrivent ici un dispositif d'apprentissage de ce regard critique pour des élèves de collège. À partir d'un même sujet, ils montrent comment ces élèves sont capables d'évaluer la fiabilité des documents qui leur sont donnés et de justifier cette évaluation. En ces temps de *fake news*, de bobards comme aimait les nommer Michel Serres, ce travail est particulièrement important.

- 6 La deuxième partie réunit trois contributions qui traitent de l'utilisation des documents composites dans d'autres disciplines que le français. **Catherine Goujon** porte son étude sur certains écrits en didactique des sciences qui présentent la double particularité de s'adresser à des adultes, chercheurs ou enseignants en formation, et d'utiliser la bande dessinée pour cela. Elle explique comment sont conçus ces écrits qui s'apparentent à ce qu'elle appelle des SHTIS (systèmes hybrides texte-image-son) et consacre une première partie à l'ancrage épistémologique de son approche qui se situe dans le cadre de la TACD (théorie de l'action conjointe en didactique) : elle y évoque en particulier le rôle des SHTIS tant pour le concepteur que pour le lecteur. Puis, dans la seconde partie, elle montre les emprunts à la bande dessinée en même temps que les spécificités de cette bande dessinée conçue à des fins didactiques et elle détaille les choix opérés par le concepteur en ce qui concerne l'image et le texte, les deux recourant à des procédés s'annotant mutuellement. **Sylvain Doussot**, lui, traite des problèmes de lecture du document composite que peuvent rencontrer les élèves en cours d'histoire, du primaire au lycée. En effet, l'histoire scolaire leur propose des documents très variés : écrits de tous genres mais aussi monuments, photos, objets etc. Après avoir proposé une interprétation épistémologique des difficultés de lecture des élèves, l'article analyse quelques exemples pris dans des leçons d'histoire menées dans différentes classes où les élèves ont à lire des documents composites. Il s'appuie sur l'historiographie et l'épistémologie de la discipline pour mettre en évidence des conditions de gestion de l'hétérogénéité des registres énonciatifs et des systèmes sémiotiques. Il en arrive à la conclusion que pour les élèves, ce serait une aide de lire des documents composites lorsque ces derniers constituent des traces d'une même situation socio-historique. Enfin **Jean-François Thémines** s'intéresse à la didactique de la géographie. À travers une étude de cas, il montre quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves d'une classe de quatrième dans la lecture d'un document composite précis. Ce document, qui a trait à la notion d'espace et qui réunit sur un même support des composants sémiotiquement différents, concerne la ville de Détroit, à propos de laquelle la classe, divisée en deux, doit argumenter pour ou contre le fait que la ville américaine soit une *shrinking city* (ville qui rétrécit). Dans un premier temps, ce document composite est sémiotiquement analysé. Puis l'examen de certains textes produits par les élèves permet de mettre à jour leurs difficultés à lire un document composite en géographie, dans la mesure où, ce document ayant été élaboré par l'enseignant, ils ne sont pas soumis « au guidage serré des activités avec le document en géographie scolaire ».
- 7 La troisième partie du numéro est consacrée à une approche sociologique de la lecture des documents composites. **Stéphane Bonnéry**, à partir d'une triple étude portant sur les manuels, la littérature de jeunesse et les supports parascolaires vendus aux familles, montre qu'au-delà des obstacles rencontrés par l'ensemble des élèves, ce sont surtout les élèves en difficulté qui sont les plus pénalisés (lecture des documents eux-mêmes, présence ou absence de médiations, notamment familiales, etc.). L'omniprésence des documents composites à l'école et son environnement a donc un effet différenciateur : au lieu d'aider ceux qui en auraient le plus besoin, ce recours aux documents composites les met davantage en échec. Enfin, comparant des manuels contemporains

avec des manuels plus anciens, Stéphane Bonnéry montre aussi que les évolutions éditoriales n'ont sans doute fait que rendre plus difficile encore la lecture des documents fournis (nombre de composants, origine de ces derniers, guidage, etc.). L'activité demandée s'est complexifiée sans que cette complexification soit didactiquement prise en compte. Par exemple, alors que les savoirs à apprendre étaient donnés, ils sont désormais à construire.

- 8 Enfin, la quatrième partie réunit deux articles proposant une approche résolument sémiotique et se centrant sur la relation entre deux systèmes très souvent à l'œuvre dans les documents composites, le visuel et le linguistique. **Jean-Marie Klinkenberg** réactualise un article déjà paru en 2008 sous le titre *La relation texte-image. Essai de grammaire générale* dans le *Bulletin de la Classe des Lettres* de l'Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique et propose une étude sémiotique des rapports entretenus par le texte et l'image, enrichie. Après avoir défini les notions de pluricodie, de tabularité et d'indexicalité, il s'intéresse méthodiquement aux interactions syntaxiques et sémantiques des systèmes convoqués, tant visuels que linguistiques, en faisant dans les deux cas ressortir systématiquement les mécanismes pragmatiques inévitablement à l'œuvre et en s'appuyant sur diverses affiches publicitaires, mais aussi sur des pages d'albums, des images pieuses et autres supports présentant texte et image. C'est à ces mêmes relations texte/image que s'intéressent **Mathieu Goux et Pierre Halté**, cette fois dans un domaine plus circonscrit, celui des notices de jeu de stratégie. Dans un article riche en exemples concrets, comme l'article précédent, ils dressent d'abord un inventaire des relations texte/image de leur corpus. Puis ils montrent comment ces relations ont des fonctions didactiques telles que l'exemplification, la thématization et l'explication, chacune étant au préalable définie. Enfin, les auteurs font l'hypothèse que les notices sont aussi organisées, au niveau macro-structurel, en séquences bien précises, qui favorisent l'apprentissage des règles du jeu, et étudient la succession chronologique de ces moments didactiques.
- 9 Le numéro est complété par un **dossier** intitulé « Enjeux et utilité de *Pratiques*, entre linguistique, littérature et didactique ».
- 10 Il s'agit des actes d'une journée d'études qui s'est tenu à Metz le 14 juin 2019.
- 11 Se voulant à la fois historique, épistémologique et programmatique cette journée s'est fixée trois objectifs :
 - mesurer l'évolution des orientations, textuelles et discursives, qui ont fait l'originalité des études linguistiques à Metz ;
 - contribuer à la réflexion consacrée aux modes d'articulation entre les recherches en langue et littérature et en didactique ;
 - réfléchir, au-delà de la place des sciences du langage et des études littéraires au sein des SHS, aux modes d'investigation proposés par les sciences du langage pour envisager les problèmes ou les phénomènes sociaux.
- 12 Pour atteindre ces objectifs il a été prévu de confronter les chercheurs du Crem à de « grands témoins » extérieurs, chacun représentant une des orientations ou composantes disciplinaires de la revue : **Georgeta Cislaru** pour la ou les linguistiques textuelles, **Sophie Moirand** pour l'analyse de (des) discours, **Yves Reuter** pour la didactique du français, et **Alain Viala** pour la littérature.

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 45, p. 63-79.

BOUBÉE, N. & TRICOT, A. (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Lavoisier.

BOUTIN, J.-F., LACELLE, N. & LEBRUN, M. (dirs) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

BRUNEL, M. & QUET, F. (2017). « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France ». *Revue de Recherches en Littéracie Médiatique Multimodale* 5. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1046903ar>.

HALTÉ, J.-F. (2008). « Le français entre rénovation et reconfiguration. » *Pratiques* 137-138, p. 23-38. Accès : <https://journals.openedition.org/pratiques/1150>.

KLINKENBERG, J.-M. (2008). « La relation texte-image. Essai de grammaire générale ». *Bulletin de la Classe des Lettres*, 6^e série, t. XIX, p. 21-79.

MACEDO-ROUET & ROUET, J.-F. (2011). « Documents multiples : processus et difficultés de lecture ». *Argos* 48, p. 13. En ligne : <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=39720>.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2018a). *Programme du cycle 3*. Paris : Eduscol. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2018b). *Programme du cycle 4*. Paris : Eduscol. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf.

NONNON, E. (2012). « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages ». *Repères*, 45, p. 7-37.

OCTOBRE, S. (2017). « L'enfant et les techno-cultures : mutations culturelles et transformations sociales ». *Pratiques*, 175-176. Mis en ligne le 22 déc. 2017. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/3554>. Consulté le 11 avr. 2018.

ROUET, J.-F. (2012). « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 178, p. 55-64.

TRICOT, A., SAHUT, G. & LEMARIÉ, J., (2016). *Le document : communication et mémoire*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Au terme de texte utilisé par E. Bautier, J. Crinon, C. Delarue-Breton et B. Marin (2012), nous préférons celui, plus approprié selon nous, de document ; J. Lemarié, G. Sahut et A. Tricot (2016).

AUTEURS

ANNE LECLAIRE-HALTÉ

Université de Lorraine/INSPE de Lorraine, Crem, F-57000 Metz, France

LUC MAISONNEUVE

Université de Bretagne Occidentale/INSPE de Bretagne, Cread, F-35043 Rennes, France