



HAL
open science

Elaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles : exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle 3

Stéphanie Quirino Chaves

► To cite this version:

Stéphanie Quirino Chaves. Elaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles : exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle 3. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2021. Français. NNT : 2021BRES0100 . tel-03629625

HAL Id: tel-03629625

<https://theses.hal.science/tel-03629625>

Submitted on 4 Apr 2022

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

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

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Éducation, Langues, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : « *Sciences de l'éducation* »

Par

Stéphanie QUIRINO CHAVES

Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles

Exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle 3

TOME 1 - Texte

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 8 décembre 2021

Unité de recherche : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA n°3875

Rapporteurs avant soutenance :

Martine JAUBERT Professeure des Universités émérite - Université de Bordeaux
Luc TROUCHE Professeur des Universités émérite – ENS Lyon

Composition du Jury :

Président : Stéphane BONNERY Professeur des Universités – Université Paris 8

Examineurs : Martine JAUBERT Professeure des Universités émérite – Université de Bordeaux
Gérard SENSEVY Professeur des Universités émérite – Université de Bretagne Occidentale
Luc TROUCHE Professeur des Universités émérite – ENS Lyon

Dir. de thèse : Luc MAISONNEUVE Professeur des Universités émérite – Université de Bretagne Occidentale
Co-dir. de thèse : Anne LECLAIRE-HALTE Professeure des Universités émérite – Université de Lorraine

Remerciements

Je remercie Anne et Luc, ma directrice et mon directeur de recherche, pour leur suivi attentif. J'ai apprécié leur accompagnement toujours bienveillant. Je leur suis reconnaissante de leurs nombreux conseils durant toutes ces années.

Je remercie l'ensemble des membres du jury, Madame Jaubert, Monsieur Trouche, Monsieur Bonnéry, Monsieur Sensevy, qui m'ont fait l'honneur de bien vouloir apprécier ce travail.

Je remercie les professeur.e.s des écoles N., B. et C. qui ont pris le temps d'échanger avec moi, de mettre à ma disposition leurs classes, leurs outils et de partager leurs questionnements au cours des cinq années de ce travail de recherche. Celui-ci n'aurait pu aboutir sans l'accueil chaleureux de ces enseignants. Je leur adresse toute ma gratitude. J'espère qu'ils trouveront dans cet écrit des marques de leur bel investissement au service des élèves qui leur sont confiés.

Je remercie également l'ensemble des membres du LéA Saint Jacques avec qui nous avons partagé, durant trois années, temps d'échanges et observations pédagogiques.

Je remercie tout particulièrement Monsieur Moneger-Rogge pour m'avoir permis notamment de disposer d'un temps précieux, trois fois 1448 heures sans lesquelles ma rédaction n'aurait pu se terminer.

Enfin, je remercie tendrement ma maman Danièle, ma sœur Frédérique et mon conjoint Yann pour leur patience et leur soutien. J'envoie des milliers de pensées à mon papa, Henri, qui vogue en méditerranée.

Sommaire

Introduction.....	15
Chapitre 1 - Définition de notre objet de recherche et présentation des cadres théoriques de son étude	20
1- Notions au cœur de l'étude : définitions et spécificités dans le cadre scolaire	22
1-1 Des définitions préalables : support, média, communication, information, savoir, et connaissance	23
1-1-1 Support.....	24
1-1-2 Média	28
1-1-3 Communication.....	29
1-1-4 Information	31
1-1-5 Savoir(s) et connaissance(s)	34
1-2 Une définition du document	37
1-2-1 Quelques repères historiques relatifs à la notion de document	37
1-2-2 Les propriétés du document	38
1-2-3 Définition.....	40
2- Un premier cadre théorique : la théorie du document	42
2-1 Le document comme objet dans sa dimension matérielle	43
2-2 Le document dans sa dimension cognitive	44
2-2-1 Fonctions de communication et de mémoire	44
2-2-2 Pertinence et besoin d'information	46
2-3 Quantité et qualité documentaires d'un document	47
3- Un document contemporain à l'école : le document composite	48
3-1 Formes actuelles du document à l'école.....	49
3-1-1 Observations des chercheurs en sciences de l'éducation.....	49

3-1-2 Observations dans des rapports de l'IGEN	53
3-1-3 A ce jour, le document composite au cycle 3	54
3-1-4 Synthèse.....	58
3-2 Obstacles à la lecture-compréhension des documents composites.....	59
3-2-1 Obstacles identifiés par les chercheurs et l'Inspection Générale de l'Éducation nationale	59
3-2-2 Obstacles identifiés par l'institution scolaire à la lecture-compréhension des documents composites	62
3-2-3 Renforcement des inégalités	64
3-2-4 Synthèse.....	65
3-3 Première définition du document composite.....	66
3-4 Un exemple de référence : un document composite en histoire	67
3-4-1 Le document composite de référence	67
3-4-2 Dimension matérielle du document composite de référence.....	70
3-4-3 Dimension cognitive du document composite de référence	74
3-5 Nouvelle proposition de définition du document composite.....	81
4- Les pratiques documentaires des enseignants	85
4-1 Les pratiques documentaires des enseignants étudiées dans des rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale.....	86
4-2 Les pratiques documentaires des enseignants étudiées par des chercheurs en sciences de l'éducation.....	88
4-3 Les pratiques documentaires des enseignants identifiées par une enquête menée dans l'académie de Bretagne.....	89
4-3-1 L'enquête « Utilisation des documents en classe ».....	89
4-3-2 Les enseignants ayant participé à l'enquête « Utilisation des documents en classe »	93
4-3-3 Les ressources mobilisées par les professeurs de cycle 3 pour préparer leurs séances de classe	94
4-3-4 Les documents de travail fournis aux élèves par les professeurs de cycle 3 de façon générale et en fonction de leur discipline d'enseignement pour ceux exerçant en sixième	95

4-4 Synthèse des pratiques documentaires des enseignants	96
5- Un second cadre théorique : les genèses documentaires - L'approche documentaire du didactique	97
5-1 Le travail de documentation	98
5-2 Les genèses documentaires	99
5-3 Schèmes professionnels et gestes documentés.....	100
6- Conclusion - Questions et problématique de recherche	101
Chapitre 2 - Méthodologie de recherche - Corpus de données	105
1- Cadre de travail.....	106
1-1 Caractéristiques : un groupe de travail coopératif	107
1-1-1 Généralités	107
1-1-2 Le LéA de notre étude.....	108
1-2 Modalités et chronologie de l'étude	111
1-2-3 Les lesson studies.....	111
1-2-2 Temporalité de notre étude.....	112
1-3 Terrains d'étude	117
1-3-1 La circonscription scolaire.....	117
1-3-2 Les enseignants de notre étude	117
2- Recueil et analyse de données	118
2-1 Généralités	119
2-2 Les écrits de conception : les fiches séquences et les fiches de préparation	120
2-3 Les documents destinés au travail des élèves.....	122
2-4 Les comptes-rendus des réunions LéA.....	123
2-5 Les entretiens individuels avec les trois professeurs suivis durant notre recherche.....	125
2-5-1 Les entretiens réalisés au début du fonctionnement du LéA (octobre 2016)	127

2-5-2 Les entretiens réalisés après les mises en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun (juin 2017) 128

2-5-3 Les entretiens réalisés suite à la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale (décembre 2018) 129

3- Conclusion.....130

Chapitre 3 - Cadre disciplinaire de l'étude et définition des savoirs en jeu par les membres d'un groupe de recherche : enseigner l'histoire et la Première guerre mondiale à l'école 134

1- Cadre disciplinaire de l'étude : l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école.....139

1-1 L'enseignement de l'histoire dans les programmes scolaires 140

1-2 La place des savoirs historiques dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école élémentaire : la Première guerre mondiale..... 144

1-3 Des difficultés inhérentes à l'enseignement-apprentissage de l'histoire..... 150

1-3-1 La formation des professeurs des écoles..... 150

1-3-2 Le champ d'investigation de la discipline histoire 152

1-3-3 Place et rôle des documents dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire 154

2- La Première Guerre mondiale : les savoirs en jeu156

2-1 La Première guerre mondiale : période et localisation..... 161

2-2 Les origines et les acteurs de la Première guerre mondiale 161

2-3 Phases et batailles de la guerre 1914-1918 162

2-4 La vie des soldats dans les tranchées..... 164

2-5 Fin et conséquences de la Première guerre mondiale 164

3- La Première guerre mondiale dans les manuels scolaires : étude de trois manuels en tant que ressources susceptibles de nourrir l'activité des professeurs 165

3-1 Généralités..... 167

3-2 Exemples de trois manuels scolaires disponibles dans les classes de CM2 à ce jour 168

3-2-1 Présentation générale	168
3-2-2 Quelques éléments relatifs aux dimensions matérielles des trois manuels scolaires	173
3-2-3 Quelques éléments relatifs aux dimensions cognitives des trois manuels scolaires.....	180
3-2-4 Bilan de l'étude de cas relative à l'analyse des pages consacrées à l'enseignement- apprentissage de la Première guerre mondiale dans trois manuels scolaires d'histoire de cycle 3	196

4- Étude et définition des savoirs historiques relatifs à la Première guerre mondiale réalisées par les membres d'un LéA..... 201

4-1 Un travail de savantisation réalisé par les enseignants membres du Léa ?.....	203
4-1-1 Un travail de savantisation relatif aux deux premières moutures de la séquence Verdun ?	203
4-1-2 Un travail de savantisation relatif à la troisième mouture de la séquence : séquence Première guerre mondiale	206
4-2 Un travail d'essentialisation réalisé par les enseignants membres du Léa ?	207
4-2-1 Un travail d'essentialisation relatif à la première mouture de la séquence Verdun ?	207
4-2-2 Un travail d'essentialisation relatif à la deuxième mouture de la séquence Verdun ?	228
4-2-3 Un travail d'essentialisation relatif à la troisième mouture de la séquence : séquence Première guerre mondiale	232
4-3 Bilan du travail de savantisation et du travail d'essentialisation réalisés dans le cadre de la préparation des trois moutures de la séquence en histoire	238
4-3-1 Savantisation et essentialisation au service des savoirs historiques ?	239
4-3-2 Savantisation et essentialisation : place et rôle des ressources	242

5- Conclusion : enseigner l'histoire et la Première guerre mondiale à l'école 249

Chapitre 4 - Étude du travail de documentation des membres d'un LéA : le travail documentaire et ce qu'il produit 255

1- Une base de travail pour concevoir les documents composites afférents aux deux premières moutures de la séquence Verdun 258

1-1 Base de travail « Verdun » (DC1) : composants sélectionnés et document produit	261
--	-----

1-1-1 Dimension matérielle du document DC1.....	261
1-1-2 Dimension cognitive du document DC1	263
1-2 Base de travail « Les tranchées » (DC2) : composants sélectionnés et document produit.....	268
1-2-1 Dimension matérielle du document DC2.....	268
1-2-2 Dimension cognitive du document DC2	269
1-3 Base de travail « L'après-guerre » (DC3) : composants sélectionnés et document produit	272
1-3-1 Dimension matérielle du document DC3.....	272
1-3-2 Dimension cognitive du document du DC3	274
1-4 De la base de travail aux documents composites élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun : cheminement réflexif des membres du LéA.....	278
1-4-1 Des difficultés d'appropriation de la base de travail par les membres du LéA	279
1-4-2 Une recherche d'affordance des documents constitutifs de la base de travail	280
1-4-3 Instrumentation-Instrumentalisation de la base de travail par les membres du LéA.....	282
2- Des composants sélectionnés et des documents composites élaborés et conçus pour les première et seconde moutures de la séquence Verdun	285
2-1 Rappels et présentation générale des trois documents composites élaborés et conçus pour la séquence Verdun première et seconde moutures	285
2-2 « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » / « Verdun : une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » (DC4) : composants sélectionnés et document composite produit	291
2-2-1 Cheminement réflexif des membres du LéA	291
2-2-2 Dimension matérielle du document composite DC4.....	294
2-2-3 Dimension cognitive du document composite DC4.....	300
2-3 « La vie dans les tranchées » (DC5) : composants sélectionnés et document composite produit	317
2-3-1 Cheminement réflexif des membres du LéA	317
2-3-2 Dimension matérielle du document composite DC5.....	319
2-3-3 Dimension cognitive du document composite DC5.....	326

2-4 « De la fin de la guerre à la commémoration » (DC6) : composants sélectionnés et document composite produit	342
2-4-1 Cheminement réflexif des membres du LéA.....	342
2-4-2 Dimension matérielle du document composite DC6.....	343
2-4-3 Dimension cognitive du document composite DC6.....	347
2-5 Retour sur les annonces des membres du LéA relatives aux « fonctionnements » des documents composites élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun	365

3- Des composants sélectionnés et des documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun..... 368

3-1 Généralités et rappels	368
3-1-1 Contexte d'élaboration et de conception de la troisième mouture de la séquence en histoire.....	368
3-1-2 Rappels.....	370
3-2 Cheminements réflexifs.....	372
3-2-1 Cheminement réflexif à partir des bilans rédigés suite à la mise en œuvre de la seconde mouture de la séquence Verdun	372
3-2-2 Cheminement réflexif relatif au tri, au choix et à la sélection des composants retenus pour être présentés sur les documents composites relatifs à la troisième mouture de la séquence Verdun	376
3-3 « Contextualisation », séance 1 (DC7) : composants sélectionnés et document composite produit	379
3-3-1 Dimension matérielle du document composite DC7	379
3-3-2 Dimension cognitive du document composite DC7	383
3-4 « Les caractéristiques de la Première guerre mondiale » (DC8, DC9, DC10) : composants sélectionnés et documents composites produits.....	394
3-4-1 Dimensions matérielles des documents composites DC8, DC9 et DC10	394
3-4-2 Dimensions cognitives des documents composites DC8, DC9 et DC10.....	400
3-5 « La présence aujourd'hui encore de la Première guerre mondiale » (DC11) : composants sélectionnés et document composite produit	414
3-5-1 Dimension matérielle du document composite DC11	414

3-5-2 Dimension cognitive du document composite DC11	417
3-6 « Évaluation » (DC12-Eva3) : composants sélectionnés et document composite produit.....	422
3-6-1 Dimension matérielle du document composite DC12-Eva3.....	422
3-6-2 Dimension cognitive du document composite DC12-Eva3.....	425
3-7 Retour sur les objectifs de sélection des composants des différents documents composites de la troisième mouture de la séquence en histoire annoncés par N., B., C. et nous-même	433
4- Conclusion du travail de documentation relatif aux trois moutures de la séquence Verdun	434
4-1 Une base de travail faiblement mobilisée en tant que ressource dans le cadre du travail de documentation des membres du LÉA.....	436
4-2 Des manuels scolaires et des sites internet peu identifiables mobilisés en tant que ressources pour sélectionner des composants devant figurer sur les documents composites dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun.....	438
4-3 Des régularités et des évolutions des documents composites relatives aux dimensions matérielles des documents produits.....	440
4-3-1 D'un nombre élevé de composants à un nombre plus restreint.....	440
4-3-2 Prégnance des composants iconiques sur les documents composites conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun	442
4-3-3 Des composants de rang intermédiaires internes ou externes aux documents composites	444
4-3-4 Vers une uniformisation des procédés de mise en forme des documents composites....	445
4-3-5 Ressemblances et dissemblances des dimensions matérielles des documents composites conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun avec les manuels scolaires...	451
4-4 Des régularités et des évolutions des documents composites relatives aux dimensions cognitives des documents produits	453
4-4-1 Informations et pertinence des informations : un gain informatif plus élevé associé à un nombre restreint de composants	454
4-4-2 Composants de rang général : des titres de documents composites qui peuvent induire une instrumentalisation des informations présentées.....	457
4-4-3 Composants de rang spécifique et axes de savoirs : un nombre élevé de Crs qui multiplie les possibilités d'association des composants entre eux au détriment de l'intelligibilité de l'information.....	459

4-4-4 Blocs informatifs et parcours de lecture : une externalisation des Cri au service d'une exploration libre des documents composites	461
4-4-5 Vers des fonctions des documents composites plus pertinentes au regard du travail de savantisation et du travail d'essentialisation menés	464
4-4-6 Ressemblances et dissemblances des dimensions cognitives des documents composites élaborés et conçus dans le cadre de la séquence Verdun avec les manuels scolaires	465
4-4-7 Vers une diminution de la charge cognitive des documents composites élaborés et conçus au cours des trois moutures de la séquence Verdun en lien avec une diminution du nombre de composants de rang spécifique, une absence de redondance et de bruit documentaire.....	467
4-5 Une place importante accordée à la méthodologie dans l'élaboration des documents composites au cours des trois moutures de la séquence Verdun.....	469

Chapitre 5 - Des professeurs au cœur du travail de documentation : évolutions des gestes documentés..... 474

1- Considérations individuelles et collectives des dimensions matérielle et cognitive des documents par les enseignants en octobre 2016480

1-1 Prise en compte par les enseignants de la dimension matérielle des documents destinés aux élèves en octobre 2016	480
1-2 Prise en compte par les enseignants de la dimension cognitive des documents destinés aux élèves en octobre 2016	482
1-3 Synthèse des pratiques documentaires initiales des professeurs en octobre 2016.....	484

2- Observation par les professeurs du rapport des élèves aux documents composites élaborés et conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun : évolution des pratiques documentaires entre juin 2017 et décembre 2018486

2-1 Réflexion des professeurs sur la mise en œuvre des documents composites dans les classes de CM2	486
2-2 Obstacles des élèves dans la lecture-compréhension des documents composites identifiés par les professeurs.....	488
2-3 Réussites des élèves dans la lecture-compréhension des documents composites identifiés par les professeurs.....	491
2-4 Développement des compétences des élèves en matière de lecture-compréhension des documents composites selon les professeurs.....	492

3- Observation par les professeurs de leur rapport aux documents composites élaborés et conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun : évolution des pratiques documentaires entre juin 2017 et décembre 2018	495
3-1 Objectifs d'apprentissage fixés et réponse au besoin d'information des élèves	495
3-1-1 Supports d'évaluation.....	495
3-1-2 Observations des professeurs.....	498
3-2 Travail des savoir-faire des élèves et développement de leurs compétences méthodologiques	501
3-3 Positionnement et rapport aux savoirs des professeurs durant l'élaboration des traces écrites	504
3-4 Travail conjoint des professeurs au sein d'un collectif de recherche.....	506
4- Considérations individuelles et collectives des dimensions matérielle et cognitive des documents entre juin 2017 et décembre 2018	507
4-1 Cheminement réflexif relatif aux documents composites en tant que supports de travail des élèves	507
4-2 Prise en compte par les enseignants de la dimension matérielle des documents en juin 2017 et décembre 2018	509
4-3 Prise en compte par les enseignants de la dimension cognitive des documents entre juin 2017 et décembre 2018	510
5- Conclusion : des gestes documentés dans un processus itératif au sein d'un groupe de recherche coopératif.....	512
5-1 Gestes documentés individuels et développement professionnel.....	513
5-1-1 Nadège	513
5-1-2 Bernard	514
5-1-3 Charles	515
5-1-4 Doctorante observatrice et doctorante participante	516
5-2 Gestes documentés collectifs et développement professionnel.....	518
Conclusion.....	522

Bibliographie	534
Ouvrages.....	536
Articles de revue.....	538
Articles dans des actes de colloques	541
Documents provenant de l’institution scolaire	542
Thèse et Habilitation à Diriger des Recherches.....	544
Pages internet.....	544
Manuels.....	549
Dictionnaires et encyclopédies en ligne	549
Tables des illustrations	550
Table des figures.....	551
Table des tableaux.....	552

Introduction

Cette recherche s'intéresse au document composite en tant que support de travail des élèves élaboré, conçu et mis en œuvre par des professeurs de cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème})¹, membres d'un groupe de recherche coopératif.

Les textes officiels édités par le ministère de l'Éducation nationale français (notamment, MEN, 2015, 2018, 2019, 2020) qui encadrent et obligent les pratiques des enseignants, différents ouvrages et articles scientifiques, des rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale abordent, sous diverses appellations, le document composite en tant que document particulier de la littéracie scolaire². Ce document est très présent dans notre environnement quotidien et dans le cadre qui nous intéresse, à l'école. Nous trouvons ainsi dans les classes de nombreux supports de travail de ce type. Ils se présentent notamment sous la forme de documents « prêts à l'emploi » comme des doubles pages de manuels scolaires, des fiches issues de fichiers ou de pages internet. Ils ont la particularité de regrouper, sur un même espace perceptuel, des composants hétérogènes (des textes, des images, des tableaux, des graphiques...) pouvant être appréhendés par le lecteur de diverses façons, sans qu'un ordre de lecture ne lui soit spécifiquement indiqué a priori (Bautier, Crinon et al., 2012 ; Bautier et Rayou, 2013 ; Bautier, 2015 ; Delarue-Breton et Crinon, 2016 ; Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020). Ces documents peuvent être « stockés » et conservés par les enseignants dans des classeurs, des pochettes, sur des étagères, sur des clés USB³, sur le disque dur d'un ordinateur... Ils peuvent également ne pas être conservés et être « seulement » consultés régulièrement ou de façon ponctuelle par le biais de pages internet dédiées aux enseignants (notamment via des blogs⁴). Si ces supports « prêts à l'emploi » existent, les professeurs, majoritairement, développent et présentent à leurs élèves, dans toutes les disciplines, des documents qu'ils ont eux-mêmes élaborés et conçus manuellement ou numériquement (Granier et Picot, 2002 ; Devauchelle, 2014 ; Chambris, 2017 ; Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020). Ils choisissent de réaliser ce travail dans un environnement contraint par différents éléments : les programmes scolaires édités par le ministère de l'Éducation nationale ; les savoirs en jeu relatifs aux domaines d'apprentissage dans lesquels sont proposés les documents ; les aspects matériels des documents produits ; le temps qui peut être consacré à cette élaboration et à cette conception. La

¹ CM1 et CM2 : cours élémentaires première et deuxième années (dernières années de l'école primaire) ; 6^{ème} : première année de collège.

² Le concept de littéracie met l'accent « sur des usages de l'écrit socialement et historiquement construits, ainsi que sur les transformations cognitives qu'ils nécessitent et qu'ils entraînent ». (Bautier, 2015 : 12).

³ USB : bus rapide qui permet de connecter de nombreux périphériques à un micro-ordinateur (source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/USB/10910034>).

⁴ Blog : site Web sur lequel un internaute tient une chronique personnelle ou consacrée à un sujet particulier (source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/blog/10910049>).

mise en œuvre de ces supports à l'école vise, dans toutes les disciplines, divers objectifs d'apprentissage pour les élèves, notamment dans le domaine de la lecture-compréhension. Or, les élèves qui y sont confrontés peuvent rencontrer un certain nombre d'obstacles pour les lire et les comprendre. Leur mise en œuvre en classe peut ainsi entraver le développement et l'acquisition par les élèves de compétences et de connaissances qui sont in fine l'objectif poursuivi par le déploiement de tels documents (Bautier et al. 2012 ; Bautier et Rayou, 2013 ; Bautier 2015 ; Delarue-Breton et Crinon, 2016 ; Bonnéry, 2015, 2020).

Au regard des pratiques documentaires observées et déclarées des professeurs (nous étudierons notamment les résultats d'une enquête académique réalisée en Bretagne portant sur ces pratiques), au regard des incidences possibles de ces pratiques sur les apprentissages des élèves, nous avons souhaité, dans le cadre de notre recherche, nous intéresser à la manière dont les professeurs élaborent et conçoivent les documents de travail qu'ils présentent à leurs élèves, à la façon dont ils prennent en compte les diverses contraintes qui encadrent leurs pratiques (institutionnelles, didactiques, matérielles, temporelles) et à leur connaissance des obstacles que les élèves sont susceptibles de rencontrer à la lecture de tels documents. Nous entendons par « pratiques documentaires » deux champs de la pratique professionnelle des enseignants : leurs pratiques relatives aux choix et aux modalités de choix des documents qu'ils mobilisent et utilisent pour préparer leurs cours ; leurs pratiques relatives aux documents qu'ils mobilisent et/ou élaborent, conçoivent et utilisent en classe avec leurs élèves. Dans cet écrit, nous allons ainsi porter notre attention sur le travail de documentation des enseignants (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) qui s'inscrit dans un processus dynamique de genèses documentaires. Ce travail de documentation comporte deux aspects : le travail documentaire et ce que ce travail produit. Le premier aspect du travail de documentation, le travail documentaire des professeurs, correspond aux phases durant lesquelles ces derniers collectent des ressources (comme un manuel scolaire, un logiciel, un site internet...), les sélectionnent, les transforment, les recomposent, les mettent en œuvre, les partagent et les révisent (Gueudet et Trouche 2008 : 7). Le second aspect du travail de documentation des professeurs correspond à ce que le travail documentaire produit, pour nous, des documents composites en tant que supports matériels présentant des informations. Les genèses documentaires interviennent relativement à des classes de situations données, à savoir des situations d'activité professionnelle des enseignants. La classe de situation questionnée dans notre étude sera relative au problème d'enseignement « Élaborer et concevoir un document destiné au travail d'élèves au cycle 3 » à travers les contextes d'usage constitués par les diverses mises en œuvre des documents conçus par les professeurs. Ces contextes seront attachés à une discipline d'enseignement retenue par les enseignants membres du groupe de recherche pour débiter leur travail conjoint, l'histoire.

Nos objectifs et nos questions de recherche sont triples :

- Décrire et analyser les dimensions matérielle et cognitive (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) de ces documents particuliers que sont les documents composites élaborés et conçus par des professeurs : quelles formes prennent ces documents et quelles informations présentent-ils ?
- Savoir comment des professeurs de cycle 3 élaborent et conçoivent des documents de travail destinés à leurs élèves : comment sont prises en compte conjointement les diverses dimensions des documents composites (matérielle et cognitive) et leurs composantes fonctionnelles dans le cadre d'un travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) réalisé par des enseignants (soit l'élaboration et la conception de documents composites supports de travail d'élèves en histoire) ?
- Identifier si ce que les enseignants élaborent et conçoivent est au service des savoirs en jeu et des apprentissages didactiques et méthodologiques des élèves : comment des professeurs de cycle 3 identifient-ils le besoin d'information (Le Coadic, 2004 ; Tricot, 2004) des élèves et comment élaborent-ils et conçoivent-ils des documents supports de leur travail en réponse à ce besoin ?

Notre problématique est ainsi la suivante :

A quelles conditions un document composite élaboré et conçu par un-des professeurs peut-il être un document support d'enseignement-apprentissage suffisamment accessible au niveau de sa structuration et de son intelligibilité pour servir les savoirs en jeu (qu'ils soient académiques ou méthodologiques) dans telle ou telle discipline scolaire et répondre ainsi au besoin d'information des élèves ?

Pour atteindre nos objectifs et répondre à nos questions de recherche, nous allons nous appuyer sur une étude de cas. Celle-ci prend sa source au sein d'un groupe de travail coopératif, groupe de travail qui s'est penché durant trois années scolaires (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019) sur la question de la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 en prenant pour objet d'étude le document composite. Le groupe de recherche et les membres de la communauté éducative qui le constituent se sont intéressés à la conception de tels documents, en appui notamment sur une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire portant sur l'étude de la Première guerre mondiale (Séquence Verdun).

Cette séquence, inscrite dans un processus itératif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre a fait l'objet de trois moutures. Celles-ci se sont développées temporellement comme suit :

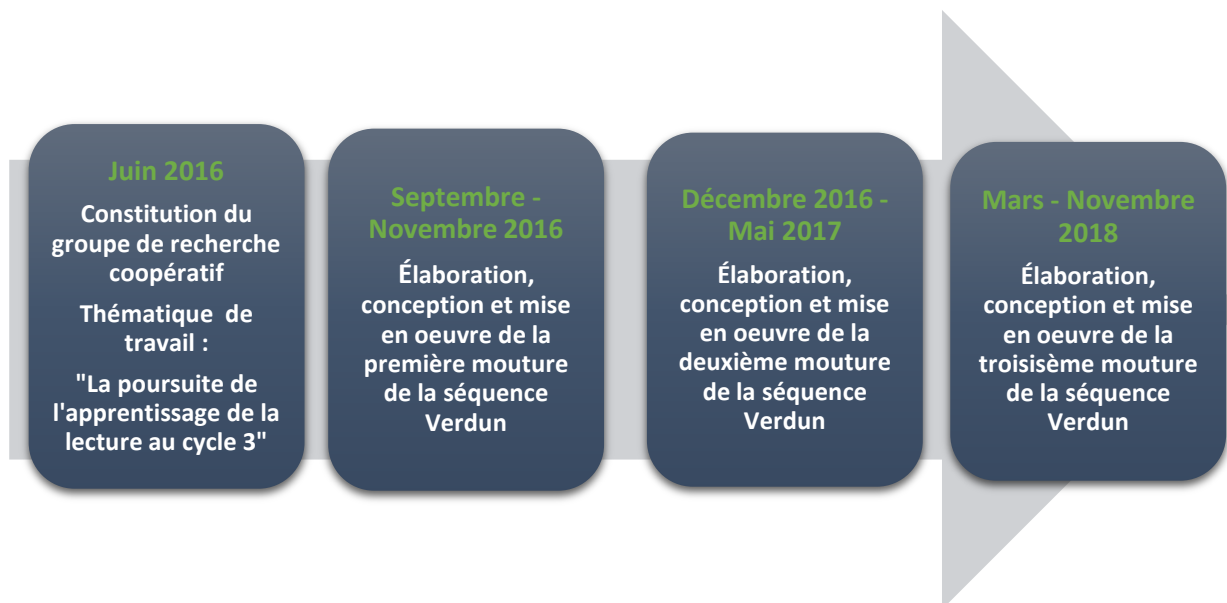


Figure 1 - Processus itératif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre de la séquence Verdun

De l'étude des pratiques documentaires des membres de ce groupe, des documents qu'ils ont produits dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun, nous essaierons d'induire des règles ou des modalités de travail transférables, voire utiles au travail des professeurs, au service des savoirs et des élèves auxquels ils sont destinés. Nous prendrons appui pour nos observations, nos descriptions et nos analyses sur le travail de trois des membres de ce groupe coopératif, professeurs des écoles en classe de CM2, Nadège, Bernard et Charles⁵. Pour les désigner, nous évoquerons tour à tour « les membres du LéA » dans leur ensemble pour évoquer leur travail au sein du groupe de recherche, sans pouvoir distinguer, parmi l'ensemble de ses membres, la prédominance du travail mené par les uns et les autres. Nous les évoquerons également individuellement par l'initiale de chacun de leur prénom (N., B. et C.) lorsque nous mobiliserons leurs propos et leurs expériences relatives à leur travail de documentation au sein du groupe de recherche et en dehors de celui-ci.

Pour atteindre nos objectifs et répondre à nos questions de recherche, notre écrit est structuré en cinq chapitres. Chacun de ces chapitres a vocation à éclairer différents aspects de notre problématique :

Dans un premier temps (chapitre 1), nous allons définir notre objet de recherche, le document composite, et présenter les deux cadres théoriques dans lesquels s'inscrit son étude. Ces cadres sont des maillages d'approches complémentaires qui nous ont permis de penser notre objet et de l'appréhender dans sa globalité : la théorie du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) et l'approche documentaire du didactique (Gueudet et Trouche, 2008, 2013).

⁵ Les prénoms des enseignants ont été modifiés.

Dans un second temps (chapitre 2), nous décrirons la méthodologie qui a soutenu notre recherche relative au document composite, soit le cadre de son étude (un groupe de travail coopératif) et les données que nous avons récoltées pour réaliser cette dernière (des documents de travail et de réflexion des professeurs, des supports de travail destinés aux élèves, des comptes-rendus de réunions du groupe de recherche, des transcripts d'entretiens réalisés avec les enseignants N., B. et C.).

Dans un troisième temps (chapitre 3), nous étudierons le cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit notre étude : l'histoire et l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale. Nous verrons comment des enseignants de cycle 3 inscrivent leurs pratiques dans cette discipline. Nous verrons également comment (en appui sur quelles ressources, en fonction de quel besoin des élèves, au regard de quelles prescriptions institutionnelles...) ils définissent à ce titre les savoirs à enseigner aux élèves.

Dans un quatrième temps (chapitre 4), nous observerons, décrirons et analyserons le travail de documentation des membres du groupe de recherche, travail inscrit dans le processus itératif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre de documents composites relatif à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale.

Dans un cinquième et dernier chapitre (chapitre 5), nous verrons si et comment le travail de documentation mené dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun a permis aux enseignants membres du groupe de recherche de développer des gestes professionnels (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2009 ; Ria, 2015), des gestes documentés (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) relatifs à l'élaboration et à la conception de documents composites, supports de travail d'élèves.

Chapitre 1

Définition de notre objet de recherche et
présentation des cadres théoriques de son
étude

Ce premier chapitre est consacré à la présentation et à la définition de notre objet de recherche, le document composite dans le contexte scolaire. Avant de nous intéresser aux documents composites élaborés et conçus par des membres d'un groupe de recherche coopératif en vue de faire apprendre des élèves de CM2, nous allons mettre en relief des caractéristiques qui sont propres aux documents composites. Pour cela, nous allons décrire et analyser le plus précisément possible ce que sont ces documents à partir de l'étude d'articles de recherche, de documents institutionnels produits par le ministère de l'Éducation nationale et d'une double-page extraite d'un manuel scolaire d'histoire, discipline dans laquelle s'est inscrit le travail des professeurs membres du groupe de recherche que nous avons évoqué en introduction. L'ensemble de ces caractéristiques constituera ensuite, dans cet écrit, notre « langue » commune. Par ailleurs, dans ce chapitre, afin d'expliquer pourquoi nous avons souhaité porter notre attention sur les documents élaborés et conçus par des enseignants, nous présenterons également un état des pratiques de ces derniers relatives à la conception de documents composites en tant que supports de travail destinés à des élèves. Cet état des pratiques s'appuie sur les résultats d'une enquête réalisée dans l'académie de Bretagne auprès d'enseignants de cycle 3 (annexe 1). Ce chapitre est enfin consacré à la présentation des cadres théoriques dans lesquels notre étude s'inscrit, cadres qui vont soutenir nos analyses à venir.

Intitulé « Définition de notre objet de recherche et présentation des cadres théoriques de son étude », ce chapitre est structuré en six parties, partant de l'objet général « document », passant par l'objet spécifique « document composite » pour se terminer par la présentation de notre problématique et de nos questions de recherche. Ce chapitre vise à apporter des réponses aux questions suivantes :

Quel est notre objet de recherche ?

Dans quelles pratiques enseignantes s'inscrit-il ?

Quels cadres théoriques vont nous servir de référence pour notre étude de cet objet et l'analyse de ces pratiques ?

Pour répondre à ces trois questions, nous allons tout d'abord définir un certain nombre de notions que nous emploierons de façon récurrente au cours de cet écrit. Nous souhaitons ainsi disposer d'une sorte de répertoire réunissant des termes que nous pourrions associer à ceux de documents composites dans le cadre de notre étude. L'examen des documents composites relevant de plusieurs champs de recherche, nous mobiliserons, pour élaborer ces diverses définitions, des dictionnaires français, des apports de la recherche en sciences de l'éducation, en sciences de l'information et de la

communication, des programmes scolaires nationaux, de rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale.

Nous présenterons ensuite notre premier cadre théorique, « La théorie du document » (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016). Ce cadre nous fournit notamment des termes et des concepts pour parler de notre objet de recherche, le document composite, et évoquer ses fonctions.

Puis, nous centrerons notre attention sur le document composite en tant que document présent à ce jour à l'école pour faire travailler les élèves. Nous nous intéresserons aux spécificités de ce document et aux obstacles que peuvent rencontrer des élèves à sa lecture. Nous étudierons également comment ce document trouve sa place dans les programmes scolaires actuels et les fonctions que l'institution lui assigne, notamment dans la discipline histoire. En appui sur l'analyse d'une double-page de manuel scolaire, nous présenterons également un exemple de document composite dans cette discipline.

Nous verrons ensuite quels sont les documents que les professeurs utilisent dans leur quotidien, à partir notamment de l'analyse des résultats d'une enquête réalisée dans l'académie de Bretagne. Cette enquête porte sur les pratiques de professeurs de cycle 3 relatives à l'élaboration et à la conception de documents, supports de travail des élèves.

Nous présenterons alors notre second cadre théorique, « Les genèses documentaires - L'approche documentaire du didactique » (Gueudet et Trouche, 2008, 2013). Ce cadre, en complément de la théorie du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016), nous fournit des termes et des concepts pour parler du travail des professeurs qui élaborent et conçoivent des supports de travail pour leurs élèves.

Enfin, pour conclure ce chapitre, nous exposerons nos questions générales et notre problématique de recherche, problématique à laquelle nous aspirerons à répondre au cours des chapitres suivants.

1- Notions au cœur de l'étude : définitions et spécificités dans le cadre scolaire

Dans la première partie de ce chapitre, nous allons expliquer la notion générale de document et mettre en avant quelques-unes de ses spécificités dans le cadre scolaire. Nous retiendrons ces spécificités pour construire ensuite notre définition du document composite.

1-1 Des définitions préalables : support, média, communication, information, savoir, et connaissance

Si nous souhaitons déterminer ce qu'est un document dans le cadre scolaire, nous devons tout d'abord nous accorder sur la signification de certaines notions convoquées lorsque l'on cherche à le définir. Les notions de supports, de média, de communication, d'information, de savoir et de connaissance que nous avons retenues ne sont pas, bien entendu, des synonymes. Toutefois, elles entretiennent avec la notion de document des relations de sens et de dépendance. Elles sont parfois utilisées indifféremment dans des travaux de recherche ou des documents édités par le ministère de l'Éducation nationale qui encadre les pratiques des professeurs. Cela peut engendrer des confusions, confusions que nous souhaitons lever ici en distinguant ces notions les unes des autres, en identifiant en quoi elles se complètent et en les associant entre elles si nécessaire. Notre objectif est de proposer une forme de normalisation des notions évoquées, d'en préciser le sens et d'indiquer comment elles peuvent être mobilisées dans le cadre scolaire.

Pour cela, nous nous sommes référée à différentes ressources. Nous avons mobilisé trois dictionnaires en ligne (le TLFi⁶, Trésor de la Langue Française informatisé version informatisée du TLF, Trésor de la Langue Française, dictionnaire des XIXème et XXème siècles ; le CNRTL⁷, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales ; le Larousse⁸) et un dictionnaire papier (*Le dictionnaire de l'information*, Cacaly, Le Coadic, Pomart, Sutter, 2008). Nous avons également mobilisé les écrits de chercheurs et didacticiens ayant étudié ces concepts dans les champs de l'éducation, de l'information et de la communication. Nous nous sommes enfin appuyée sur les textes de référence édités par le ministère de l'Éducation nationale, textes qui encadrent et contraignent les pratiques des professeurs (les programmes scolaires français en vigueur parus dans les bulletins officiels⁹, des ressources Eduscol¹⁰ parues sur internet). Nous faisons à ce titre référence aux programmes scolaires édités au cours de cinq années : ceux édités en 2015, car ils étaient en vigueur quand les membres du groupe de recherche dans lequel s'inscrit notre étude ont débuté leur travail coopératif ; ceux édités en 2018 car ils étaient en vigueur au cours de la deuxième année de fonctionnement du groupe de recherche ; ceux édités en 2020, car ils ont cours à ce jour.

Nous traiterons les termes annoncés en titre (support, média, communication, information, savoir et connaissance) les uns après les autres avant de les associer à celui de document.

⁶ <http://atilf.atilf.fr/>

⁷ <https://www.cnrtl.fr/>

⁸ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>

⁹ <https://www.Éducation.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-Éducation-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558>

¹⁰ <https://eduscol.Éducation.fr/>

1-1-1 Support

Ce mot, « support », est souvent attaché à celui de « document ». Il est parfois utilisé, à tort, comme l'un de ses synonymes. Il est notamment présent, par de nombreuses occurrences, dans les programmes scolaires édités par le ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2015, 2018, 2020) qui soulignent notamment la nécessité de « leur variété et de leur richesse » (2015 : 106 ; 2018 : 11 ; 2020 : 14). Ces programmes donnent quelques exemples de supports utilisables en classe au cycle 3, notamment en lecture et compréhension de l'écrit, domaine dans lequel s'inscrit, entre autres, notre étude : « les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes, d'illustrations associées, de tableaux, de schémas ou autres formes de langage écrit, donnés sur supports traditionnels ou numériques » (2015 : 127) ; « Supports : textes documentaires simples, documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques, etc., comme une double-page de manuel), documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images – fixes ou animées –, sons) » (2018 : 11 ; 2020 : 16). Supports et documents sont donc liés au sein des textes officiels qui encadrent les pratiques des enseignants, sans qu'ils ne soient distingués les uns des autres.

Les confusions qui peuvent naître de l'usage indifférencié de ces deux termes sont notamment liées aux deux aspects sémantiques du terme « support ». Celui-ci peut en effet s'entendre en tant que dispositif matériel et en tant que dispositif didactique. Nous allons apporter un éclairage à la distinction de ces deux aspects.

1-1-1-1 Le support, dispositif¹¹ matériel

Selon le dictionnaire Larousse, un support représente « tout élément matériel, tout média (...) susceptible de véhiculer un message, une information... ». A l'école, ce terme peut donc être employé pour désigner des dispositifs matériels sur lesquels et avec lesquels travaillent les professeurs et les élèves dans les classes, dispositifs matériels véhiculant des messages, des informations. Les supports sont ainsi des moyens, dans le cadre des diverses situations d'enseignement-apprentissage scolaires, pour présenter des informations sous diverses formes (des éléments textuels, imagés...).

En tant que dispositifs matériels, les supports peuvent avoir différents formats : papier, numérique et analogique :

¹¹ Le terme « dispositif » sera employé pour désigner l'ensemble des mesures et des dispositions pratiques mises en œuvre en vue d'agir dans un but précis (source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>), pour nous, dans le cadre scolaire.

- le format papier est par exemple mobilisé par l'élève lorsqu'il prend des notes en classe : il « stocke » l'information donnée par l'enseignant sur des feuilles ou sur les pages d'un cahier. Ce format est également mis en œuvre lorsque l'élève manipule, lit un ouvrage, un manuel scolaire ou une photocopie (pour des exercices, une évaluation...). Il est aussi requis lorsqu'un professeur présente des fiches, des photocopies, des documents aux élèves (pour des exercices, une évaluation, une lecture...);
- le format numérique est par exemple mobilisé lorsque qu'un élève rédige un compte-rendu de lecture : il peut alors utiliser un logiciel de traitement de texte sur un ordinateur. L'élève peut aussi observer, porter son attention sur un texte, un exercice, une page de manuel... projetés par l'enseignant sur un écran d'ordinateur ou un tableau numérique interactif¹² (ou tableau blanc interactif¹³);
- le format analogique est par exemple mobilisé lors de certains cours de langues : l'élève peut accéder à ce qu'on appelle un laboratoire et le professeur peut lui demander de s'enregistrer sur un MP3¹⁴ mis à leur disposition. Un autre type de support matériel sous format analogique est le microfilm (film photographique), mais cela concerne moins le cadre scolaire.

La représentation de deux de ces supports matériels (papier et numérique) à l'école nous est indiquée peu précisément dans un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale daté de mars 2012. Il annonce que « le support papier garde bien des avantages (...), que la page du manuel imprimé n'est pas encore tournée (...) et qu'il faut raisonner en termes de complémentarité plus que de concurrence et de substitution. (...). Mais la part du numérique est appelée à croître » (2012 : 10). Nous ne savons pas ce qu'il en est de cette représentation en 2021 : un rapport édité par le ministère de l'Éducation nationale en 2019 intitulé « *Développement du numérique éducatif* »¹⁵ (Merrieux, 2019) souligne la nécessité et l'importance de développer ce support à l'école sans indiquer de données concrètes, notamment chiffrées, sur l'état actuel de ce développement.

Qu'ils soient papier, numérique ou analogique, les supports scolaires, en tant que dispositifs matériels, peuvent revêtir un caractère temporaire ou permanent : un support permanent contiendra des informations dont le format est définitif ; un support temporaire contiendra des informations pouvant être converties dans d'autres formats. Par exemple, un compte-rendu de

¹² TNI

¹³ TBI

¹⁴ MP3 : format de compression numérique dédié à la transmission rapide et au téléchargement de fichiers musicaux sur Internet (source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/MP3/53061>).

¹⁵ Voir le rapport : https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45582/developpement-du-numerique-educatif-ministere-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse?_lg=fr-FR

lecture tapé à l'aide d'un logiciel de traitement de texte sera lisible sur l'écran d'un ordinateur et pourra être imprimé (support papier). Mais il pourra également être enregistré sur une clé USB (support numérique). Le support dépend donc du type de données envisagées : le son et l'image animée par exemple, ne peuvent être stockés sur papier.

Nous retiendrons que les supports scolaires, dans leur dimension matérielle, se présentent principalement sous formats papier et numérique. En tant que tels, ils permettent de véhiculer, de transmettre les informations dont ils sont porteurs. Le manuel scolaire est une forme de support matériel papier ou numérique présent à l'école.

La possibilité de véhiculer des informations sur un support matériel induit que quelqu'un ou quelque chose (un émetteur : un enseignant, un éditeur de manuel, un agent institutionnel) a « déposé » ces informations sur les supports à destination de quelqu'un d'autre (un récepteur : un élève, un autre enseignant) pour la réalisation de quelque chose (une activité de recherche, un exercice, une évaluation...).

Dans le cadre de notre étude, nous allons observer, décrire et analyser les documents composites en tant que supports matériels élaborés, conçus et mobilisés par des enseignants exerçant en CM2 dans le cadre des trois moutures de la séquence élaborée et conçue en histoire.

1-1-1-2 Le support, dispositif didactique

Les supports sous formats papier, numérique ou analogique à l'école, sont utilisés par l'enseignant et par les élèves pour la mise en œuvre ou la réalisation de tâches et d'activités¹⁶ particulières :

- ils sont utilisés par le professeur pour son enseignement, afin de lui permettre de préparer, d'illustrer ses cours, d'aider les élèves à apprendre ou leur donner la possibilité de laisser, de conserver une trace de leur travail ;
- ils sont utilisés par les élèves pour réaliser des activités de lecture (de textes, de consignes, de questions...), de recherche (d'informations, de résultats...), des exercices (d'écriture, de compréhension, d'évaluation...) ...

Ils sont des supports didactiques puisque destinés à un usage scolaire : soit qu'ils permettent de mettre en scène les savoirs, soit que leur usage soit en lui-même objectif d'apprentissage. En tant que supports d'enseignement et d'activité, ils peuvent être considérés comme des outils de travail et revêtir différentes formes : manuels, cahiers, fiches, photocopies, feuilles volantes, albums, livres, ardoises, classeurs, pochettes tableau noir ou numérique interactif...

¹⁶ « Tâche » et « activité » sont employés dans le sens de l'ergonomie cognitive : la tâche est ce qu'il y a à faire ; l'activité, à la fois cognitive et comportementale, est « ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche » (Leplat et Hoc, 1983 : 2).

Des chercheurs en sciences de l'éducation se sont penchés sur la place accordée dans les classes à ces différents supports didactiques ainsi qu'à leur diversité. Celles-ci sont variables en fonction du niveau scolaire concerné et des tâches envisagées par l'enseignant. En 2000, Chartier et Renard, s'intéressant aux supports d'écriture, relèvent entre six et quatorze supports différents au cycle 2¹⁷ et entre six et seize supports utilisés au cycle 3¹⁸. Ils pointent notamment l'utilisation des cahiers et des classeurs comme supports ordinaires du travail scolaire. En 2012, Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin identifient différents supports d'activités scolaires des élèves : les manuels, les fichiers, les recueils d'exercices, les albums de jeunesse et la bande dessinée. La même année (2012), un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale s'intéressant à des supports de travail particuliers, les manuels scolaires, souligne l'importance et la place réservée à ces ouvrages en tant que supports d'activités des élèves. Son rapporteur 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). Il annonce également 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). Il n'indique pas de quoi relève cette légitimité. En 2016, Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goedel s'intéressent aux supports utilisés au cours préparatoire (CP, cycle 2). Ils soulignent qu'à ce niveau de classe, 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).

Chacune de ces formes de supports didactiques peut être dédiée à des tâches et des activités particulières, être porteuse d'informations, d'histoires, d'indications de procédures... Ainsi, comme le soulignent Chartier et Renard, les supports « définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles » (2000 : 136). Plus récemment, Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goedel notent « une certaine spécialisation des supports selon la famille de tâches où ils sont utilisés » (2016 : 17). Ils mettent en avant que « 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).

¹⁷ 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.

Nous retiendrons que les supports scolaires, dans leur dimension didactique, sont mobilisés par les enseignants pour faire travailler les élèves. Les élèves travaillent sur et avec ces supports qui sont des outils de travail utilisés par les professeurs pour l'enseignement et les activités. Ils se présentent sous différentes formes, dont les pages de manuels scolaires.

Les supports, en tant que dispositifs didactiques, nécessitent la mise en œuvre et le développement par les élèves de savoir-faire spécifiques relativement aux tâches qui leurs sont dévolues par les professeurs.

Dans le cadre de notre étude, nous allons observer, décrire et analyser les documents composites en tant que supports didactiques d'apprentissage dans la discipline histoire, élaborés, conçus et mis en œuvre par des enseignants exerçant en CM2.

1-1-2 Média

Le terme « média » est utilisé, comme nous venons de le lire (voir ci-dessus, point 1-1-1-1) dans la définition du support dispositif matériel, dispositif qui permet de véhiculer des informations. Le support, dispositif matériel, et le média, sont deux termes proches dans leur définition. Le TLFi détermine en effet que le média est « ce qui sert de support, d'intermédiaire à quelque chose ». Le dictionnaire Larousse indique qu'un média est un « procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents, ou de messages sonores ou audiovisuels (...) ». Le média est présenté comme un intermédiaire entre un émetteur et un récepteur, tout comme les supports le sont en tant que dispositif matériel. Ainsi, selon Pomard, « un média est un dispositif de communication et de large diffusion de l'information quelle que soit sa nature (texte, image fixes et animées sans combinaison des uns et des autres) et son objet (transmission de connaissances, diffusion de nouvelles, divertissement) » (2008 : 165). En tant que tel, il a, selon l'auteur, une « connotation composite », cette spécificité étant liée à trois aspects du média : il est « un support et un support de supports » ; il est rattaché à des « usages » (formation, culture, information...) ; il présente « des écritures et des formes d'expression différentes » (2008 : 165) comme du texte, des images, des infographies. Les termes « support », en tant que dispositif matériel, et « média » sont donc comparables dans leurs sens et leurs définitions. Ils peuvent a priori être utilisés de façon équivalente.

Le terme « média » est également associé à celui de « document » dans différents chapitres des programmes scolaires français. Toutefois, le mot « média » n'y est pas défini explicitement, tout comme ne l'est pas celui de « document ». Ainsi, dans le cadre de l'Éducation aux Médias et à l'Information » (EMI) au cycle 3 (cycle dans lequel s'inscrit notre étude), le ministère de l'Éducation

nationale (MEN, 2015 ; 2018 ; 2020) indique qu'au sein de cette discipline, l'élève se familiarise avec différentes sources documentaires, qu'il compare et met en relation plusieurs types de documents. Sur le site Eduscol¹⁹, la page consacrée à la présentation de l'enseignement aux médias et à l'information propose un lien direct entre cet enseignement et la discipline Français : lire un média est rapproché du domaine « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires ».

Nous retiendrons que les « médias », tout comme les supports dans leur dimension matérielle, sont des dispositifs qui permettent de diffuser, de transmettre, de communiquer des informations entre un émetteur (un professeur, un ou des élèves) et un récepteur (un professeur, un ou des élèves).

Dans le cadre de notre étude, le document composite sera considéré, dans sa dimension matérielle, à la fois comme un support et donc également, au regard de leurs sens proches, comme un média.

1-1-3 Communication

Dans les définitions précédentes, que ce soit pour traiter de la notion de support ou de celle de média, nous avons rencontré plusieurs fois les termes « communication » et « information » : support et média sont en effet des dispositifs de communication et de diffusion d'informations.

Nous appuyant sur les travaux de Moles (1963), nous définirons cette dernière comme l'établissement d'une correspondance univoque entre deux individus, un émetteur (un professeur, un élève, un éditeur de manuel scolaire) et un récepteur (un ou des élève.s, un professeur). Ces individus évoluent au sein de ce que Moles nomme des espaces, des univers spatio-temporels (des situations d'enseignement-apprentissage à l'école) partageant des répertoires constitués de signes et de symboles (des mots, des images, des graphiques, des tableaux...). Au cours de la communication, ces signes et ces symboles sont transmis d'un univers à un autre par le biais de messages, supports de ce transfert (un support matériel, un média, tel qu'un texte imprimé par exemple). Jakobson (1969) a notamment décrit la communication en l'inscrivant pour sa part dans une étude plus large des fonctions du langage. Il présente les différents éléments relatifs à la communication tels que développés par Moles dans un schéma (figure 2) dans lequel nous retrouvons :

- l'émetteur (par exemple, un enseignant) qui envoie, produit, le message et qui est présenté sur le schéma en tant que destinataire ;

¹⁹ Enseignement aux Médias et à l'Information : <https://eduscol.education.fr/cid98422/l-education-aux-medias-et-a-l-information-et-les-programmes-cycle-4.html>

- le récepteur (par exemple un élève) qui est censé recevoir le message et qui est présenté sur le schéma en tant que destinataire ;
- le message lui-même qui est inscrit dans un espace constitué par le contexte d'émission du message (par exemple, une situation d'enseignement-apprentissage). Ce message requiert un code commun (en tout ou en partie) entre l'émetteur et le récepteur, code qui peut prendre la forme de texte, d'image, de tableaux, de graphiques... Il requiert également un contact permettant d'établir et d'assurer la communication (par exemple, le support ou le média retenu pour porter le message).

Jakobson a par ailleurs inscrit ces éléments dans diverses fonctions dévolues au langage, fonctions que nous retrouvons inscrites sous chacun des éléments sur le schéma²⁰ (figure 2) :

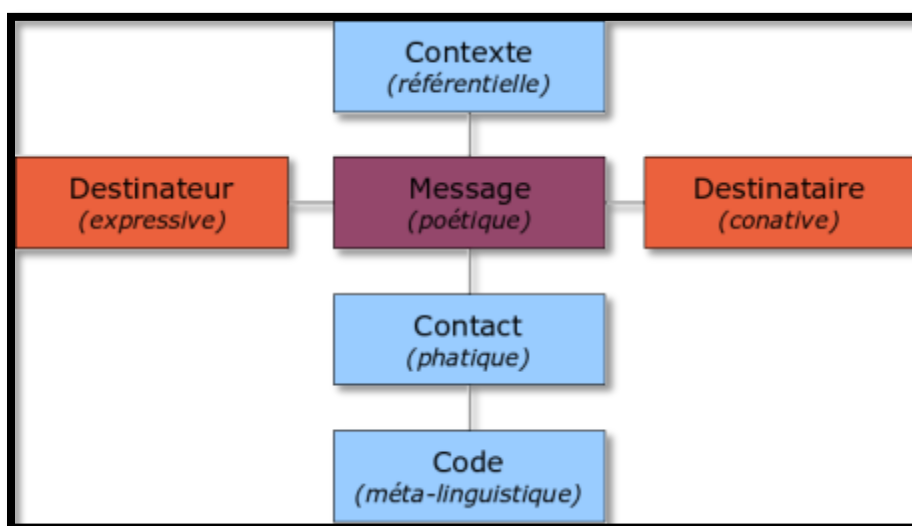


Figure 2 - Schéma général de la communication humaine - Jakobson, 1969

Nous retiendrons que la communication vise l'échange de messages entre au moins deux individus, un émetteur et un récepteur. A l'école, ces individus sont le plus souvent un professeur et des élèves. Chacun d'eux peut être émetteur et/ou récepteur des messages échangés (échanges entre un professeur émetteur et un ou des élèves récepteur.s, entre élève.s émetteur.s et professeur récepteur, entre élèves émetteurs et récepteurs...). L'échange entre émetteur et récepteur s'établit sur la base de signes et de symboles de différentes natures (des mots écrits ou oraux, des images) portés par des supports matériels, des médias.

A l'école, au sein d'une classe, les messages sont des outils au service de la communication et de la diffusion de l'information. L'objet des messages, au regard des objectifs assignés à l'école, est a priori

²⁰ Pour une description et une étude de ces fonctions, voir notamment Jakobson, R. (1969), Linguistique et poétique, In : *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, p.209-248 ; Meunier J.P., Peraya D., (1993), *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, De Boeck, Chapitre 2, 2.4.

le savoir, en vue de permettre aux élèves de réaliser des apprentissages et de développer des connaissances.

Dans le cadre de notre étude, nous étudierons notamment la communication par des professeurs de cycle 3, via des documents composites, d'informations en histoire relatives à la bataille de Verdun et à la Première guerre mondiale. Ces informations auront pour récepteurs des élèves de CM2.

1-1-4 Information

Support matériel et média sont des dispositifs de diffusion de l'information. La notion d'« information » revêtant des aspects polysémiques nous allons en préciser le sens retenu dans cet écrit. Nous allons en effet mobiliser fréquemment cette notion en évoquant les supports de travail matériels et didactiques que sont les documents composites : ces supports présentent des informations destinées aux élèves.

1-1-4-1 Information et besoin d'information

Dans les dictionnaires généraux contemporains (Larousse, Petit Robert), l'information est considérée, comme un regroupement de faits, d'événements nouveaux devenus publics par le biais d'un média. Elle est également considérée comme un ensemble de savoirs réunis sur un sujet déterminé. *Le dictionnaire de l'information* (2008) la considère à ce titre comme une « connaissance communiquée par un message transmis par un individu à un autre individu » (Pomard, 2008 : 137). Les notions d'informations, de connaissances et de savoirs sont donc liées mais les trois termes ne sont pas pour autant synonymes les uns des autres²¹.

Pour notre étude, nous retiendrons l'analyse de Buckland (1997), théoricien en sciences de l'information et spécialiste du document. Il propose une vision de l'information qui intègre la notion de « connaissance ». Il étudie ainsi, entre autres, l'information en tant que connaissance transmise par la communication. Selon lui, l'information correspond de ce fait au contenu des messages échangés entre des individus, à l'école, entre des professeurs et des élèves : elle est le contenu de la communication. A l'école, ce contenu peut devenir une connaissance si elle répond à un besoin. Dans cet esprit, Le Coadic (2008 : 27-29) annonce que l'information devient une connaissance si elle répond à un besoin informationnel. Le besoin d'information résulte d'une prise de conscience, par une personne (un élève), du manque de connaissances nécessaires à la résolution d'un problème ou à l'atteinte d'un objectif visé et ce, dans une situation donnée (une situation d'enseignement-apprentissage) (Le Coadic, 1998 ; Le Coadic, 2004 ; Tricot, 2004). Pour qu'un élève ait conscience de ce manque de connaissances et en induise qu'il a besoin d'information pour le combler, il doit être

²¹ Nous développerons les définitions des termes « connaissance » et « savoir » dans le point suivant, 1-1-5.

en capacité d'identifier un écart entre une représentation de ce qu'il sait ou croit savoir et une représentation de ce dont il pense avoir besoin pour résoudre le problème posé par la situation d'enseignement-apprentissage. L'identification de ce besoin peut aussi dépendre de la tâche à effectuer, du genre de réalisation à produire ou de l'expérience de l'élève relative à ce type d'activité. Pour cela, il devra mettre en œuvre ses capacités métacognitives, à savoir « la connaissance et le contrôle qu'un système cognitif peut avoir de lui-même et de son propre fonctionnement » (Chartier et Lautrey, 1992 : 29). Le besoin d'information peut donc être compris comme une connaissance d'ordre métacognitif résultant de l'articulation d'une approche conceptuelle et d'une approche procédurale (Tricot, 2004) : l'approche conceptuelle correspond à l'identification par l'élève de son manque de connaissance dans une situation donnée, ainsi que la reconnaissance et l'identification par cet élève des accès aux éléments qui pourront répondre à son besoin ; l'approche procédurale correspond à la représentation que se fait l'élève du but à atteindre dans une situation donnée et la planification de son activité pour atteindre ce but.

Nous retiendrons que l'information est le contenu d'un message communiqué par un émetteur à un récepteur. Emetteur et récepteur peuvent être un professeur qui communique une ou des informations à des élèves, des élèves qui communiquent une ou des informations entre eux ou au professeur... Pour qu'une information proposée par un professeur, dans une situation d'apprentissage donnée, devienne une connaissance pour un élève, il faut qu'elle réponde à un besoin d'information de ce dernier, que l'état de connaissances dans lequel il se trouve soit insuffisant pour lui permettre de poursuivre son travail.

Dans le cadre de notre étude, nous étudierons notamment si les informations présentées et communiquées par les documents composites, telles que choisies, sélectionnées par des professeurs, répondent au besoin d'information des élèves et peuvent leur permettre, à ce titre, de développer des connaissances en histoire, connaissances relatives à la bataille de Verdun et à la Première guerre mondiale. Dans le cadre de notre étude, les documents composites élaborés et conçus par les enseignants s'inscrivent dans les programmes scolaires de la discipline histoire pour le CM2 portant sur le thème 3, « La France des deux guerres mondiales à l'Union Européenne » (MEN, 2015, 2016). Ils auront vocation à porter et à communiquer des informations relatives à la Première guerre mondiale et à la bataille de Verdun.

1-1-4-2 Compréhension de l'information

Nous avons vu précédemment (point 1-1-3) que la communication avait pour objectif l'échange de messages entre au moins deux individus. Nous avons vu également que le contenu de ces messages était l'information.

De caractère immatériel, l'information suppose, pour être comprise, un code commun entre les individus qui communiquent (entre un professeur et des élèves, entre élèves...). Ce code implique la forme du message transmis, c'est-à-dire son support physique, et le contenu de ce message, c'est-à-dire sa signification, son sens. Dans son développement de la théorie de l'information, Moles (1963) indique qu'il est possible de réduire ce message en mettant de côté tout ce qu'il contient de « superflu ». Ce superflu correspond, selon Moles, aux éléments « en trop » dans les messages « au sens strict du terme » dans le sens où « ils n'apportent rien d'original » (Moles, 1963 : 18-19). Cette réduction permet selon lui de mesurer la quantité d'informations réellement disponible et transmise dans le message. A ce titre, Moles considère que l'information est une mesure. Celle-ci correspond au « nombre minimum d'éléments nécessaires pour créer une forme (in-formare) au récepteur à partir d'éléments fournis par le transmetteur » (1963 : 18). Pour être compris par le récepteur, les messages doivent néanmoins présenter un certain degré de superflu, celui-ci étant nécessaire à l'intelligibilité du message, lui donnant une certaine structure, une forme prévisible. Comme le souligne Moles, « dans les messages réels, on en dit toujours plus qu'il ne serait strictement nécessaire d'en dire. Ces éléments supplémentaires transmis servent à transformer la réception stricte en perception, c'est-à-dire en « formes » (1963 : 19). Le degré de complexité des formes est donc relatif à leurs plus ou moins grandes prévisibilités, à la présence d'une plus ou moins grande quantité de superflu. L'information est ainsi la partie imprévisible de tout message, la forme en étant la partie prévisible, cette prévisibilité assurant a priori l'intelligibilité du message. Tout message intelligible, compréhensible, nécessite donc une structure qui, pour le récepteur, présente une certaine quantité de prévisibilité : « Il n'y a pas d'intelligibilité possible sans une certaine structure permettant quelque prévisibilité et par conséquent sans une certaine redondance, c'est-à-dire quelque chose de superflu quant à l'information pure » (Moles, 1963 : 19).

A l'école, la compréhension par les élèves des messages produits par le professeur est à mettre en lien avec la possibilité, pour les élèves, de discerner dans ces messages des formes qu'ils peuvent référer à des répertoires connus. Formes et répertoires correspondent ainsi à des assemblages normalisés, « standardisés », permettant de rendre les messages intelligibles, en grande partie prévisibles. Toutefois, certains éléments peuvent venir perturber la forme du message, modifiant ou s'ajoutant à l'intentionnalité initiale de communication entre transmetteur et récepteur, entre professeur et élèves. Moles développe ainsi le concept de « bruit » pour nommer ces phénomènes : selon lui, « la prégnance d'une forme sera mesurée par la résistance à des bruits de plus en plus forts » (1963 : 22). Le bruit vient ainsi dégrader la transmission d'un message parce qu'il présente des éléments d'information non pertinents ou parce que ces éléments sont de mauvaise qualité.

Nous retiendrons que lorsqu'un professeur communique un message à des élèves, ces derniers doivent être en mesure de le comprendre, de comprendre les informations qu'il véhicule. Pour cela, les élèves doivent reconnaître la forme de ce message en la référant notamment à d'autres formes connues et « rangées » dans leurs répertoires de formes. La forme reçue par les élèves doit donc présenter une certaine régularité, une certaine prévisibilité, une certaine quantité de superflu, pour qu'ils puissent comprendre le message qu'elle porte. Cette compréhension peut être altérée par la présence de « bruits » dans le message, c'est-à-dire, la présence d'informations non pertinentes pour la compréhension du message.

L'information est alors la mesure de la quantité d'éléments nécessaires pour qu'un élève puisse comprendre le message du professeur. Cette information peut participer au processus d'apprentissage, si, en tant que « chose » (images, sons, textes...), elle est perçue par le récepteur, l'élève, comme signifiante.

Dans le cadre de notre étude, nous étudierons notamment si les documents composites élaborés, conçus et mis en œuvre par des professeurs de cycle 3 présentent une forme suffisamment régulière et prévisible, une quantité suffisante d'informations, pour permettre à des élèves de CM2 de comprendre les messages qu'ils véhiculent et réaliser ainsi des apprentissages en histoire.

1-1-5 Savoir(s) et connaissance(s)

En élaborant la définition de l'information, nous avons rencontré les termes « savoir » et « connaissance ». Dans le langage courant, ces termes sont souvent confondus, considérés comme plus ou moins synonymes. Certains dictionnaires français les emploient d'ailleurs indifféremment pour définir l'information (« un ensemble de savoirs réunis sur un sujet déterminé », une « connaissance communiquée par un message », voir chapitre 1, point 1-1-4-1), voire les proposent l'un pour l'autre en tant que synonymes²². En langue française, on distingue pourtant ces deux mots contrairement, par exemple, à la langue anglaise qui utilise « knowledge » dans tous les cas. Nous allons donc proposer une définition de ces deux termes et présenter ce que nous en retiendrons dans l'ensemble de cet écrit.

1-1-5-1 Savoir(s)

Le savoir est le corpus des notions (données, concepts, procédures, méthodes) admises par une communauté et transmises. Il présente un « caractère à la fois institué (construit socialement et historiquement), objectivé (dans un système théorique formalisé...), dépersonnalisé et décontextualisé de la connaissance » (Reuter, Cohen-Azaria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter,

²² Voir par exemple : le dictionnaire Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/savoir/71232#synonyme> ; le dictionnaire Le Robert en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/savoir>

2013 : 43). Écrit ou oral (éventuellement iconique), il existe ainsi en dehors d'une personne, d'un élève connaissant : à l'école, les savoirs existent au-delà des professeurs qui les enseignent, qui les transmettent à des élèves.

Les savoirs, dans des domaines donnés, peuvent être conservés et réunis dans des ouvrages de référence comme des manuels scolaires, des encyclopédies, des dictionnaires... Leur transmission peut être assurée, par exemple, par une institution. Dans le cas qui nous concerne, cette transmission est assurée par l'école : les savoirs y font l'objet d'activités d'enseignement-apprentissage.

Dans cet écrit, nous nous intéresserons à différents aspects des savoirs²³. Nous entendrons par :

- savoirs savants : les « savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, par un monde aux limites plus ou moins nettes, « la communauté scientifique » qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt... » (Audigier, 1988 : 14). Ils sont « essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent ». Leur corpus « s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles » (Le Pellec et Marcos Alvarez 1991 : 40). Dans le cadre disciplinaire qui concerne notre étude, les savoirs savants sont des savoirs historiques, relatifs à la Première guerre mondiale ;
- savoirs à enseigner : les savoirs « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes officiels » qui « définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, *ibid.*). Dans le cas qui concerne notre étude, les savoirs à enseigner sont ceux définis dans les programmes scolaires, leurs ressources d'accompagnement ou les attendus de fin de cycle produits par le ministère de l'Éducation nationale ;
- savoirs essentialisés (en référence au travail d'essentialisation, Lefevre, 2009, 2012) : les savoirs qu'un ou des enseignants auront retenus, à partir de l'étude des savoirs savants (dans le cadre d'un travail de savantisation, Lefevre, 2009, 2012) et à partir des savoirs à enseigner (prescrits par l'institution scolaire) comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage auprès des élèves, dans le cadre de séquences et de séances élaborées et conçues par des enseignants ;
- savoirs enseignés : les savoirs que l'enseignant, après les avoir déterminés et retenus, mettra en œuvre dans la classe. Ce sont ceux qui sont finalement énoncés pendant les heures de

²³ Le passage des savoirs savants, aux savoirs à enseigner, aux savoirs enseignés puis appris a été conceptualisé sous l'expression de « transposition didactique ». Chevallard définit ainsi la transposition didactique : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (1985 : 39).

cours. Ils correspondent au passage du savoir à enseigner à celui qui est effectivement mis en œuvre en classe auprès des élèves, leur permettant de développer des connaissances ;

- savoirs appris : les savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école, donc des élèves.

1-1-5-2 Connaissance(s)

Une connaissance correspond à un savoir dont une personne (pour nous, un élève) a l'expérience, un savoir qu'elle s'est appropriée, qu'elle a intériorisé dans l'action et la réflexion. Une connaissance est intérieure à la personne, elle lui est propre, elle est donc singulière. Selon les constructivistes²⁴, la connaissance est ainsi indissociable du sujet, de l'élève, connaissant. Lorsqu'une personne s'approprie un savoir, elle transforme ce savoir en connaissance. Cette personne (tel ou tel élève) construit sa connaissance qui lui appartient personnellement : une autre personne (un autre élève) faisant la même construction n'aura pas la même connaissance. Ainsi, nous avons tous des connaissances différentes même si un même savoir est abordé. Pour le cas qui nous concerne, à l'école, aucun manuel scolaire ne peut référencer des connaissances.

Les connaissances à l'école se construisent et se transforment notamment lors de situations d'enseignement-apprentissage conçues par les enseignants : elles impliquent un rapport actif entre un sujet (un élève) et un objet (par exemple, la Première guerre mondiale et la bataille de Verdun). Elles supposent des constructions antérieures qu'elles transforment dans le cadre de multiples activités mentales désignées en termes d'appropriation, d'acquisition, d'assimilation : les connaissances sont à la fois produites à partir de connaissances antérieures et les transforment, même quand elles sont en rupture avec elles.

1-1-5-3 Articulation des notions

Selon Meirieu (2017), on peut empiler des savoirs mais pas des connaissances : nous avons de ce fait beaucoup plus de savoirs que de connaissances (voir par exemple : Laparra et Margolinas, 2016 : *Les premiers apprentissages à la loupe. Des liens entre énumérations, oralité et littérature*. Louvain-la-Neuve : De Boeck). Dans le même esprit, Eco et Carrière indiquent que « le savoir, c'est ce dont nous sommes encombrés et qui ne trouve pas toujours une utilité. La connaissance, c'est la transformation d'un savoir en une expérience de vie. » (2009 : 85) : les connaissances se

²⁴ « Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Développée par Jean Piaget (1974) en réaction au behaviorisme, la théorie constructiviste met en avant le fait que les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent ». L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que toute personne apprend mieux lorsqu'elle s'approprie la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif, les mises en pratique remplaçant les manuels. La démarche d'apprentissage consiste alors à partir de l'action à penser pour aboutir à la résolution du problème rencontré. Le constructivisme s'appuie sur les concepts d'assimilation, d'accommodation et de conceptualisation (voir notamment Kerzil, J. (2009), *Le constructivisme, L'ABC de la VAE*, Toulouse : Eres).

transforment, se combinent en fonction de chaque individu, des représentations que chacun se fait des savoirs et de son socle de connaissances.

Nous retiendrons que le savoir est le recueil des notions liées à une communauté, à une institution et transmises notamment par l'école. En général il est codifié dans des supports (manuels, dictionnaires, programmes scolaires...).

Nous retiendrons également que la connaissance est interne à un sujet connaissant, à un individu, à un élève. Elle est différente d'un sujet à un autre, d'un élève à l'autre. Elle se construit dans et par l'action du sujet-élève.

Dans le cadre de notre étude, nous distinguerons et étudierons : les savoirs savants relatifs à la Première guerre mondiale ; les savoirs à enseigner prescrits par les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018) ; les savoirs essentialisés retenus par les enseignants membres du LÉA comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage auprès des élèves au regard des savoirs savants et des savoirs à enseigner. Dans le cadre de notre étude, les élèves de CM2 auront vocation, au cours des séances menées en histoire, à développer des connaissances relatives à des savoirs historiques concernant la bataille de Verdun et la Première guerre mondiale.

Après avoir défini les termes support, média, communication, information, savoir et connaissance, nous allons définir ce qu'est un document.

1-2 Une définition du document

Pour définir notre objet de recherche, le document composite, nous devons expliquer ce qu'est un document : le document composite, comme l'indiquent les deux mots qui forment notre objet, est avant tout un document. Aussi, avant de nous intéresser à ce qui spécifie le composite, nous allons présenter les propriétés du document en les précisant dans le cadre scolaire. Pour définir le document, nous allons mobiliser les définitions des notions étudiées au point 1-1 de ce chapitre, les dictionnaires en formats papier et numérique précités, des analyses de chercheurs en sciences de l'éducation, en sciences de l'information et de la communication et les programmes et références scolaires actuels qui encadrent les pratiques des enseignants.

Nous commencerons par proposer quelques repères historiques afférents à la construction de cette définition puis nous présenterons les propriétés du document.

1-2-1 Quelques repères historiques relatifs à la notion de document

La notion de document a donné lieu à de multiples définitions. Celles-ci ont varié dans le temps. Toutefois, notre objectif étant de mettre en évidence les principales caractéristiques du document,

et plus spécifiquement du document à l'école, nous ne développerons pas en détail les aspects liés aux évolutions historiques de cette définition.

La référence au contenu du document a longtemps dominé pour le définir. A la fin du XIX^{ème} siècle, le document est une chose qui enseigne ou qui renseigne, comme un titre ou une preuve (*Dictionnaire Littré*, 1863). Plus tard, la référence à l'écrit ou au papier prévaut : le document est alors « tout écrit qui sert de preuve » (*Petit Robert*, 1958) ou « toute chose écrite qui peut servir à nous renseigner sur un fait, un événement » (*Encyclopédie Quillet*, 1960). A la fin du XX^{ème} siècle, des textes de normes (ISO, DP 6760, 1974) le présentent comme « l'ensemble d'un support d'informations et des données enregistrées sur celui-ci sous une forme généralement permanente et lisible par l'homme ou par une machine ». Les définitions les plus récentes, comme celle produite par *Le dictionnaire de l'information*, le décrivent comme « un support porteur d'informations » (2008 : 76-77).

Si le fond (le contenu) prédominait initialement pour définir le document, à ce jour, le couple « support » et « information », soit l'articulation de la forme et du fond semble tout désigné pour définir ce qu'est un document.

1-2-2 Les propriétés du document

Au fil des presque cinquante dernières années, les propriétés attribuées au document se sont quelque peu enrichies, intégrant des dimensions qui n'apparaissaient pas initialement de façon précise.

En 1976, Escarpit, dans le cadre de sa théorie générale du document, indique qu'un document représente la forme matérielle d'une mémoire de données : c'est un objet informationnel visible ou touchable qui peut être transporté, conservé et reproduit. Il est doté à ce titre d'une double indépendance par rapport au temps : la synchronie, c'est-à-dire l' « indépendance interne au message qui n'est plus une séquence linéaire d'événements, mais une juxtaposition multidimensionnelle des traces » et la stabilité, c'est-à-dire l' « indépendance globale de l'objet informationnel qui n'est plus un événement inscrit dans l'écoulement du temps, mais un support matériel de la trace qui peut être conservé, transporté, reproduit » (Escarpit, 1991 : 123). Cette définition apparaît à ce jour quelque peu caduque du fait notamment du caractère immatériel des documents sur support numérique.

Plus tard, en 1997, Buckland développe, en complément de sa vision de l'information en tant que connaissance (voir chapitre 1, point 1-1-4-1), une vision de l'information en tant que chose. Son sens apparaît alors très proche de celui de document et intègre des aspects relatifs aux évolutions des supports matériels. Selon Buckland, le document ainsi peut être entendu dans sa matérialité : il

réclame un contenu qui permette une inscription sur un support (papier, microfilm, écran, supports d'enregistrements...). Il peut également être entendu dans son instrumentalité : l'objet qui devient un document constitue une sorte de preuve²⁵. Enfin, le document peut être entendu dans ses aspects sémiotiques, en référence à son sens, impliquant de le considérer comme ayant un émetteur et une intention. Pour qualifier le document, Buckland argüe ainsi la nécessité d'articuler deux dimensions : une dimension physique ou matérielle avec une dimension cognitive du document.

En 2003, Pédaque identifie, comme Buckland, deux dimensions du document : une dimension matérielle relative à sa forme et une dimension cognitive relative à son contenu. Cette dimension cognitive s'inscrit dans le cadre d'une communication entre un lecteur et un récepteur du document : la définition du document prend ici une dimension sociale qui n'apparaissait pas explicitement dans les définitions précédentes. Ainsi, Pédaque complète et développe cette vision en deux dimensions en distinguant trois entrées qui structurent les propriétés du document : la forme, le signe et le médium. Chacune de ces entrées est associée à trois aspects de ce qu'il nomme le « contrat de lecture ». Celui-ci présente, selon Pédaque, la réalité de la notion de document : « un document ne serait finalement qu'un contrat entre les hommes dont les qualités anthropologiques (lisibilité et perception), intellectuelles (compréhension et assimilation) et sociales (sociabilité et intégration) fonderaient une part leur humanité, de leur capacité à vivre ensemble » (Pédaque, 2003 : 6). En tant que forme, le document peut être appréhendé comme un objet matériel ou immatériel. Le contrat de lecture, dans ses aspects de compréhension, est matérialisé par les mises en forme plus ou moins explicites du document. En tant que signe, le document est porteur de sens et d'intentionnalité. L'accent est alors mis sur le contenu du document, contenu matérialisé par l'inscription. Le contexte quant à lui, qui concerne à la fois la production et la diffusion, conditionne l'interprétation du contenu. Le contrat de lecture, dans ses aspects de lisibilité, correspond ainsi à la capacité de traitement dudit contenu par le récepteur-lecteur, en vue de rechercher des informations. Enfin, en tant que médium, le document est un vecteur de communication. Le contrat de lecture intègre alors ses aspects de sociabilité, le lecteur qui prend connaissance du document marquant ainsi sa participation à une société humaine, le document s'insérant dans le patrimoine collectif. En 2006, Pédaque poursuit ses investigations relatives à la définition du document. S'il s'intéresse plus particulièrement aux documents sur support numérique, ses réflexions nous semblent répondre à nos besoins relatifs à la définition du document de façon générale, en vue de parvenir à définir le document composite de façon particulière. Pédaque centre

²⁵ C'est dans ce cadre que peut être replacée l'antilope de Briet (1951) qui devient un document lorsqu'elle est dans un zoo : ici, l'objet est utilisé comme un document, même si ce n'est pas sa fonction initiale.

alors son attention sur la troisième des entrées qu'il avait proposées en 2003, le document comme médium. Il cherche à la fois à repérer les principales composantes fonctionnelles et sociales des documents mais également à étudier le rapport entre l'ordonnement des idées portées par le document et la conception de l'espace scriptural et de l'espace topographique de ce dernier. Il développe alors quatre propriétés des documents : la mémorisation, l'organisation des idées, la créativité et la transmission. Les deux premières dimensions correspondent aux propriétés cognitives du document, c'est-à-dire à sa capacité, à partir des constituants qu'il présente (matériaux sémantiques et sémiotiques qui produisent des messages sous la forme d'informations considérées comme unités de mesure) à produire du sens, à les lier explicitement les uns aux autres. Pédaque souligne que la coexistence des constituants participe à la compréhension globale du document (2006), indiquant qu'il ne peut y avoir d'émission de contenus sans forme matérialisée : pour cela, le document doit être en mesure de fournir au récepteur, à l'élève dans le cas de l'école, des indices matériels qui sont parties intégrantes de la lecture et de la compréhension du document. Ces éléments sont à mettre en lien avec la troisième propriété des documents, la créativité : Pédaque évoque le concept de « Poesis », « créativité intrinsèque du document, c'est-à-dire la spécificité que les choix des constituants et leur organisation confèrent au document en tant qu'unité cohérente » (2006 : 6). Il rejoint ici les propos de Moles (1963) relatifs à la notion de forme, entendue comme perception matérielle du message porté par le document. Cette présentation du document développée par Pédaque (2003, 2006), présentation centrée sur ses propriétés et ses diverses dimensions, nous apparaît particulièrement intéressante pour notre étude. En faisant directement de la dimension matérielle du document, de sa forme, un facteur de sa lisibilité, d'interprétation et d'accès aux informations en présence, en inscrivant la dimension cognitive du document dans ses aspects fonctionnels, Pédaque souligne qu'il ne suffit pas d'avoir une intention, celle d'informer, de transmettre des informations (voire initialement d'en disposer) pour considérer qu'un document est un vecteur de communication et de transmission. Réaliser cette intention nécessite d'être en mesure de mettre en forme lesdites informations, de les rendre accessibles aux lecteurs qui mobilisent ou à qui l'on fait mobiliser le document.

1-2-3 Définition

Nous retiendrons qu'un document est un support qui porte et communique des informations. A l'école, il a vocation à transmettre un ou des messages aux lecteurs (un professeur, un ou des élèves) qui le mobilisent. A ce titre, le document est un média dont la fonction est par exemple de permettre à un professeur de communiquer ce qui se présente en première intention comme des informations aux élèves mais que le professeur envisage, dans le cadre de situations d'enseignement-

apprentissage, en tant qu'ensemble de savoirs à enseigner. En tant que tel, le document a une vocation pédagogique et peut permettre à des élèves de transformer les informations que le document présente en connaissances en fonction de leurs besoins.

Le document peut prendre des formes diverses, notamment celle de pages de manuels scolaires.

La notion d'information occupe une place centrale dans la caractérisation de la notion de document : l'information en est sa « raison d'être », le support tenant un rôle plus utilitaire en permettant sa « fixation », sa diffusion et son accessibilité.

Le document présente une double dimension :

- une dimension matérielle relative à sa forme : nous parlerons de document comme objet ;
- une dimension cognitive, relative à son sens, à sa cohérence, à son intelligibilité pour les lecteurs : nous parlerons de document comme fonction (le document ayant notamment pour fonction de transmettre un message intelligible à celui qui le mobilise).

La dimension matérielle s'intéresse à la structuration de l'information présente sur le document, c'est-à-dire à sa forme relativement au nombre d'éléments fournis par le transmetteur-concepteur (des enseignants, des éditeurs) du document aux récepteurs (des élèves). Nous retenons ici les idées de Moles (1963) et de Pédaque (2003, 2006) : informer revient à donner ou à recevoir une forme, cette forme devant être porteuse de sens et d'intentionnalité. Ces formes doivent être suffisamment prévisibles et régulières pour les élèves auxquels elles s'adressent afin que le message qu'elles portent leur soit accessible. La structuration de l'information sur le document doit donc être tangible, c'est-à-dire présenter une disposition visuelle propre à exprimer la structure logique du document (la mise en page, l'organisation et la coexistence des constituants, soit la manière documentaire²⁶). La mise en forme du document doit par ailleurs encourager la transformation, par l'utilisateur, pour nous un-des élève.s, des informations en connaissances. Le document, support matériel porteur d'informations, doit donc permettre l'établissement d'une médiation claire, d'une correspondance explicite entre un professeur et des élèves au service des connaissances dans le cadre scolaire.

La dimension cognitive du document s'intéresse à l'intelligibilité de l'information présente sur le document : la médiation réalisée par le document entre transmetteur-concepteur et récepteur-lecteur doit être porteuse de sens, s'effectuer de façon à ce que l'information soit intelligible pour les élèves, sous forme de mots ou d'images notamment. Cette intelligibilité, née de la symbiose entre un support et une information, doit apparaître sur le document afin d'établir un contrat de lecture

²⁶ Pour une présentation détaillée de la manière documentaire, voir le point suivant de chapitre, point 2-1.

accessible aux élèves. Elle s'articule autour des informations en présence et de la capacité de leur traitement par le lecteur en vue de répondre à son besoin d'information.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons à un document particulier, le document composite, en tant que support matériel et didactique. Nous observerons, décrirons et analyserons les dimensions matérielles et cognitives des documents composites élaborés, conçus et mis en œuvre par des enseignants de cycle 3 dans le cadre de trois moutures d'une séquence en histoire. Nous observerons, décrirons et analyserons comment sont prises en compte conjointement ces deux dimensions et leurs composantes fonctionnelles au cours d'un travail de documentation réalisé par des professeurs (soit l'élaboration et la conception de documents composites supports de travail d'élèves en histoire). Ces supports auront vocation à porter et à communiquer à des élèves de CM2 des informations en histoire relatives à la Première guerre mondiale.

2- Un premier cadre théorique : la théorie du document

Tricot, Sahut et Lemarié (2016) ont développé une théorie intitulée la théorie du document. Construite à partir de l'étude et de la synthèse de nombreux travaux relevant majoritairement des théories de la communication et de l'information (notamment ceux de Paul Otlet, de Suzanne Briet, de Michael Buckland, de Robert Escarpit, de Roger T. Pédaque...), elle théorise la relation fond-forme du document que nous venons d'évoquer. Les champs d'étude de ces trois auteurs sont divers et complémentaires. Ils relèvent de la psychologie, des sciences cognitives et des sciences de l'information et de la communication²⁷. L'étude des documents, et plus particulièrement celle des documents composites à l'école, s'inscrit selon nous dans cette diversité. Ils sont en effet destinés au travail des élèves et ont vocation à leur permettre de réaliser des apprentissages : des aspects cognitifs sont donc en jeu ; ils ont également vocation à communiquer des informations aux élèves pour leur permettre d'apprendre. Nous avons donc choisi de nous appuyer en partie sur leur théorie qui développe différents concepts qui nous sont apparus pertinents pour notre recherche portant sur l'analyse des documents que sont les documents composites produits par des enseignants membres d'un groupe de recherche et sur les processus mis en œuvre pour cette production. Au sein de notre écrit, nous allons ainsi mobiliser ces concepts pour étudier et « parler » des documents composites. Nous verrons toutefois que ces concepts ne sont pas suffisants pour décrire et analyser les

²⁷ A. Tricot est professeur d'université en psychologie et s'intéresse aux apprentissages et la recherche d'information avec des documents numériques selon une approche cognitive et ergonomique (source : wikipedia.org). J. Lemarié est enseignante-chercheuse en psychologie (source : <https://cle.univ-tlse2.fr/accueil/annuaire/julie-lemarie#/>). G. Sahut quant à lui est professeur associé en sciences de l'information et de la communication (source : <https://scholar.google.com/>).

documents composites. Nous compléterons donc ce cadre théorique en développant d'autres concepts utiles à leur étude dans le point suivant de ce chapitre (chapitre 1, point 3).

Nous n'allons pas procéder à un compte-rendu ou une synthèse de l'ouvrage et de la théorie afférente développés par Tricot, Sahut et Lemarié. Nous allons en présenter des éléments complémentaires à ceux que nous avons évoqués dans notre point précédent (chapitre 1, point 1) consacré à la définition des notions au cœur de notre étude et à celle du document. Nous mobiliserons entre autres ces éléments complémentaires dans le cadre de notre étude du travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) réalisé par des professeurs de cycle 3. Pour cela, nous allons inscrire les concepts développés par ces trois auteurs dans les dimensions matérielle et cognitive des documents.

2-1 Le document comme objet dans sa dimension matérielle

Tricot, Sahut et Lemarié s'intéressent au document comme objet (en tant que forme) dans sa dimension matérielle. Ils développent divers éléments de réflexion relatifs à ce qu'ils nomment la « manière documentaire » (2016 : 119). Celle-ci relève de la « mise en forme » matérielle du document, c'est-à-dire « la façon dont le document se présente au lecteur » (2016 : 119). Cela regroupe à la fois des « propriétés morphologiques » (par exemple des variations typographiques comme des titres, des tirets dans une énumération), « spatiales » (par exemple des sauts de lignes, des marques de paragraphes, la structure linéaire ou non linéaire du document) ou encore des « signes graphiques » (par exemple des flèches). Ces marques de mises en forme « peuvent être statiques (un mot en couleur par exemple) ou dynamiques (un mot qui change de couleur) » (2016 : 120). Ces aspects dynamiques sont à associer au document sur support numérique. Bien que ce type de support ait été mobilisé par les membres du groupe de recherche au cours de l'élaboration et de la conception des documents composites dans le cadre de leur travail de documentation, aucun élément dynamique n'a été proposé sur les documents destinés au travail des élèves sur le TNI²⁸.

Selon Tricot, Sahut et Lemarié, ces indications de mise en forme peuvent être décrites en fonction de « leur portée, leurs propriétés de réalisation et leur position vis-à-vis du contenu qu'ils visent » (2016 : 122). Les auteurs retiennent par exemple le fait de « démarquer » des éléments du document, en indiquant des frontières entre ces éléments sur une page ; le fait d'« étiqueter » un élément en lui assignant un label verbal (comme un titre) ; le fait d'« organiser » leurs relations, en indiquant des relations entre deux éléments (en mettant par exemple en avant des éléments disparates, comme des ingrédients d'une recette) ; le fait d'« identifier leur fonction », en expliquant le statut d'un élément du document (ce qui permettra notamment au lecteur de procéder à des

²⁸ TNI : Tableau Numérique Interactif.

lectures sélectives en identifiant par exemple un résumé parmi d'autres éléments); le fait d'« identifier le thème », en indiquant de quoi parle un élément (ce qui aidera le lecteur à activer des connaissances pertinentes pour interpréter le contenu); de « mettre en exergue », d'indiquer l'importance d'un élément (en indiquant par exemple au lecteur les contenus jugés importants ce qui lui permettra de soulager son attention).

Tricot, Sahut et Lemarié s'interrogent sur la façon dont la manière documentaire peut influencer sur le jugement pragmatique en favorisant ou non la transformation, par le récepteur-lecteur, dans notre cas l'élève, des informations en connaissances. Ainsi, cette mise en forme a, selon eux, trois fonctions principales : « aider le lecteur-utilisateur à sélectionner les informations jugées importantes par l'auteur-concepteur » ; « aider le lecteur à organiser mentalement les informations du document en un tout cohérent » ; « guider [le lecteur-utilisateur] dans l'exploration d'une page et dans la navigation entre les pages » (2016 : 122-126).

Nous retiendrons qu'à l'école, la mise en forme du document, sa manière documentaire, doit favoriser chez les élèves la transformation des informations qu'il présente en connaissances. La manière documentaire doit ainsi permettre aux élèves : d'identifier les informations jugées importantes par le professeur ; de les articuler entre elles ; d'explorer le document en s'appuyant notamment sur les éventuels guides favorisant l'organisation cohérente de la page. Pour faciliter cela, l'auteur du document (le professeur ou un éditeur de manuels scolaires par exemple) pourra utiliser différents signes visant à démarquer des éléments, à organiser leurs relations, à identifier leur fonction ou leur thème...

Dans le cadre de notre étude, le concept de manière documentaire nous permettra d'étudier les procédés développés par les enseignants sur les documents composites conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun. Nous lierons notamment les mises en forme des documents et les procédés mis en œuvre à l'accessibilité ou la non-accessibilité des informations qu'ils présentent.

2-2 Le document dans sa dimension cognitive

2-2-1 Fonctions de communication et de mémoire

Selon Tricot, Sahut et Lemarié, un document « porte une intention communicative et une intention mnésique » (2016 : 17). Ils identifient ainsi deux fonctions au document, une fonction de communication et une fonction de mémoire, fonctions qui s'inscrivent dans la dimension cognitive du document telle que nous l'avons évoquée précédemment (voir point 1-2-2 de ce chapitre :

Buckland, 1997 ; Pédaque, 2003, 2006). Ces fonctions font référence à l'intelligibilité de l'information.

La première de ces fonctions, la fonction de communication, vise à interroger le rôle de transmission d'un document : le document se veut un média pour transmettre, mais quelles informations transmet-il ? La seconde de ces fonctions, la fonction mémoire, vise à interroger le rôle mnésique du document : à quel besoin d'information répond le document ? Comment est-il organisé afin de permettre aux lecteurs de retrouver des informations et de transformer ces informations en connaissances ?

Pour s'assurer que le document remplit ces fonctions, les trois chercheurs proposent diverses pistes d'analyse. Ils montrent notamment comment apprendre à partir de mots et d'images est généralement plus efficace qu'apprendre à partir de seuls mots ou de seules images et cela, même s'ils soulignent que cette amélioration dépend de la manière dont les textes et les images sont intégrés : c'est l'effet multimédia (2016 : 127). Ils soulignent l'importance de considérer, dans un document, la relation texte-image en tant que source d'informations de façon complémentaire. Ainsi, si deux sources ne sont pas complémentaires l'une de l'autre, l'une ou l'autre est alors inutile : c'est l'effet de redondance (2016 : 128). Enfin, les auteurs mettent en avant que les images présentes sur un document pour attirer l'attention des lecteurs (par leur caractère humoristique par exemple), mais qui n'apportent pas d'informations essentielles pour apprendre, « provoquent un effet délétère sur l'apprentissage ». Cet effet s'oppose ainsi à l'effet de cohérence (2016 : 129) d'un document qui vise justement à apporter des informations essentielles relativement à un sujet donné.

Nous retiendrons qu'à l'école, dans le cadre de sa fonction de communication, le document se veut un média pour transmettre des informations aux élèves.

Au cours de notre étude, les documents composites conçus par des professeurs de cycle 3 en histoire auront vocation à transmettre aux élèves des informations relatives à la Première guerre mondiale.

Nous retiendrons également qu'à l'école, dans le cadre de ses fonctions de mémoire, le document doit répondre à un besoin d'information des élèves, besoin identifié par un professeur, en fonction du niveau scolaire de ses élèves (soit le niveau de classe dans lequel ils sont inscrits) et des attendus des programmes scolaires. Ces informations doivent répondre à un besoin identifié des élèves et leur être accessibles pour devenir des connaissances.

Dans notre étude, les documents composites élaborés et conçus en histoire pour répondre au besoin d'information des élèves s'inscrivent dans les programmes scolaires de la discipline pour le CM2

portant sur le thème 3, « La France des deux guerres mondiales à l'Union Européenne » (MEN, 2015, 2016).

2-2-2 Pertinence et besoin d'information

Tricot, Sahut et Lemarié définissent également ce qu'est la pertinence d'un document. Celle-ci « caractérise une relation entre un humain (au moins) qui présente un déficit de connaissance et une entité (un ou plusieurs autres humains et/ou plusieurs documents) qui comble, au moins partiellement, ce déficit de connaissance » (2016 : 55). Pour que ce déficit soit comblé en tout ou partie, l'information développée sur le document doit répondre au besoin d'information du lecteur qui le mobilise. A l'école, le document ainsi mobilisé doit permettre aux élèves d'utiliser efficacement les informations présentées sur le document afin qu'ils élaborent et identifient ce que Tricot, Sahut et Lemarié appellent « le but informationnel » : le « Quoi » (quel est le contenu de l'information ?), le « Où » (où chercher ?), le « Comment » (quelle démarche mettre en œuvre pour trouver ?) (2016 : 60).

Le besoin d'information (voir point 1-1-4-1 de ce chapitre) est essentiel dans la relation de pertinence qui peut exister entre un document et son utilisateur. L'utilisateur (un professeur ou un élève) mobilise en effet un document parce qu'il a un manque de connaissance dans un certain contexte. L'évaluation qu'il fait de la pertinence de ce document dépend donc de la représentation qu'il se fait, dans ce contexte, de son besoin d'information. Donc, du point de vue de l'utilisateur, la pertinence d'un document est variable.

Nous retiendrons qu'à l'école, l'humain qui présente un déficit de connaissance peut être un professeur qui cherche à acquérir ou à compléter ses connaissances sur un sujet donné. Il peut aussi être un ou des élèves qui cherche(nt) à étudier, à faire des recherches, à répondre aux questions posées par un professeur sur un sujet donné à partir de l'étude d'un document.

Nous retiendrons qu'à l'école, le professeur qui mobilise un ouvrage, un manuel scolaire, un site internet pour répondre à son besoin d'information peut se trouver en difficulté pour identifier la pertinence de ces références et leurs capacités à répondre à son besoin : soit qu'il n'a pas suffisamment identifié ce dernier, soit que les références qu'il mobilise présentent des informations incomplètes voire erronées. En revanche, le professeur qui présente un document à ses élèves (un document prêt à l'emploi issu d'un manuel scolaire, d'un fichier ou d'une page internet, un document qu'il a conçu) le propose en fonction d'objectifs d'apprentissage qu'il a fixés pour telle ou telle séquence d'enseignement compte tenu notamment des programmes scolaires en vigueur. L'enseignant connaît a priori le besoin d'information des élèves au regard du niveau de classe dans

lequel ils sont inscrits et des progressions séquentielles qu'il a établies (soit les savoirs qu'il va aborder au cours de l'année scolaire au regard des programmes scolaires qui déterminent ces savoirs en fonction des domaines disciplinaires). L'enseignant appréhende, à première vue, le manque de connaissances des élèves relatif aux objectifs d'apprentissage qu'il a fixés et produit donc, en réponse à ce manque et au besoin des élèves, des documents pertinents : la pertinence des documents s'analyse alors au regard de leur capacité à répondre au besoin d'information des élèves, besoin identifié en amont par le professeur. A priori, les élèves utilisent ces documents présentés par le professeur pour répondre à leur besoin et combler leur manque de connaissances relatif à un sujet donné.

Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à identifier comment et à partir de quelle(s) entité(s) les professeurs visent à combler leur éventuel déficit de connaissances dans le domaine de l'histoire et plus particulièrement, dans celui de la Première guerre mondiale. Nous observerons également comment ils identifient le besoin d'information des élèves et visent à combler les déficits de ces derniers dans ce domaine à partir de l'élaboration et de la conception de documents composites supports de leur travail.

2-3 Quantité et qualité documentaires d'un document

Tricot, Sahut et Lemarié articulent dimensions cognitive et matérielle du document autour des notions de quantité et de qualité documentaires (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 79-92 ; 95-117). Celles-ci correspondent à la capacité que détient un document à faciliter, ou non, l'apprentissage de nouvelles connaissances par celui qui le mobilise. Cette capacité est relative notamment à la quantité d'informations en présence sur un document et à la pertinence de ces dernières : dans quelle mesure les informations en présence permettent-elles au lecteur d'apprendre quelque chose qu'il ne savait pas avant de mobiliser le document ? En quoi les informations en présence répondent-elles au besoin de tel ou tel lecteur ? Cette capacité est relative également à la possibilité pour le lecteur de traiter ces informations, au regard de leur nombre, de leur diversité, de la confiance et de la crédibilité qu'il peut accorder à ces informations compte tenu de leurs sources. Quantité et qualité documentaires dépendent donc de la forme du document (de sa mise en page, du nombre d'informations en présence, de leur diversité...) et de son fond (de la pertinence des informations au regard du besoin des lecteurs, de leur accessibilité).

Nous retiendrons qu'à l'école quantité et qualité documentaires des documents (manuels scolaires, fichiers, pages issues d'internet, documents produits par des professeurs) ont vocation à faciliter l'apprentissage de connaissances nouvelles par des élèves qui les mobilisent.

Dans le cadre de notre étude, quantité et qualité documentaires seront relatives à la forme des documents composites élaborés et conçus par des professeurs de cycle 3 et aux informations que ces documents présentent (nombre, pertinence, accessibilité) relativement aux objectifs d'apprentissage fixés en histoire. Ces objectifs portent sur l'enseignement-apprentissage de la bataille de Verdun et de la Première guerre mondiale. Nous chercherons à étudier la capacité de ces documents à faciliter, ou non, l'apprentissage de connaissances relatives à ces événements par des élèves de CM2.

Pour répondre à nos besoins dans le cadre de notre étude, nous allons associer les notions de quantité et de qualité documentaires d'un document à la notion de « gain informatif ». Selon nous, si un document présente une quantité et une qualité documentaires susceptibles de faciliter l'apprentissage de connaissances nouvelles par celui qui le mobilise (pour nous, des élèves), alors il leur permet de réaliser un gain informatif : à la lecture du document, le lecteur doit en savoir plus sur un sujet donné qu'avant d'avoir mobilisé le document. Ce « savoir plus » est relatif au besoin d'information identifié en amont par le concepteur-professeur au regard des objectifs d'apprentissage qu'il a fixés et à la pertinence des informations présentées sur le document pour répondre à ce besoin.

3- Un document contemporain à l'école : le document composite

Nous avons développé une définition du document fondée sur sa forme et sur ses fonctions. Nous avons lié ces éléments aux usages scolaires du document. Nous avons également présenté, en appui sur la théorie du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) des concepts qui vont soutenir notre étude et nous permettre d'observer, de décrire, d'analyser et de parler de l'objet de notre recherche, soit le document particulier qu'est le document composite.

Parmi les documents observables à l'école en tant que support d'enseignement-apprentissage, nous trouvons dans les classes un document original, nommé depuis 2015 dans les programmes scolaires « document composite ». Dans ces textes, ils sont présentés comme « associant des textes, des images, des schémas, des tableaux, des graphiques... comme une double page de manuel scolaire » (MEN, 2015 : 106, 2018 : 14, 2020 : 16). Des chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie, des rapporteurs de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale ont étudié ce type de document dans les classes à partir du milieu des années quatre-vingt-dix. Depuis, 2012, ils l'ont tour à tour appelé « texte composite », « support composite », ou « document composite ». C'est à ce type de document que nous allons nous intéresser désormais : le document composite en tant que support de travail d'élèves de cycle 3 constitue l'objet de notre recherche.

Dans cette partie, nous allons décrire et analyser ce qu'est un document composite en en présentant les spécificités à partir de sources scientifiques et institutionnelles. Nous identifierons également les obstacles à la compréhension que peuvent rencontrer des élèves à leur lecture. Nous présenterons un exemple de document composite en appui sur l'analyse d'une double-page de manuel scolaire d'histoire, discipline dans laquelle s'inscrit notre étude du travail d'élaboration et de conception de documents composites par des enseignants de cycle 3. En appui sur la description de cette double page de manuel, nous proposerons enfin une définition du document composite, définition que nous mobiliserons dans les chapitres suivants pour étudier le travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008) réalisé par des professeurs de cycle 3.

3-1 Formes actuelles du document à l'école

A l'école, des documents présentant des caractéristiques particulières (c'est-à-dire des caractéristiques qui s'ajoutent à celles que nous avons présentées dans le chapitre 1, point 1-2) ont été identifiées par des chercheurs en sciences de l'éducation et des rapporteurs de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale au cours des vingt dernières années. Des supports de travail spécifiques sont à ce titre préconisés par les programmes scolaires actuels qui encadrent et contraignent les pratiques des enseignants.

3-1-1 Observations des chercheurs en sciences de l'éducation

De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés à l'évolution des formes de documents présents dans les classes en tant que supports de travail des élèves. Ils en proposent des descriptions plus ou moins détaillées. La plupart mettent en tension cette évolution, qu'ils qualifient le plus souvent de « complexification » (Bautier, 2015), avec un accroissement des inégalités scolaires entre élèves. Ainsi, selon Bautier, les « supports de travail (fiches, albums, manuels) (...) rendent l'accès à des savoirs formalisés et écrits plus difficiles pour une grande partie des élèves » (2015 : 11). Nous reviendrons un peu plus loin sur les obstacles que peuvent rencontrer les élèves à la lecture desdits documents décrits (voir chapitre 1, point 3-2).

Dès 1997, l'introduction des *Cahiers du français contemporain*, dans son numéro consacré aux *Écritures et textes d'aujourd'hui* évoque « un écrit » qui dans sa matérialité, devient « un espace sémiotique de plus en plus complexe » (Marquillo-Larruy, 1997 : 13). Il n'est alors pas précisé par rapport à quels éléments ces « textes » (lesquels ?) sont plus complexes ou comment cette complexité croissante se matérialise. Néanmoins, l'auteure évoque « des mises en pages particulièrement sophistiquées, des textes qui utilisent des ressources d'une grande variété typographique » voisinant « avec des images, tableaux, schémas, graphiques ou cartes » (1997 : 13). Dans ce même numéro des *Cahiers du français contemporain*, Vignier, s'intéressant aux manuels

scolaires de la fin des années quatre-vingt-dix, évoque leurs dimensions matérielle et cognitive. Il y observe une structuration de l'information particulière et la présence de diverses formes d'hétérogénéités, sémiotique et énonciative. Il décrit ainsi des « mises en forme de l'information et du savoir à destination de l'enfant/élève » en « dispositifs éclatés (encadrés multiples) se surimposant sur un texte en colonnes hétérogènes dans leur nature (images, schémas, textes, statistiques) avec des sources d'information et des modes d'énonciation très variés, autorisant de la sorte des entrées et des parcours de lecture multiples » (Vignier, 1997 : 47). Vignier aborde aussi des aspects fonctionnels des manuels scolaires, interrogeant l'intelligibilité des informations présentes. Identifiant, comme nous venons de l'évoquer, ce qu'il nomme « des parcours de lecture », il questionne l'accessibilité de l'information pour les élèves. Il renvoie à deux aspects de ce que nous avons identifié comme le but informationnel (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) : comment un lecteur, un élève, peut-il retrouver des informations (où ?) dans un manuel ? Les lecteurs, les élèves sont-ils en capacité de traiter les informations (comment ?) présentes sur les pages des manuels ? Vignier se positionne ainsi du côté du lecteur-élève et interroge sa capacité à intégrer des informations très diverses, présentées de façons variées dans les pages des manuels, pour en faire un ensemble cohérent. Plus récemment, Bautier, Crinon et al. (2012), Bautier et Rayou (2013), Bautier (2015), Delarue-Breton et Crinon (2016), Quirino Chaves et Maisonneuve (2020) abordent ce qu'ils nomment les « textes composites » (2012 : 63 ; 2013 : 13 ; 2015 ; 2016 : 40), les « supports composites » (2012 : 64) et les « documents composites » (2012 : 64 ; 2013 : 34 ; 2015 ; 2020). Une partie de ces chercheurs fait directement référence, pour présenter et étudier ces textes, supports et documents, aux travaux de Vignier (Bautier, Crinon et al., 2012 ; Bautier, 2015). Ils se réfèrent également aux rapports de l'IGEN qui précèdent leurs articles et que nous aborderons dans le point suivant (voir chapitre 1, point 3-1-2). Dans la plupart des travaux de ces chercheurs, les mots textes, supports et documents sont employés indifféremment. Dans le cadre de notre recherche et tout au long de cet écrit, nous emploierons le terme « document » associé à celui de « composite ». Les termes « document composite » sont en effet, comme nous l'avons vu au début de ce troisième point, ceux qui sont employés dans les programmes scolaires qui servent de référence aux pratiques enseignantes que nous souhaitons étudier.

L'emploi de l'adjectif « composite » associé à ceux de support, texte et document pour qualifier des outils de travail des élèves est apparu dans les textes scientifiques en sciences de l'éducation en 2012. Il permet d'identifier des « nouveaux documents » (Bautier, 2015 : 14) et fait référence, selon Bautier, Crinon et al. à une évolution des supports scolaires usuels, qui, selon eux, « ne sont plus les mêmes aujourd'hui qu'hier » (2012 : 63). Nous ne reviendrons pas dans notre écrit sur le fait que les documents composites soient qualifiés de « nouveaux documents », qu'ils soient présentés comme

différents « aujourd’hui » de ceux observés « hier ». Il nous semble que cette étude relèverait d’une recherche à part entière, recherche qui pourrait notamment questionner le fait que, depuis longtemps, des documents destinés à l’observation et à l’étude de tous ont présenté des associations de composants divers comme cela est observé sur les documents composites. C’est le cas par exemple dans les arts et les lettres du Moyen Âge où la co-présence du texte et de l’image est prégnante²⁹. Les écrits des chercheurs précités ne nous permettent pas d’identifier ce qui les amène à présenter les documents composites comme originaux à l’école. Ces différents chercheurs donnent toutefois comme exemples de documents composites les manuels scolaires, les albums de jeunesse et les bandes dessinées. Comme nous allons le constater à l’analyse de la composition de ces documents, le choix de l’adjectif « composite » pour les qualifier n’est pas dû au hasard. Le dictionnaire Larousse en ligne³⁰ définit en effet le mot « composite » comme étant « formé d’éléments divers et peu homogènes (...) ». Il associe cet adjectif au nom « matériau » établissant qu’un matériau composite est « formé de plusieurs composants élémentaires dont l’association confère à l’ensemble des propriétés qu’aucun des composants pris séparément ne possède ». Le TLFi³¹ (*Trésor de la Langue Française informatisé*) annonce que le « composite » est caractérisé par l’hétérogénéité des éléments d’un tout. Les documents composites sont ainsi caractérisés « par leur hétérogénéité » (Bautier, Crinon et al. 2012 : 63 ; Delarue et Crinon, 2016 : 40), leurs formes « plurisémiotisée[s] » (Bautier et Rayrou, 2013 : 31), « des hétérogénéités » (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020 : 5). Nous pouvons y trouver sur un même espace perceptuel : des images, des graphiques, des schémas, des tableaux, des cartes (Bautier, Crinon et al. 2012), « des photographies, des schémas, des textes, des bandes dessinées, des graphies plurielles » (Bautier et Rayrou, 2013 : 31), c’est-à-dire « des composants relevant de systèmes sémiotiques de nature différente » (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2020 : 1). L’hétérogénéité de ces documents est également matérialisée par des contenus qualifiés de « pluriels » et par des « écritures hétérogènes » (Bautier et Rayrou, 2013 : 31) comme des « (...) courts textes divers : questions, résumés » (Bautier, 2015 : 11), « relevant de registres énonciatifs souvent hétérogènes qui impliquent des processus de lecture et d’interprétation élaborés spécifiques » (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2020 : 1). Les documents composites présentent donc à la fois une hétérogénéité sémiotique et une hétérogénéité générique auxquelles peuvent s’ajouter une hétérogénéité typographique et une hétérogénéité des sources et des destinataires (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020 : 5).

²⁹ Voir par exemple DOUCHET, S. et PEREZ-SIMON, M., (sous la direction de) (2017). Textes et images au Moyen Âge. Nouvelles perspectives critiques. Perspectives médiévales. *Revue d’épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*. N°38.

³⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/composite/17749>

³¹ TLFi : <http://atilf.atilf.fr/>

Ces documents sont présentés comme des objets « fragmentés », « non-linéaires » (Bautier, Crinon et al., 2012 : 64), « discontinus » (Bautier et Rayrou, 2013 : 33), « composés d'atomes d'information reliés plus ou moins explicitement par des liens en un réseau où l'utilisateur navigue selon des parcours qu'il détermine lui-même parmi un grand nombre de possibles » (Bautier, Crinon et al., 2012 : 64), « délinéarisé[s] » (Bautier et Rayrou, 2013 : 31), dans lesquels aucun élément n'impose a priori un parcours de lecture particulier (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020). Les chercheurs précités travaillant sur cette notion de document composite à partir de 2012 évoquent, comme Vignier avant eux, cette idée de « parcours de lecture », mais n'abordent pas la matérialisation visible ou non visible de ces parcours sur les documents composites. Leurs écrits ne permettent pas d'identifier la fragmentation qu'ils évoquent ou comment ces différents parcours sont « visibles ». Néanmoins, selon Bautier et Rayrou, la forme fragmentée des textes, supports et documents composites s'oppose à la linéarité d'autres écrits (Bautier, Crinon et al., 2012 : 64). Ces écrits linéaires seraient selon eux organisés grâce aux paragraphes qu'ils présentent, à leurs titres ou à la présence de connecteurs, induisant « un parcours ergonomique qui conduit naturellement l'œil du lecteur (...) » (ibid., 2012 : 66). Nous verrons dans le cadre de notre étude (notamment au cours du chapitre 3 point 3, quand nous présenterons différents manuels scolaires d'histoire, ou au cours du chapitre 4, quand nous étudierons les documents produits par les membres du groupe de recherche sur lesquels est centrée notre étude) que les documents composites peuvent également « user » de paragraphes, de titres ou de connecteurs tels que des lettres ou des numéros. Nous verrons alors que cet usage ne permet pas de guider « naturellement l'œil du lecteur ». Le fait de lier, comme le font Bautier et Rayrou, la linéarité de certains écrits à la présence de ces éléments et d'induire de cette présence « des parcours ergonomique » de lecture ne nous semble pas justifié. Bautier et Rayrou évoquent également le fait que les « documents discontinus et composites (...) » nécessitent pour leur lecture, de la part des élèves, d'être « envisagés comme un seul texte, d'y identifier ce qui fait le commun et la raison de les présenter ensemble, de construire à partir de cela un nouveau texte (...) » (Bautier et Rayrou, 2013 : 35). Selon eux, les documents composites sont donc forcément discontinus, ce qui reste selon nous à démontrer.

En parallèle de la présentation des aspects formels du document composite, aspects relatifs notamment aux codes qui y sont utilisés, les chercheurs évoquent, tout comme Vignier, ses aspects fonctionnels particuliers. Ceux-ci sont liés à la nécessité de mise en relation des composants, c'est-à-dire à leur « tissage » (Bautier et Rayrou, 2013), à leur « visée » (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) indispensable à l'intelligibilité des informations en présence. Cette question de l'intelligibilité des informations et de leur accessibilité aux élèves sera également soulevée par Delarue-Breton et

Crinon qui, en 2016, interrogent la capacité des élèves à articuler les éléments hétérogènes présents sur ces documents.

3-1-2 Observations dans des rapports de l'IGEN

Différents rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN, 1998, 2010 et 2012), portant sur la place, l'usage et l'évolution des manuels scolaires³² se sont intéressés, tout comme les chercheurs évoqués précédemment, à la forme des documents présents dans les classes au cours des vingt dernières années. Les analyses qui y sont développées s'inscrivent dans des cadres différents de ceux des chercheurs en sciences de l'éducation notamment : elles répondent à des commandes de l'institution scolaire et ont, de ce fait, vocation à établir des prescriptions relatives au domaine qu'elles questionnent et qu'elles étudient. Si chacun de ces rapports traite de ces objets que sont les manuels scolaires, seul le premier, sous la direction de l'inspecteur Borne en 1998, met en avant une analyse des caractéristiques des documents qui sont alors observés dans les classes, caractéristiques semblables à celles évoquées plus tard dans des articles scientifiques concernant les documents composites. Les deux autres rapports (2010, 2012) reprennent les observations du premier, sans propositions ou éléments inédits laissant notamment penser que la dimension matérielle de ces documents n'a pas ou peu évolué en quatorze ans.

Le premier de ces rapports a été rédigé en 1998, peu après les travaux de Vignier portant sur les manuels scolaires. Borne y évoque que les manuels scolaires et les pages qui les composent présentent une « multiplication des entrées », « une structure complexe » (1998 : 11), des rubriques juxtaposées, une multiplication d'images (aux fonctions qui peuvent être pédagogiques, uniquement décoratives voire récréatives ou simplement ayant un simple rôle de remplissage de l'espace) et de couleurs, des « éléments (...) livrés en mosaïque », sous forme de « puzzle » (1998 : 14) dans un outil, le manuel, qualifié de « polyphonique » (1998 : 14). Borne traite d'un élément que les articles scientifiques n'ont pas abordé jusqu'alors et qui sera finalement assez peu traité par la suite : il annonce que « l'exposé des connaissances occupe dans les manuels une place toujours minoritaire, quels que soient les disciplines et les niveaux considérés » (1998 : 12). Dans les manuels d'histoire-géographie, ces connaissances occupent ainsi douze à vingt pour cent du volume des manuels. Dans leurs formes, les pages des manuels réservent ainsi « en moyenne, 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 à différents types d'exercices » (Borne, 1998 : 13). Ces éléments, notamment les éléments d'embellissement ou

³² Par extension, leurs rapporteurs, Borne en 1998, Sere et Bassy en 2010 et Leroy en 2012, abordent également d'autres outils mobilisés par les enseignants dans leur quotidien comme par exemple, les fiches photocopiées.

d'ornement, peuvent constituer du bruit documentaire (Moles, 1963) et, ne développant pas d'informations pertinentes, être délétères à la lecture des pages de manuels par les élèves. Précédant les travaux des chercheurs que nous avons cités précédemment (Bautier, Crinon et al. 2012 ; Bautier et Rayrou, 2013 ; Bautier, 2015 ; Delarue et Crinon, 2016 ; Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020 ; Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2020), Borne évoque enfin « la complexité des itinéraires » de lecture proposés dans les manuels. Nous rapprochons cette notion d' « itinéraires » de celle de « parcours de lecture » évoquée par Vignier (1997) avant lui. Borne propose des éléments d'observation qui matérialisent la présence de ces différents parcours de lecture. Il lie leur complexité aux jeux typographiques employés (caractères gras, italiques, surlignages, encadrés...), à des renvois divers (à l'index, à un document ou une image, imposant ainsi aux lecteurs des « allers-retours, des sautilllements de l'attention peu propices à la lecture (1998 : 14). Borne identifie ainsi une forme d'hétérogénéité présente dans les manuels, une hétérogénéité que nous qualifierons de typographique³³.

Les différents rapports de l'IGEN n'emploient pas d'adjectif particulier pour qualifier les documents qu'ils étudient, les manuels scolaires. Ils ne présentent pas ces ouvrages comme étant des documents composites. Toutefois, les manuels, tels qu'analysés dans ces rapports, présentent les mêmes caractéristiques que celles évoquées par les chercheurs lorsqu'ils présentent les textes, les supports et les documents réunis sous l'appellation « composite ». A ce titre, comme nous l'avons écrit en introduction de cette troisième partie, les programmes officiels de l'Éducation nationale (MEN, 2015, 2018, 2020) emploient désormais cette dénomination « document composite » pour évoquer les manuels scolaires.

3-1-3 A ce jour, le document composite au cycle 3

Le ministère de l'Éducation nationale, à travers les textes officiels qu'il produit, donne aux enseignants des indications relatives aux documents qu'ils peuvent/doivent utiliser en classe avec leurs élèves, dans le cadre de la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage quotidiennes pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés dans les différentes disciplines scolaires, dont l'histoire. Afin d'identifier ces documents pour le cycle 3, nous avons procédé à une analyse des textes officiels produits par l'institution scolaire : les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège (MEN, 2015, 2018, 2020), une ressource d'accompagnement des programmes scolaires intitulée « *Analyser et comprendre un document* » spécifique à la discipline histoire (MEN, 2017), les « *Repères annuels de progression pour le cycle 3* » et les « *Attendus de fin*

³³ Nous retenons comme définition de la typographie celle du dictionnaire Larousse en ligne qui la présente comme étant la « conception graphique d'un ouvrage en choisissant les caractères, les corps, la présentation, en déterminant la dimension du texte, des illustrations (et leur situation dans le texte). » (Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/typographie/80385>).

d'année » (MEN, 2019). Nous y avons identifié les supports et les documents préconisés aux enseignants de façon générale avant de focaliser notre attention sur les fonctions de ces documents dans les classes de cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}), niveau scolaire relatif à notre étude.

3-1-3-1 Les documents, supports de travail des élèves, préconisés par l'institution scolaire au cycle 3

Les documents officiels produits en 2015, en 2018 puis en 2020 par le ministère de l'Éducation nationale ne présentent pas de différences notoires concernant les documents recommandés au cycle 3 comme supports de travail des élèves. Nous faisons néanmoins référence à ceux édités en 2015 car, si à ce jour ils ne sont plus d'actualité, il s'avère qu'au début de notre travail de recherche et de rédaction, ils servaient de référence, pour leurs préparations, aux enseignants avec lesquels nous avons travaillé. Les programmes édités en 2018 ont servi de référence au travail mené par le groupe de recherche au cours de sa troisième année de fonctionnement, ceux édités en 2020 sont actuellement en vigueur.

Les programmes scolaires de 2015, 2018 et 2020 (MEN, 2015, 2018, 2020) indiquent que les supports de travail des élèves sont « variés et riches, tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus » et que le cycle 3 propose une « complexité croissante des textes et des documents » (2015 : 104 ; 2018 : 11), des textes et des documents « dont la complexité et la longueur sont croissantes » (2020 : 14). En lecture, les supports peuvent être des textes continus ou des documents constitués de « textes, d'illustrations associées, de tableaux, de schémas ou autres formes de langage écrit, donnés sur supports traditionnels ou numériques » (2015 : 124 ; 2018 : 25 ; 2020 : 30). Sont ainsi cités en exemples divers « outils » et « ressources » (tels que mentionnés dans les programmes) : les textes documentaires (2015 : 106 ; 2018 : 12 ; 2020 : 14), les textes documentaires simples (2018 : 14 ; 2020 : 16), les documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques... comme un double-page de manuel), les documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), les documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images – fixes ou animées-, sons) (2015 : 106 ; 2018 : 14 ; 2020 : 16), et les documents associant textes, tableaux, diagrammes, graphiques, dessins, schémas (2015 : 198 ; 2018 : 14 ; 2020 : 16). Tous ces documents ont pour point commun d'associer différentes modalités de présentation des informations qu'ils communiquent aux élèves lecteurs.

Les termes « documents composites », au cycle 3, sont employés à de nombreuses reprises dans les programmes de 2015, de 2018 et de 2020 et dans les « *Repères de progression* » et les « *Attendus de fin d'année* » parus en 2019 (MEN, 2019). Ces termes ne sont par ailleurs pas utilisés pour désigner les documents de travail des élèves pour les cycles scolaires qui précèdent le cycle 3. Absents des programmes antérieurs (1995, 2002, 2008) et bien que prenant au cours des années une place plus

importante dans les textes servant de référence aux enseignants, ils ne sont définis que par un exemple, les pages de manuels scolaires, le document composite associant « des textes, des images, des schémas, des tableaux, des graphiques... » (MEN, 2015 : 106 ; 2018 : 14 ; 2020 : 16). En 2015, les pages de manuel scolaire sont également identifiées dans les programmes comme étant des « textes documentaires » (2015 : 106).

3-1-3-2 Les fonctions des documents composites au cycle 3

La mise en œuvre des supports et documents que nous venons d'identifier (dont les documents composites) vise, à tous les niveaux de classes et dans toutes les disciplines, divers objectifs d'apprentissage pour les élèves dans le domaine de la lecture-compréhension.

Il s'agit pour les élèves de « se familiariser avec différentes sources documentaires » (2015 : 92), de « lire des textes documentaires, des articles de presse, des documents composites (pages de manuel par exemple) ou numérique (...) » (2015 : 107-109), d'« identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié » (2015 : 171), d'« exploiter un document constitué de divers supports » (2015 : 185), de « lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines » (2015 : 105 ; 2018 : 12 ; 2020 : 14), de « comprendre le sens général d'un document » (2020 : 68). Nous observons que les objectifs fixés à la lecture-compréhension des documents au cycle 3 s'est « allégée » au fil des programmes scolaires. En histoire (discipline sur laquelle les enseignants membres du groupe de recherche sur lequel est fondée notre étude ont en partie centré leur attention), il s'agit d'amener les élèves, à partir de l'étude de documents, à « se familiariser avec la lecture globale d'un document en repérant les différents indices pour donner sens à ce qu'ils lisent ». Les élèves doivent apprendre à « extraire des informations pertinentes » des documents étudiés, à les « hiérarchiser et à les classer en fonction de catégories déterminées par l'enseignant » (MEN, 2017 : 2).

La mise en œuvre de ces supports s'inscrit, pour les élèves, dans le développement d'une compétence principale : « comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter » (MEN, 2015 : 99 ; 2018 : 8 ; 2020 : 10). Cette compétence est associée à des tâches relatives à la recherche d'informations dans les documents en tant que démarche de compréhension : « identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations » (MEN, 2015 : 105) ; « sélectionner des informations pour dégager le sens général d'un support » (MEN, 2017 : 4) ; « être capable de mettre en relation différentes informations » (MEN, 2018 : 14 ; 2020 : 16)

Dans les programmes scolaires, pour atteindre ces objectifs d'apprentissage et développer ces compétences chez leurs élèves, les professeurs sont invités à mettre en place un « apprentissage

explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes » (2015 : 105 ; 2018 : 14 ; 2020 : 16). Seuls les programmes édités en 2015 évoquent en leur sein quelques pistes d'actions relativement concrètes visant à développer avec les élèves cet « apprentissage explicite » : il est ainsi proposé aux professeurs de s'appuyer sur des « activités nécessitant la mise en relation d'informations à partir de supports variés » (2015 : 106) et sur des « activités permettant de construire la compréhension des documents : observation et analyse des documents composites (composition, organisation, identification des documents) ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un document ou entre plusieurs documents » (2015 : 107). Ce n'est que quatre ans plus tard, en 2019, alors que de nouveaux programmes scolaires ont été édités en 2018, que les « *Repères annuels de progression pour le cycle 3* » et les « *Attendus de fin d'année* » parus en 2019 (MEN, 2019) fournissent des éléments propres aux fonctions attribuées aux documents composites proposés aux élèves. Pour atteindre l'objectif fixé par les programmes « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome » (2018 : 20 ; 2020 : 16), en classe de CM1, première année de ce cycle, les élèves doivent apprendre à répondre à des questions en recherchant des éléments de réponse dans des documents simples, dont ils donnent la nature et la source. Il est indiqué que lors de cette année de classe, les élèves découvrent des documents composites et y repèrent des informations grâce à un questionnement. Dans le même esprit, au CM2, les élèves doivent reconnaître et nommer les caractéristiques des différents éléments d'un document composite et, à partir de questions posées, y prélever des informations qu'ils doivent combiner pour lui donner un sens. Enfin, en 6^{ème}, les élèves doivent identifier l'énonciateur d'un texte, son statut et sa provenance, le thème développé dans les textes documentaires, des articles de presse, des documents composites au format papier ou numérique. Ils doivent être amenés à établir des liens entre les informations présentes sous des formes diverses (titraillles, mots clés, illustrations...). En fin d'année de 6^{ème}, ils doivent être capables de dégager les caractéristiques formelles d'un texte par support (livres, journaux, dictionnaires, encyclopédies, affiches, dépliants...), par domaine (littéraire, scientifique...) et par type (narratif, descriptif, explicatif, injonctif...) (MEN, 2019). Les « *Attendus de fin d'année* » (MEN, 2019) évoquent différents exemples de réussites des élèves dans ces domaines : au CM1, l'identification des différents genre et caractéristiques de divers documents (texte, image, tableau, graphique, dessin, photographie) ; au CM2, le fait de compléter un texte en prélevant des informations dans des illustrations ou représentations diverses ; en 6^{ème}, le repérage d'éléments visuels qui organisent, expliquent,

illustrent et mettent en évidence l'information dans une page de documentaire ou dans un usuel (notons ici l'emploi d'une nouvelle expression non explicitée, celle de « page de documentaire »).

Nous observons qu'il est particulièrement complexe, dans le cadre de nos recherches et a priori pour des enseignants, de « naviguer » au travers de l'ensemble des textes produits par le ministère de l'Éducation nationale au fil des années. Si les programmes scolaires, édités dans les BO (bulletins officiels) demeurent la référence principale pour les enseignants, les divers documents d'accompagnement, tels que les fiches ressources éditées sur le site Eduscol, les « *Repères* » ou les « *Attendus* », produits de façon générale pour toutes les disciplines scolaires ou de façon particulière par exemple en histoire, rendent difficile l'identification et l'articulation des éléments majeurs actuels. Il est en fait très ardu de « s'y retrouver », de reconnaître l'essentiel, de distinguer ce qui relève des obligations, des éventuelles propositions ou des pistes de travail. Cela nécessite du temps, temps dont nous pouvons supposer que les professeurs ne disposent pas outre mesure.

3-1-4 Synthèse

Nous retiendrons que depuis plus de vingt ans, chercheurs en sciences de l'éducation et rapporteurs de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale constatent la présence, dans la sphère scolaire, de documents qualifiés de supports, de textes, de documents « composites ». Dans les textes officiels de l'Éducation nationale, ces documents, préconisés depuis 2015 en tant que support matériel et didactique de travail des élèves, prennent différentes appellations : texte documentaire, texte informatif... mais c'est l'appellation « document composite » qui revient le plus souvent. Ces documents, par exemple, des pages de manuels scolaires, associent, sur un même espace, des composants³⁴ hétérogènes au niveau sémiotique (des images, des textes, des graphiques...), générique (des dessins, des images, des extraits de textes, des lettres...), typographique, des sources et des destinataires. Ils combinent donc plusieurs modalités de présentation des informations qu'ils portent et communiquent aux lecteurs. Ils proposent également de multiples parcours de lecture, c'est-à-dire qu'un lecteur peut appréhender les informations qu'ils présentent de diverses manières.

Ces documents sont prescrits par l'institution scolaire comme autant de supports de travail des élèves en classe pour atteindre l'objectif d'apprentissage « comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter » (MEN, 2015 : 99 ; 2018 : 8 ; 2020 : 10). Ils peuvent être mis en œuvre dans les différentes disciplines pratiquées quotidiennement dans les classes, dont l'histoire. A partir de leur lecture, les professeurs doivent amener les élèves à identifier, repérer, hiérarchiser les informations qu'ils portent en fonction de leur importance, à mettre en relation plusieurs

³⁴ Nous proposons d'utiliser le terme « composant » pour désigner les éléments de différentes natures ou genres présents sur les documents composites en référence aux définitions du « composite » dans les dictionnaires Larousse en ligne et le TLFi (Trésor de la Langue Française informatisé). Nous reviendrons sur ce terme et développerons sa présentation dans le point 3-4 de ce chapitre.

informations, à les combiner et à identifier leur portée, qu'elles soient contenues dans un ou plusieurs documents et à extraire des informations pertinentes de ces derniers.

Dans le cadre de notre étude, nous observerons, décrirons et analyserons le travail de documentation des membres d'un groupe de recherche relatif à l'élaboration, la conception et la mise en œuvre de documents composites auprès d'élèves de cycle 3. Nous verrons notamment comment les professeurs membres de ce groupe prennent en compte les prescriptions institutionnelles relatives à ce type de supports (objectifs d'apprentissage fixés notamment).

3-2 Obstacles à la lecture-compréhension des documents composites

Des chercheurs en sciences de l'éducation, des rapporteurs de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale et le ministère identifient divers obstacles qui peuvent entraver la lecture-compréhension par des élèves des documents composites.

3-2-1 Obstacles identifiés par les chercheurs et l'Inspection Générale de l'Éducation nationale

Des obstacles à l'accès au sens des documents composites ont été identifiés et mis en avant par de nombreux chercheurs³⁵. Des rapporteurs de l'IGEN identifient également des difficultés spécifiques inhérentes à la lecture et à la compréhension de ces documents par des élèves.

Vignier, dans son analyse des manuels scolaires, identifie comme difficulté majeure à leur lecture et leur compréhension, le fait que « l'élève doit (...) naviguer dans un espace de textes à plusieurs dimensions à partir d'un ensemble (...) de nœuds constituant un réseau d'informations » (1997 : 58). Parmi ces multiples dimensions, il distingue notamment l'hétérogénéité des sources des composants mais aussi, la prédominance de certains types de composants, comme les images. Il souligne par ailleurs la lourdeur des tâches cognitives devant être réalisées par le lecteur face à ce type de document présentant des images (composants iconiques) en abondance. Vignier questionne également la pertinence des informations présentes dans les manuels du fait qu'elles ne répondent que faiblement au besoin d'information des élèves. Selon lui, les informations rassemblées y sont « mosaïques » (il présente ici de façon imagée à la fois l'hétérogénéité sémiotique des composants mais également leur aspect discontinu) et les savoirs y sont « inscrits dans un motif cognitif inédit, sachant qu'à un moment donné l'élève n'a besoin que d'une partie limitée de l'information » (1997 : 59). Vignier annonce finalement que les pages de manuels scolaires accordent plus de place au parcours d'acquisition du savoir qu'au savoir proprement dit. Un an plus tard, Borne va dans le même sens annonçant que « ce n'est pas l'exposé du savoir qui gonfle les manuels (1998 : 13), le « flot de documents » rendant « les phénomènes décrits peu lisibles » (1998 : 16). Il souligne ainsi qu'

³⁵ Pour une synthèse en la matière, voir notamment le rapport du Cnesco, *Inégalités scolaires et politiques d'éducation* (FELOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B., CHARMILLOT, S., IMPERIALE-ARFAINE L., 2016).

« 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 » (1998 : 13). Borne évoque également le bruit (Moles, 1963) produit par les composants iconiques intempestifs, précisant que, dans les manuels, « la cohabitation d'images récréatives ou décoratives avec des images qui mériteraient analyse n'est guère propice à un apprentissage raisonné » (1998 : 12). Il analyse enfin que les manuels, dans leur présentation, seraient censés « favoriser le travail autonome des élèves », que « l'élève devrait dialoguer avec son livre » (1998 : 13). Vignier et Borne insistent sur ce qu'ils identifient comme étant, dans les manuels du vingtième siècle, une modalité constructiviste d'élaboration du savoir : c'est l'élève qui construit son modèle de connaissance à partir de sa propre activité sur le document, activité l'amenant a priori à remettre en question ses éventuelles représentations initiales sur le sujet traité et à modifier de ce fait ses connaissances en fonction des données nouvelles rencontrées. Pour lire et comprendre des pages de manuels, les élèves doivent donc être à même de traiter des informations éparses mais également de les réunir en un tout cohérent. Or ce travail, censé être mené en autonomie, nécessiterait en amont une relative maîtrise des compétences nécessaires pour cela, sachant qu'au cycle 3, ces compétences telles que la recherche et la synthèse d'informations sont justement en construction. Dans le même sens, Bautier et al. évoquent ce qu'ils identifient comme étant des hétérogénéités jouant sur plusieurs registres et que nous qualifions d'hétérogénéités plurielles. « Des hétérogénéités » (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) qui requièrent « des mises en relations complexes censées faire aboutir l'élève à une conclusion de haut niveau » (Bautier et al., 2012 : 67). Bautier et al. identifient ainsi la haute exigence cognitive de ce type d'activité qui nécessite que les enseignants conduisent « les élèves à mettre de la continuité dans ce qui se présente comme discontinu » (Ibid., 2012 : 71 ; Bautier et Rayou, 2013 ; Bautier 2015). Ces chercheurs n'évoquent néanmoins pas les aspects pratiques de cette conduite. Bautier souligne toutefois que l'accompagnement des élèves par les enseignants dans ce domaine est relativement rare, émettant l'hypothèse que cette rareté est liée au « présupposé d'une transparence » des supports composites (Bautier, 2015). Or, le rôle des professeurs dans ce domaine semble déterminant pour lever les obstacles identifiés dans la lecture et la compréhension des documents composites : la manière dont ils prennent en charge la complexité de ces derniers étant susceptibles d'accroître ou de réduire les difficultés des élèves (Delarue-Breton et Crinon, 2016).

D'autres études en sciences de l'éducation s'intéressent à ce que les chercheurs appellent des documents multimédia (Jamet, Le Bohec et Hidrio, 2003 ; Le Bohec et Jamet, 2005 ; Jamet et Arguel, 2008) ou des DNL, documents non-linéaires (Amadiou, Tricot, Mariné, 2011). L'objectif de ces études est notamment d'analyser les traitements, par des lecteurs-utilisateurs, de la non-linéarité de ces documents numériques, celle-ci renvoyant « à un ordre de présentation de l'information choisi par

l'utilisateur parmi un nombre de choix possibles définis par le concepteur » (Amadiou, Tricot, Mariné, 2011 : 3). Ces différents chercheurs analysent, entre autres, les obstacles que présentent ces documents pour traiter l'ensemble des informations qu'ils proposent, auxquelles différents liens internes permettent d'accéder. En effet, ces documents sont « principalement incarnés par les dispositifs hypertextuels », englobant « les divers termes employés dans la littérature comme hypertextes, documents hypertextuels ou hypermédias » (2011 : 3). Ils se distinguent donc des documents composites, qu'ils soient sur supports papier ou numérique, par le fait qu'ils proposent à l'utilisateur ces liens internes dits hypertextuels, c'est-à-dire des liens renvoyant à d'autres pages numériques, d'autres éléments que ceux présents sur la page consultée comme une image, un texte ou une zone de la page. Néanmoins, si cette possibilité de navigation entre plusieurs pages n'est pas directement offerte par le document composite (sur support papier a fortiori bien qu'il soit alors possible de « naviguer » manuellement entre les pages), les notions de parcours de lecture multiples et de composants hétérogènes sont quant à elles bien présentes. Certains des obstacles identifiés par ces chercheurs comme autant de difficultés susceptibles d'entraver la compréhension de ces documents multimédia, nous semblent donc pertinents dans le cadre de notre identification des obstacles à la lecture-compréhension des documents composites. Ces obstacles sont analysés par le biais d'éléments relevant de la psychologie cognitive et font notamment référence à la théorie de la charge cognitive (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007).

Cherchant à étudier la quantité de ressources cognitives mobilisée par un sujet lors de la réalisation d'une tâche dans un contexte donné (Tricot et Chanquoy, 1996), la théorie de la charge cognitive vise, entre autres, à analyser les obstacles inhérents aux tâches de lecture et de compréhension de documents, multimédia ou pluri-sémiotiques, au regard des ressources cognitives que les élèves allouent à la réalisation de ces tâches : quel effort mental, quelle quantité de ressources requièrent la lecture et la compréhension de tels documents en lien avec la planification et la mise en œuvre de procédures nécessaires pour lever ces obstacles ? Il nous semble intéressant de retenir certains des concepts retenus par cette théorie sans pour autant mobiliser cette dernière comme un cadre théorique de référence pour notre étude. En effet, la notion de charge cognitive demeure difficile à appréhender : si le phénomène de charge cognitive fait désormais consensus, les difficultés liées à la définition du concept et les capacités à le mesurer demeurent (Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007). Aussi, nous ne mobiliserons que certains concepts rattachés à cette théorie, concepts liés aux exigences cognitives induites par la lecture d'un document composite, exigences que nous venons d'identifier au travers des travaux de Vignier, Borne et Bautier notamment. Les concepts retenus sont de trois ordres : l'attention, la mémoire de travail et la planification. Chacun d'eux peut constituer un obstacle à la lecture et à la compréhension d'un document composite dans la mesure

où leur sur-mobilisation peut entraîner une surcharge du système cognitif des élèves et alors compromettre l'accès aux informations présentes sur le document qui leur est proposé par le professeur :

- l'attention, en tant que capacité à sélectionner une information pertinente parmi diverses informations en présence, peut être mise à mal par le fait que l'élève doive être capable d'opérer un tri efficace parmi les nombreuses informations présentes sur un document composite ;
- la mémoire de travail, aspect fonctionnel et dynamique de la mémoire, en tant que capacité à traiter des informations et à maintenir temporairement en mémoire le résultat des opérations effectuées sur ces informations, peut être surchargée dans le cas de la lecture d'un document composite. L'élève doit en effet être capable de traiter différents composants, de maintenir en mémoire les informations qu'ils présentent avant de les articuler entre eux ;
- enfin, la planification en tant que capacité à identifier le point de départ d'une action, le but à atteindre et les étapes intermédiaires pour atteindre ce but, peut se montrer déficitaire dans le cas de la lecture d'un document composite. L'élève doit en effet être capable de planifier ses actions pour trouver ou construire un parcours de lecture pertinent parmi un grand nombre de possibles afin d'identifier celui qui sera le mieux à même de répondre à son besoin d'information.

3-2-2 Obstacles identifiés par l'institution scolaire à la lecture-compréhension des documents composites

Si l'institution scolaire fixe des objectifs d'apprentissage ambitieux pour les élèves de cycle 3 en compréhension de l'écrit, objectifs liés notamment à la lecture des documents composites, elle ne semble pas ignorer les obstacles que les élèves pourraient rencontrer dans ce domaine.

Ainsi, plusieurs fiches-ressources présentées sur une page institutionnelle intitulée « *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit* » ont été éditées en 2016 par le ministère de l'Éducation nationale. Elles abordent notamment les difficultés de compréhension auxquelles pourraient faire face des élèves de cycle 3 à la lecture de certains types d'écrits. Ces ressources sont à ce jour, en 2021, toujours disponibles sur le site Eduscol³⁶. Toutefois, comme nous l'avons par ailleurs évoqué (voir chapitre 1, point 3-1-3-2), il est complexe de se « diriger » parmi les multiples références institutionnelles, voire d'en connaître l'existence, tant ces ressources sont diverses, portent des appellations variées et naissent au fil des

³⁶ <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

changements de cabinets ministériels (nous observons notamment l'édition de ressources en 2016, 2017, 2019 en parallèle des changements de programmes scolaires en 2015, 2018 et 2020). Ces fiches font entre autres référence aux textes dits informatifs et aux textes dits documentaires. Ceux-ci, tels qu'ils y sont exposés, présentent des caractéristiques communes avec les documents composites³⁷, ce qui ajoute aux confusions déjà possibles parmi l'ensemble des ressources à disposition : à la diversité de ces ressources s'ajoutent des diversités de vocabulaire. Toutefois, compte tenu de ces caractéristiques communes entre textes informatifs, textes documentaires et les documents au centre de notre recherche, les documents composites, nous avons choisi de présenter les difficultés de lecture et de compréhension qui leur sont associées et de les attacher aux difficultés de lecture-compréhension des documents composites.

La fiche-ressource intitulée « *La lisibilité des textes* » (MEN, 2016 : 1-2) annonce que ces différents documents « comportent des combinaisons de structures (description, collection, comparaison, relation de cause à effet, relation problème-solution) ne permettant pas d'envisager aisément une graduation des niveaux de difficultés à proposer aux élèves ». Une autre fiche-ressource intitulée « *Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension* » (MEN, 2016-b) précise que les élèves peuvent élaborer, à partir de la lecture des textes « informatifs » ou « documentaires », et donc selon nous, des « documents composites », des « ilots de compréhension isolés ». Cette difficulté est à mettre en lien avec la notion de parcours de lecture identifiée par les chercheurs en sciences de l'éducation et les rapporteurs de l'IGEN : pour comprendre ce type de documents et accéder au sens général qu'ils présentent, les élèves doivent pouvoir établir des liens entre les composants en présence contrairement au texte narratif qui s'appréhende, selon ces ressources, du début à la fin, de façon linéaire. Pour comprendre de tels documents, les élèves doivent également varier leur mode de lecture en fonction des types de composants rencontrés : lire des images, des croquis, des schémas, repérer et utiliser des aides éventuelles (tables des matières, index...) (MEN, 2016). Les ressources ministérielles mettent en avant d'autres difficultés propres à la lecture-compréhension de ces documents. Elles sont notamment liées au lexique (parfois très spécialisé afin d'exposer les connaissances relatives au domaine abordé), à la syntaxe et au système d'énonciation (pas d'emploi du « je » par exemple, verbes au présent de l'indicatif, phrases interrogatives utilisées dans les titres...). Selon les fiches-ressources, pour accéder au sens de ces documents, les élèves

³⁷ Voir *La compréhension des textes informatifs et documentaires* (MEN, 2016-d) : les textes informatifs sont présentés comme « n'obéissant pas à une structure clairement identifiable par les élèves » (MEN, 2016-d : 1) et comme « provenant de sources variées (manuels, encyclopédies, articles scientifiques, documents historiques, guides, magazines » (ibid.). Dans leur dimension matérielle, les textes informatifs apparaissent donc comme non linéaires et comme présentant des composants hétérogènes. Les textes documentaires présentent également cette hétérogénéité de composants : explications, illustrations (dessins, schémas, photos) ou d'autres informations telles que tableaux, chiffres et graphiques (Ibid. : 1-6).

devraient être entraînés à diverses tâches complexes comme : identifier l'énonciateur, établir des liens entre des informations présentes sous diverses formes (lier par exemple un titre et un paragraphe, repérer des mots clés), lire en interaction textes, schémas, illustrations et effectuer des va-et-vient entre eux, construire une représentation valide des informations présentes dans le texte en réalisant notamment des inférences, identifier les champs lexicaux présents (MEN, 2016 : 1-2).

Les différentes fiches éditées par le ministère de l'Éducation nationale soulignent donc, tout comme les chercheurs et les rapporteurs de l'IGEN, la lourdeur des tâches cognitives à mettre en œuvre pour lire et comprendre textes informatifs, documentaires et documents composites : articuler les composants entre eux sans susciter d'incohérences et sans établir des îlots de compréhension isolés ; faire preuve de flexibilité dans la variation des modalités de lecture face à l'hétérogénéité des composants ; comprendre un lexique varié ; s'adapter à une syntaxe et un système d'énonciation particulier. Malgré les difficultés mises en avant relatives à la lecture-compréhension des documents composites, eu égard au fouillis que constituent les différents dossiers et documents édités par le ministère, celui-ci se garde bien de faire des propositions concrètes visant à lever ces obstacles : il souligne ainsi qu'il appartient aux professeurs « de mesurer les difficultés potentielles de ces textes, soit pour lever certaines d'entre elles, soit pour mettre en place une graduation qui permette la confrontation à des textes de difficulté croissante » (MEN, 2016).

3-2-3 Renforcement des inégalités

Les difficultés inhérentes à la lecture-compréhension des documents composites sont associées à des inégalités scolaires³⁸ et des inégalités d'apprentissage (Bonnéry, 2015, 2020) que ces obstacles peuvent générer.

En 2009, Bautier et Rayou, s'appuyant entre autres sur les travaux de Bonnéry (2008), ont mis en évidence l'importance des « malentendus » qui naissent en classe relativement à des pratiques et des usages mal maîtrisés de supports didactiques. La notion de malentendu socio-cognitif permet à ces chercheurs de considérer les difficultés et différences d'apprentissage des élèves comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève, liées notamment à la façon dont l'élève comprend son métier d'élève et ce que signifie pour lui travailler à l'école. Or, l'utilisation, la mise en œuvre par les professeurs de documents tels que les documents composites confronteraient les enfants des milieux populaires à de nombreux malentendus, notamment parce que les normes scolaires d'apprentissage ne sont pas familières à leur monde social et que l'école ne leur transmet

³⁸ Par « inégalités scolaires », nous entendons, en appui sur la définition proposée par le Cnesco (Conseil National d'Étude des Systèmes Scolaires) « une inégale répartition de biens distribués par l'école - parcours d'apprentissage, diplômes, compétences - en fonction de groupes socialement définis notamment par le milieu socio-économique, le capital culturel des parents ou le parcours migratoire ». *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, FELOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B., CHARMILLOT, S., IMPERIALE-ARFAINE L., 2016 : 7.

pas ces normes. En 2012, Bautier et al. soulignent que les supports composites confrontent « les élèves à des difficultés d'autant plus grandes que le mode d'emploi cognitif de ces supports leur est peu fourni par les enseignants » (Bautier et al, 2012 : 63). Des chercheurs membres du CIREFT³⁹ ont également mis en avant les inégalités d'apprentissage pouvant être engendrées par certains supports de travail des élèves comme les manuels scolaires (Bautier, Bonnéry et Kakpo, 2015). Ils ont démontré la grande complexité de ces écrits, nécessitant des traitements cognitifs importants, des « exigences en matière d'activité intellectuelle » (Bonnéry, 2015 : 17), « un lecture très élaborée » (Bonnéry, 2020), qui ne sont pas toujours pris en compte par les enseignants qui les utilisent (Bautier, 2015). Au-delà des obstacles rencontrés par l'ensemble des élèves dans les classes, ce sont surtout les élèves en difficulté qui sont les plus pénalisés par la mise en œuvre et l'étude des documents composites. L'omniprésence de ces documents à l'école 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 (Bonnéry, 2020).

3-2-4 Synthèse

Nous retiendrons que chercheurs en sciences de l'éducation, rapporteurs de l'IGEN et ministère de l'Éducation nationale mettent en avant divers obstacles relatifs à la lecture-compréhension des documents composites. Ils questionnent les capacités des élèves à réaliser les mises en relation, les tissages nécessaires à la compréhension de ces documents, leurs capacités à accéder, au-delà du sens individuel porté par chaque composant en présence, au sens global des documents composites. Ces différents travaux pointent la grande exigence cognitive nécessitée par ces tâches pour les élèves et les inégalités scolaires qui peuvent être développées dans ce cadre. Cela est notamment mis au regard d'un faible accompagnement de ces derniers par les professeurs qui présupposent une aisance à leur usage.

Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à observer, décrire et à analyser comment les enseignants membres d'un groupe de recherche coopératif envisagent, anticipent voire analysent les obstacles à la lecture-compréhension susceptibles d'être rencontrés par des élèves de CM2 ou inhérents aux documents composites qu'ils élaborent et conçoivent dans le cadre des trois moutures de la séquence produite en histoire.

³⁹ Centre Interdisciplinaire de recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail ». Le CIRCEFT est un laboratoire de recherche en éducation des universités Paris 8 Saint-Denis (établissement principal) et Paris Est-Créteil (établissement secondaire). Il développe des recherches pluridisciplinaires visant à produire des connaissances sur les politiques, les processus et les phénomènes éducatifs dans les sociétés contemporaines (<https://circeft.fr/>).

3-3 Première définition du document composite

Au regard des éléments mis en avant par les chercheurs en sciences de l'éducation et les diverses références institutionnelles, nous proposons une première définition du document composite.

Un document composite est un document qui présente, comme tout autre document, une dimension matérielle (le document comme objet) et une dimension cognitive (le document comme fonctions) :

- comme objet, le document composite est disponible sur support papier ou numérique. Les informations qu'il présente sont communiquées au lecteur par le biais de composants hétérogènes. Ces composants peuvent être des textes ou des extraits de textes (résumés, exercices, questions, articles...), des images (photographies, dessins...) des graphiques, des organigrammes, des schémas, des tableaux... Dans sa manière documentaire (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 119), le document composite donne à voir un espace sémiotique complexe, présentant des contenus pluriels de façon discontinue. Ces composants pluri-sémiotiques constituent autant d'atomes d'informations mis en page par le biais de procédés typographiques variés (couleurs, gras, italique, encadrés...) ;
- comme tout document, le document composite vise à remplir des fonctions de communication et de mémoire. Pour accéder aux informations qu'il porte (pour que les informations soient intelligibles), le lecteur doit/peut suivre un ou plusieurs parcours ou itinéraire.s de lecture. L'identification, la construction, de ce/ces parcours par le lecteur doit lui permettre de relier les différents composants, de les articuler, pour accéder, au-delà du sens porté individuellement par chacun d'eux, au sens commun qu'ils constituent une fois réunis.

Les documents composites sont notamment des doubles-pages de manuels scolaires.

Divers éléments peuvent faire obstacle à la lecture et la compréhension à l'école des documents composites par les élèves. Ils sont liés à la constitution de ces documents (le nombre, la diversité et la mise en page des composants) et aux activités que doivent réaliser les élèves pour accéder aux informations qu'ils présentent (varier les modalités de lecture, articuler les composants entre eux, identifier les informations pertinentes, circuler entre les composants). Les dimensions matérielle et cognitive du document composite sont étroitement liées : la première peut en effet faire obstacle à la seconde. Les documents composites sollicitent ainsi doublement les capacités cognitives des élèves : d'un point de vue quantitatif, face au nombre d'informations à traiter conjointement ; d'un point de vue qualitatif, face à la complexité interne des composants et à la multiplicité des parcours

de lecture possibles. Il s'agit d'activités cognitives particulièrement coûteuses mettant notamment en jeu les capacités attentionnelles des élèves, leur mémoire de travail et leur aptitude à planifier.

Cette définition est temporaire. Nous allons la préciser dans la partie suivante, concernant notamment ce que nous nommons « composant » et ce que nous avons identifié comme « parcours » ou « itinéraire » de lecture.

3-4 Un exemple de référence : un document composite en histoire

Nous allons chercher à préciser notre première définition du document composite. Nous souhaitons en effet disposer, en complément des concepts que nous avons par ailleurs retenus en lien avec notre premier cadre théorique (*La théorie du document*, Tricot, Sahut et Lemarié, 2016, voir chapitre 1, point 2) d'un vocabulaire et d'une structure d'analyse qui nous permettront d'observer, de décrire et d'analyser les documents composites élaborés et conçus par les enseignants membres du groupe de recherche sur lesquels nous allons porter notre attention dans la suite de cet écrit. Pour cela, nous allons décrire précisément ce que peut être un document composite à partir de l'analyse d'une double-page de manuel scolaire puisque c'est à cet exemple que se réfèrent les programmes scolaires en vigueur, programmes qui encadrent et contraignent les pratiques des enseignants. Cette double-page de manuel nous servira d'exemple de référence pour analyser l'ensemble des documents composites que nous étudierons ensuite. S'il ne s'agit pas de proposer une « norme » du document composite, tout document composite, dans notre écrit, sera dans un rapport d'analogie avec cet extrait de manuel, il en partagera tout ou partie des caractéristiques. Nous allons ainsi mettre en relief et matérialiser les caractéristiques propres à ce type de document ce qui nous amènera à proposer une nouvelle définition, une définition complétée du document composite.

Nous présenterons tout d'abord notre document composite de référence, puis nous nous attacherons à en montrer la dimension matérielle, en analysant précisément la forme, avant d'en étudier la dimension cognitive, en analysant les aspects fonctionnels⁴⁰.

3-4-1 Le document composite de référence

Une double-page du manuel de l'élève « *Histoire – Histoire des arts – EMC. CM1-CM2-Cycle 3- Magnard Odysseo* » (Changeux-Claus, F. et al. 2017, p.142-143) nous sert de référence. Différents éléments nous ont amenée à choisir ce manuel et cette double-page :

- il s'agit d'un ouvrage récent (édition 2017) correspondant a priori aux programmes scolaires en vigueur dans la discipline histoire au cours des trois années de fonctionnement du groupe

⁴⁰ Ces différents axes d'analyse correspondent à ceux identifier dans la première partie de ce chapitre lorsque nous avons défini le document (voir chapitre 1, point 1-2-3).

de recherche : les programmes édités en 2015 (MEN, 2015) et leurs ressources d'accompagnement en histoire (MEN, 2016-c)⁴¹ ;

- le manuel, dont les pages nous servent ici de références, a été envoyé par l'éditeur (Magnard) aux différentes circonscriptions scolaires d'Ille et Vilaine et aux conseillers pédagogiques de circonscriptions en tant que formateurs d'enseignants au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 2015-2016. Il était à ce titre à la disposition des enseignants membres du groupe de recherche pour consultation ;
- enfin, nous avons choisi un manuel scolaire d'histoire car c'est dans cette discipline qu'ont choisi de travailler les professeurs de notre étude : nos analyses porteront ainsi plus particulièrement sur leur travail de documentation relatif à l'enseignement-apprentissage de la bataille de Verdun et de la Première Guerre mondiale.

Cette double-page est incluse dans les quatre pages du chapitre 8 du manuel intitulé « 1914-1918, une guerre totale ». Le chapitre 7, « La Grande guerre (1914-1918) » de quatre pages également, est lui aussi consacré à l'étude de la Première guerre mondiale (Thème 3, MEN 2015, 2016-c).

Voici ci-dessous notre document composite de référence (figure 3) :

⁴¹ Les programmes édités ensuite en 2018 auquel nous faisons également référence dans notre écrit (MEN, 2018) précisent les ajustements apportés aux programmes scolaires de français, de mathématiques et d'enseignement moral et civique à la rentrée 2018. Ils ne concernent donc pas la discipline histoire. Les programmes édités en 2020 auxquels nous faisons également référence dans notre écrit (MEN, 2020), présentent quant à eux des éléments relatifs à l'ensemble des disciplines scolaires, dont l'histoire. Ces programmes n'étaient toutefois pas en vigueur durant les trois années de fonctionnement du groupe de recherche LÉA et ne présentent par ailleurs aucun changement de contenus ou d'objectifs pour la discipline qui nous concerne, l'histoire.

J'explore et je m'interroge

Le 23 avril 1916, à Toul

Mon cher Albert,
J'ai bien reçu ta lettre datant du 16 mars, et je m'excuse de ne pas y avoir répondu plus tôt. Ici, les beaux jours reviennent, les nuits deviennent plus courtes et plus claires, ce qui laisse moins de temps à mon inquiétude. J'essaie de m'occuper de la maison comme je le peux, même si l'ambiance y est pesante. Notre petite Louise se porte à merveille, et elle commence même à savoir lire. J'aimerais tant te voir à nos côtés, que tu puisses toi aussi partager ces moments. Toul continue de vivre malgré la guerre. Certaines femmes ont dû reprendre le travail de leur époux, à l'usine, afin que vous ayez le matériel nécessaire pour mener à bien vos combats. Je ne fais heureusement pas partie de celles-ci. Il devient de plus en plus compliqué de subvenir à nos besoins. Il faut également que je te dise que ton ami Henri a perdu un bras au front, et il est donc resté quelques semaines dans la salle des fractures de notre ville, en vain, il s'est fait amputer et reste parmi nous.

Je t'embrasse.

« Lettres à des poilus »,
Raconte-moi 14-18, Le Républicain lorrain.

Doc. 2 Lettre d'une épouse à son mari, soldat



Doc. 4 Femmes remplaçant les hommes dans les champs, Oise, 1917



Doc. 3 Jean-Baptiste Tournassoud, invalide de guerre
Bibliothèque nationale de France.



Doc. 5 Bretonnes dans une usine d'obus

- 1 Associe les docs 3 et 5 à un passage du texte.
- 2 Relève ce que les femmes endurent durant la guerre (docs 2, 4 et 5).

142

Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.

Article de l'Illustration, 29 janvier 1916.

Doc. 6 La vie des écoliers de Reims, 1916



Doc. 7 Familles fuyant devant les troupes allemandes, 1914
Bibliothèque nationale de France.



Doc. 8 Enfants participant à la collecte de l'or, 1915
Musée national de l'Éducation, Rouen.
Il s'agit d'un emprunt de l'État auprès des particuliers pour faire face aux dépenses militaires.



Doc. 9 Tickets de rationnement

- 3 Indique ce que les populations civiles subissent durant la guerre (docs 6, 7 et 9).
- 4 Décris la scène (doc. 8) et explique pourquoi la France a besoin d'argent.

Les mots de l'histoire

ticket de rationnement : document limitant la quantité de produits que l'on peut acheter.

- 5 À l'aide des docs 2 à 9, explique pourquoi on parle de guerre totale, c'est-à-dire d'une guerre durant laquelle toutes les personnes sont concernées et toutes les ressources mobilisées.

143

Figure 3 – Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) - p.142-143

La page 5 du manuel située au début de l'ouvrage indique que chacun des chapitres est structuré en pages distinguant trois étapes : la première page est destinée à « découvrir le sujet » en question (pour notre document composite de référence, il s'agit de la page 141, tableau 1) ; la double-page qui suit vise à « explorer et s'interroger » (pour notre document composite de référence, les pages 142 et 143, tableau 1) ; la dernière page a pour but de « faire le point » (pour notre document composite de référence, la page 144, tableau 1). Les quatre pages réunies traitent donc conjointement du sujet donné en titre de chapitre 8, « 1914-1918, une guerre totale » :

Page 141	Pages 142-143	Page 144

Tableau 1 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – Chapitre 8, pages 141, 142-143, 144

3-4-2 Dimension matérielle du document composite de référence

3-4-2-1 Les « composants »

La double-page est constituée de divers éléments proposés à la lecture des élèves. Nous nommons « composant » chacun de ces éléments : le composant (identifié par un « C » majuscule dans les tableaux suivants) est l'unité du document composite, par exemple une photographie ou un extrait de texte.

Chaque composant peut être considéré comme semi-dépendant : il est indépendant car il est possible de le lire et de le comprendre seul ; il est dépendant car il est en relation thématique avec les autres composants du document composite. Chaque composant contribue ainsi pour une part au document composite : tout composant a une ou plusieurs significations « indépendantes » et une ou plusieurs significations « dépendantes ». Par exemple, le composant « Doc.9 – Tickets de rationnement » peut être analysé de manière indépendante dans la double-page, donnant lieu à des interprétations quant aux informations qu'il présente (articulation des dates et des quantités) et de

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

Le composant se différencie du document composite auquel il appartient par sa relative homogénéité sémiotique. Il est enfin graphiquement identifiable par sa couleur, son titrage, sa position...

Nous distinguons environ treize composants sur notre double-page : « environ » car leur nombre peut varier selon les choix du relevé. Nous pourrions en effet ajouter à ces treize composants les huit éléments que nous avons distingués par une étoile verte. Il s'agit des légendes accompagnant huit de ces treize composants. Ces légendes, présentées via une étiquette (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) orange qui les distinguent du composant principal auquel elles se réfèrent, donnent un titre au composant, indiquent parfois son origine (celles des Doc.3, Doc.7 et Doc.8), voire ajoutent un commentaire (c'est le cas du Doc.8). Elles servent aussi à organiser les composants, du « Doc.1 » au « Doc.9 ».

Nous avons encadré, numéroté et coloré ces treize composants pour en faciliter l'analyse (figure 4) :

J'explor 1 m'interroge

Doc. 1 Lettre d'une épouse à son mari, soldat
Le 23 avril 1916, à Toul
Mon cher Albert,
J'ai bien reçu ta lettre datant du 16 mars, et je m'excuse de ne pas y avoir répondu plus tôt. Ici, les beaux jours reviennent, les nuits deviennent plus courtes et plus claires, ce qui laisse moins de temps à mon inquiétude. J'essaie de m'occuper de la maison comme je le peux, même si l'ambiance y est pesante. Notre petite Louise se porte à merveille. J'aimerais tant que tu puisses toi aussi partager ces moments. Toul continue de vivre malgré la guerre. Certaines femmes ont dû reprendre le travail de leur époux, à l'usine, afin que vous ayez le matériel nécessaire pour mener à bien vos combats. Je ne fais heureusement pas partie de celles-ci. Il devient de plus en plus compliqué de subvenir à nos besoins. Il faut également que je te dise que ton ami Henri a perdu un bras au front, et il est donc resté quelques semaines dans la salle des fractures de notre ville, en vain, il s'est fait amputer et reste parmi nous.
Je t'embrasse.
« Lettres à des poilus »,
Raconte-moi 14-18, Le Républicain lorrain.

Doc. 2 Jean-Baptiste Tournassoud, invalide de guerre
Article de l'Illustration, 29 janvier 1916.

Doc. 3 La vie des civils de Reims, 1916

Doc. 4 Familles évacuées devant les troupes allemandes, 1914
Bibliothèque nationale de France.

Doc. 5 Femmes remplissant les hommes dans les champs, 1917

Doc. 6 Bretonnes devant une usine d'obus

Doc. 7 Enfants participant à la collecte de l'or, 1915
Maison nationale de l'éducation. Rouen.
Il s'agit d'un emprunt fait auprès des particuliers pour faire face aux dépenses militaires.

Doc. 8 Ticket de rationnement

Les mots de l'histoire
ticket de rationnement
limitant la quantité que l'on peut acheter.

1 Associe les docs 1 et 2 à un passage du texte.
2 Releve ce qui a changé pendant la guerre (docs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

3 Indique ce que les populations civiles subissent durant la guerre (docs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

4 Décrit la situation économique de la France à la fin de la guerre et explique pourquoi la France a besoin d'argent.

5 À l'aide des docs 2 à 9, explique pourquoi on parle de guerre totale, et quels sont les aspects de la guerre durant laquelle toutes les ressources humaines et matérielles sont concernées et toutes les ressources mobilisées.

Figure 4 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143

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

- la catégorie des composants textuels (désormais C^t : C pour composant et t pour textuel), les composants presque exclusivement constitués de textes ;
- la catégorie des composants iconiques (désormais C^i : C pour composant et i pour iconique), les composants presque exclusivement constitués d'images, de photographies, de peintures... ;
- la catégorie des composants visuo-textuels (désormais C^{vt} : C pour composant et vt pour visuo-textuel), les composants constitués par ce qu'Anis (1997) appelle des visuo-textes, c'est-à-dire des « entités qui exigent du lecteur la construction de linéarités à partir d'indices spatiaux, typographiques et alphanumériques. (...). La disposition du texte dans l'espace est motivée visuellement » (1997 : 29). Anis y inclut les tableaux (support d'informations de nature technique) et les icono-textes (image de vulgarisation scientifique). Nous proposons d'élargir cette définition en y intégrant des composants comme le composant « Doc.9 – Tickets de rationnement » qui ne sont ni complètement textuels, ni complètement iconiques tels que les graphiques, les cartes, les plans...

Le tableau ci-dessous (tableau 2) rend compte de ce classement pour le document composite présenté plus haut (figure 4) :

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

Tableau 2 - Composants du document composite de référence

3-4-2-2 Les hétérogénéités

La double-page est constituée de composants de nature hétérogène. Cette hétérogénéité est plurielle : nous n'avons pas affaire à une mais à des hétérogénéités :

- l'hétérogénéité sémiotique – Les composants de notre double-page sont sémiotiquement différents les uns des autres : un ensemble de composants textuels, un ensemble de composants iconiques et un ensemble de composants visuo-textuels. Un document est dit composite dès lors que deux de ces ensembles au moins sont présents sur le même document ;
- l'hétérogénéité générique – L'hétérogénéité sémiotique est doublée par une seconde hétérogénéité cette fois générique (lettres, extraits de romans, de mémoires, tableaux, cartes de géographie, photographies, graphiques, dessins...). Ainsi, par exemple, pour l'ensemble textuel de notre document (figure 4), nous dénombrons six genres distincts : une lettre (N°2), un extrait de journal (N°7), des consignes de travail adressées aux élèves (N°6, N°12, N°13), un lexique (N°11), un titre (N°1), des légendes (communes à plusieurs composants) ;
- l'hétérogénéité typographique – La double page (figure 4) présente des aspects typographiques variés. Des couleurs différentes y sont employées (orange, jaune, bleu, noir, rose, blanc), servant à présenter des éléments spécifiques ou isolés, servant de fond et de forme. Par exemple, l'orange apparaît principalement utilisé pour les étiquettes-légendes mais il sert également de fond au titre de la double-page (« J'explore et je m'interroge »). Les polices de caractère et leur taille sont relativement uniformes, le « gras » étant utilisé pour les légendes. L'espace occupé par chacun des composants varie dans le document. Leur position ne semble pas suivre de présentation particulière : six composants se situent sur la demi-page de gauche, sept sur celle de droite. On ne peut retenir d'alignement spécifique ni sur chacune des demi-pages, ni sur la double page ;
- l'hétérogénéité des sources et des destinataires – Les composants de cette double-page (figure 4) sont d'origines diverses : les auteurs du manuel, l'auteur(e) de l'article de journal (non précisé), les photographes... Les dates d'élaboration de ces sources sont également variées : aux alentours des années 2015/2016 pour l'écriture des composants dus aux auteurs du manuel, 1916 pour l'article de journal, 1914 pour le « Doc.7 » ... A cette hétérogénéité des sources et des dates de conception des composants, il faut ajouter celle de leurs destinataires. Si les composants élaborés par les auteurs du manuel s'adressent en première main aux élèves de CM2, il n'en est rien pour les autres. Ceux de la lettre ou de l'article de journal étaient originellement des adultes du début du XX^{ème} siècle. Ces documents deviennent de fait des supports didactiques, puisqu'utilisés dans un manuel scolaire à ces fins (Dolz et Schneuwly, 1997), sans que soit prise en compte leur nécessaire transposition didactique (Chevallard, 1991).

3-4-3 Dimension cognitive du document composite de référence

3-4-3-1 Les relations entre composants

Les composants sont dépendants les uns des autres dans la mesure où ils contribuent conjointement à la signification du document composite. La signification d'un document composite n'est pas l'addition des significations de chacun de ses composants mais bien la ou les signification(s) construite(s) par leur co-présence, par ce qui les réunit.

Nous allons décrire quelques-unes des relations qu'entretiennent les composants entre eux en les regroupant en fonction de leur(s) lien(s) au thème général du document composite : la double-page (figure 4) est le support didactique d'une leçon d'histoire consacrée à la Première guerre mondiale. L'ensemble des composants contribue à ce que les élèves comprennent quelques-unes de ses caractéristiques. Tous les composants ne contribuent pas de la même façon à cet objectif : ils ont des fonctions différentes. Nous proposons les quatre groupes suivants :

- les composants de rang général (désormais Crg, C pour composant et rG pour rang général) présentent, encadrent le thème général. Celui de la double-page est la Première guerre mondiale en tant que guerre totale (titre du chapitre 8, p.141). Alors que c'est le plus souvent le titre du document composite qui présente le thème de la leçon, dans notre double-page c'est le composant N°13 qui est en relation directe avec celui-ci. Il est ainsi indiqué que la guerre totale est « une guerre durant laquelle toutes les personnes sont concernées et toutes les ressources sont mobilisées ». Tous les autres composants sont donc nécessairement non seulement en liaison avec celui-ci mais encore organisés et choisis en fonction de lui. Il faut également souligner que le texte du composant N°13 ne constitue qu'une partie de l'objet de la leçon (la définition de la notion de « guerre totale »). En effet, il reste aux élèves à exprimer le rapport entre cette notion et la guerre de 14-18, autrement dit, expliquer en quoi cette dernière a été une « guerre totale » ;
- les composants de rang intermédiaire (désormais Cri, C pour composant et ri pour rang intermédiaire) assurent les liaisons, les articulations entre certains composants. Ces composants (ici les N°6 et N°12) ne sont pas directement rattachés au thème de la leçon mais à celui des composants de rang spécifique (voir ci-dessous). Le composant N°6 fonctionne avec les composants N°2, N°3, N°4 et N°5 (de rang spécifique) : les élèves doivent répondre aux consignes (N°6) en s'appuyant sur quatre composants de rang spécifique (N°2, N°3, N°4, N°5). Le composant N°12 fonctionne de manière similaire mais avec les composants N°7, N°8, N°9 et N°10 (de rang spécifique). Ces deux composants (les N°6 et N°12) peuvent être considérés comme de rang intermédiaire puisque situés entre les

composants de rang général et ceux de rang spécifique avec lesquels ils s'articulent⁴². Ces composants ont souvent pour objectifs de décrire, d'expliquer et de commenter les composants de rang spécifique (voir ci-dessous) ;

- les composants de rang spécifique (désormais Crs, C pour composant et rS pour rang spécifique) apportent des informations, illustrent le thème de la leçon. Ils sont en relation directe avec lui. Nous avons ainsi un composant de rang général qui se décline en plusieurs composants de rang spécifique. Ils peuvent être considérés comme autant de parties du composant de rang général, chacun étant indépendant, mais thématiquement dépendant des autres. Huit composants (N°2, N°3, N°4, N°5, N°7, N°8, N°9, N°10) proposent des éléments spécifiques relatifs à divers aspects retenus par les auteurs comme représentatifs du thème. Ces huit composants sont tous des reproductions d'œuvres originales. Leurs légendes les situent et les commentent rapidement, mais il revient aux composants de rang intermédiaire, comme il a été dit plus haut, d'approfondir ce commentaire (descriptions, explications, justifications...);
- les composants de rang périphérique (désormais Crp, C pour composant et rP pour rang périphérique) complètent la lecture de l'ensemble du document composite. La double-page comporte ainsi un titre (N°1) et un lexique (N°11). Ces composants n'ont pas la même fonction : le titre présente les attendus de la double-page (« J'explore et je m'interroge ») en lien avec ceux du titre du chapitre 8 (« 1914-1918, une guerre totale ») ; le lexique apporte une aide à la compréhension de certains termes. Ils sont plus ou moins en relation avec les composants de rang intermédiaire et spécifique. Nous ne faisons pas de différences entre les composants de ce dernier ensemble : cela nous obligerait à multiplier les niveaux sans gagner en intelligibilité.

Ces quatre groupes ont été classés thématiquement en fonction de leur(s) lien(s) au thème général du document composite. Il est toutefois possible de les relier selon d'autres critères :

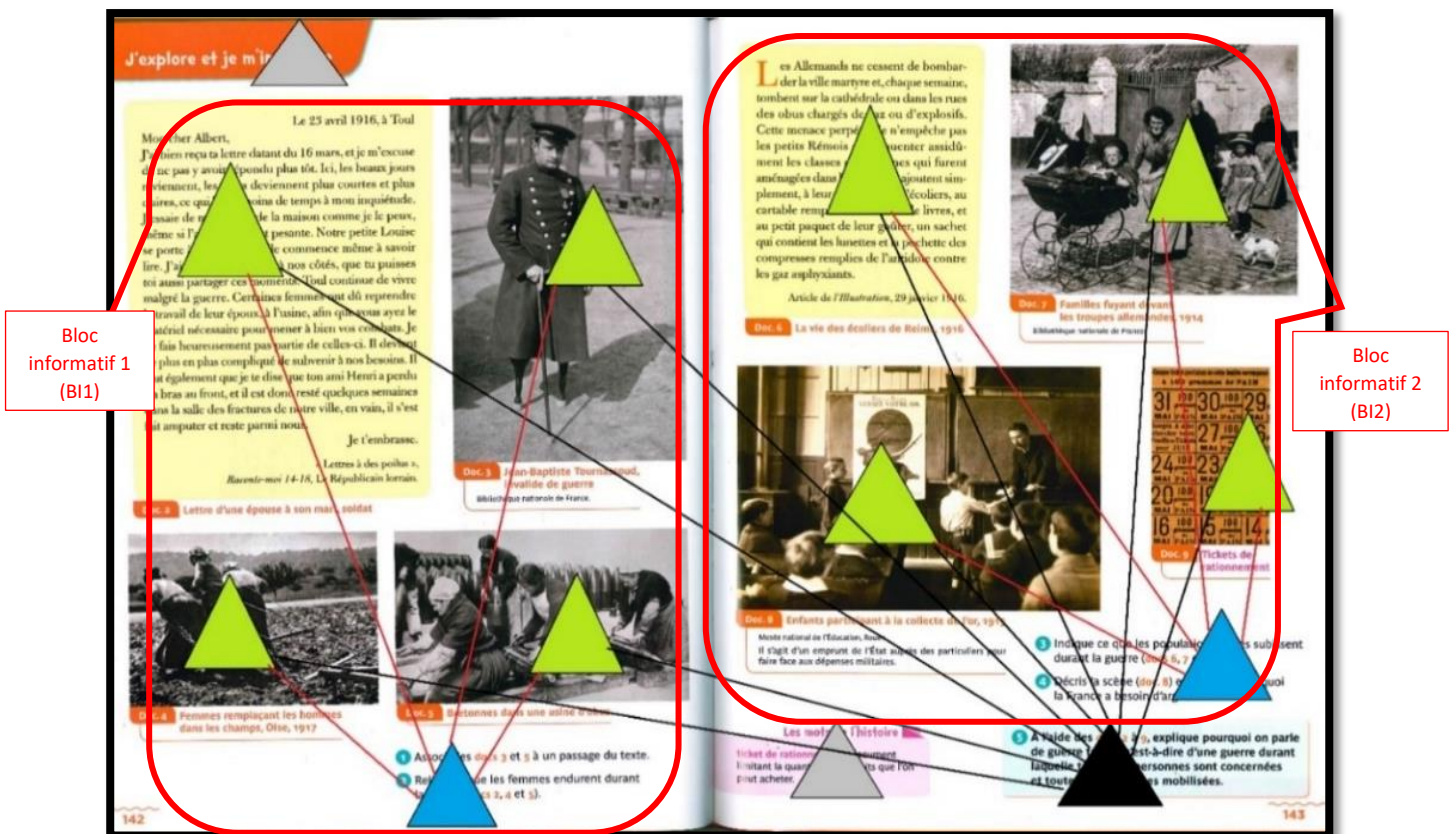
- des critères méthodologiques : méthodologiquement, regroupement de composants appelant des compétences analogues quant à leur traitement (par exemple, des compétences liées à la lecture d'une lettre, d'un article...);
- des critères formels : formellement, regroupement de composants formellement proches (par exemple, un genre de composants : articles, légendes ...);

⁴² Comme nous le verrons plus bas (point 3-4-3-2), les relations établies entre composants de rang intermédiaire et composants de rang spécifique permettent de constituer ce que nous appelons des « blocs informatifs ».

- des critères typographiques : regroupement de composants en fonction de leur police, couleur, position...

3-4-3-2 Articulation des notions

Nous proposons d'articuler les notions développées ci-dessus et de retrouver les quatre rangs de composants envisagés sur la figure suivante (figure 5). Cette figure souligne ce que nous avons pu décrire plus haut : les deux composants de rang intermédiaire (Cri – triangles bleu) sont chacun reliés à quatre composants de rang spécifique (Crs – triangles vert) formant ce que nous nommons des blocs informatifs distincts 1 et 2 (désormais BI, en l'occurrence : BI1 et BI2). Un bloc informatif est ainsi constitué de « x » composants de rang intermédiaire et de « y » composants de rang spécifique, liés par des relations directes. Ils sont en quelque sorte des « sous-documents » composites⁴³. Ces blocs sont porteurs d'informations relatives à un ou des savoirs particuliers. Ces informations sont présentées dans le ou les Crs et doivent être lues, recherchées, identifiées, relevées par les élèves via une ou plusieurs consignes exprimées sous la forme de questions ou de tâches présentées dans un ou des Cri :



⁴³ Nous verrons au cours de cet écrit (voir chapitre 4, point 2-4-3) que les blocs informatifs peuvent également contenir un ou des composants présentés sous la forme de sous-titres et pouvant être considérés comme des sous-composants du composant d'ordre général (Crg). Si le Crg présente, encadre le thème général d'un document composite, ce ou ces sous-composants d'ordre général présentent et encadrent a priori le thème d'un bloc informatif.

Figure 5 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysséo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143. Rang des composants et blocs informatifs

Nous avons :

Composants	Rang général	Rang intermédiaire	Rang spécifique	Rang périphérique
Représentations	▲	▲	▲	▲
Sigles	Crg	Cri	Crs	Crp
Relations entre composants				
Composants de rangs général et spécifique →		Composants de rang intermédiaire et spécifique →		

Tableau 3 - Rangs des composants du document composite de référence

Sur notre double-page (figure 5), les blocs informatifs sont construits de façon identique, chacun étant constitué d'un Cri et de quatre Crs. Néanmoins, si nous prenons en compte la catégorie sémiotique des composants, ils se distinguent :

Le bloc informatif situé sur la demi-page de gauche (BI1) est sémiotiquement plus homogène que celui de la demi-page de droite (BI2). Ce déséquilibre a-t-il des effets sur la pertinence et l'accessibilité du document composite ? Dans notre exemple de référence, l'étude conjointe des deux blocs informatifs doit amener les élèves à comprendre le thème présenté dans le composant de rang général : la guerre totale est une guerre durant laquelle toutes les personnes sont concernées et toutes les ressources sont mobilisées. Chacun des blocs devrait permettre aux élèves de traiter des informations spécifiques, en lien avec ce thème : BI1 aborde les blessures de guerre des hommes (N°2 et N°3) et le travail des femmes (N°2, N°4, N°5) ; BI2 aborde les bombardements subis par les populations (N°7), le fait que les enfants continuent d'aller à l'école dans des conditions difficiles (N°7), la fuite des familles devant l'avance allemande (N°8), la participation des enfants à une collecte ou un emprunt (N°9), la limitation à 100gr de pain par jour (N°10). Cette mise en relation est complexe à effectuer pour des élèves de cycle 3. Par exemple, il est nécessaire d'articuler des informations présentes dans les deux blocs informatifs pour en déduire ce qui est présenté dans le Crg13 « Toutes les personnes sont concernées » donc la présence des hommes et des femmes dans le bloc informatif 1 (BI1 : Crs N°2, N°3, N°4 et N°5) et des enfants dans le bloc informatif 2 (BI2 : Crs N°6 et N°8) alors que ces mêmes composants ne sont pas mobilisés pour traiter cet aspect dans le cadre des composants intermédiaires. Ceci présuppose donc que les élèves, d'une part, aient compris chacun des composants de ces deux blocs (compréhension des huit composants Crs et de leurs

enjeux au-delà de la seule réponse attendue aux questions posées par les deux Cri N°6 et N°12) et d'autre part, en aient mémorisé les principales informations. Faire ce travail est complexe dans la mesure où aucun des composants (Crs) ne justifie pas explicitement sa contribution au thème de la leçon. C'est aux élèves d'élaborer dans un premier temps ces justifications puis, à partir de celles-ci, de justifier le bien-fondé de l'affirmation du Crg quant à la notion de « guerre totale ». Or, les Crs sont difficiles à comprendre notamment pour deux raisons principales. D'une part, ils ne relèvent pas tous du même registre sémiotique ce qui impose des régimes de lecture différents, d'autre part, ils sont très largement implicites quant à leurs objectifs (par exemple : sans prise en compte de la légende « Familles fuyant devant les troupes allemandes, 1914 », comment lire la photographie du Crs N°8 présentant des personnes dans une rue, sans présence d'une quelconque troupe militaire ? Comment relier la « collecte d'or » (appelée « emprunt » dans le commentaire...) au besoin d'argent de l'état français (Crs9) ?). Enfin, comme nous allons le voir maintenant, ces composants s'inscrivent dans des parcours de lecture qui les sélectionnent et les organisent selon les objectifs poursuivis.

3-4-3-4 Parcours de lecture

La notion de « parcours » ou d' « itinéraires » de lecture a été évoquée par différents chercheurs et acteurs de l'éducation (Vignier, 1997 ; Borne, 1998 ; Bautier, Crinon, Rayou, Delarue-Breton, 2012, 2013, 2015, 2016 ; voir chapitre 1, point 3-1-1). Certains d'entre eux distinguent cette notion de lecture par « parcours » de celle de lecture « linéaire », jugée plus accessible. Nous allons ici montrer, à partir de notre document composite de référence, ce que peuvent être ces parcours et en quoi ils se différencient d'une lecture linéaire.

Nous appelons parcours de lecture une lecture successive, dans un certain ordre, des divers composants. De manière générale, nous lisons de gauche à droite, de bas en haut et les pages de gauche avant les pages de droite. Tout lecteur francophone devrait donc lire le titre (N°1) en premier, puis la lettre (N°2) en second... comme ceci (« Parcours de lecture 1 », figure 6) :

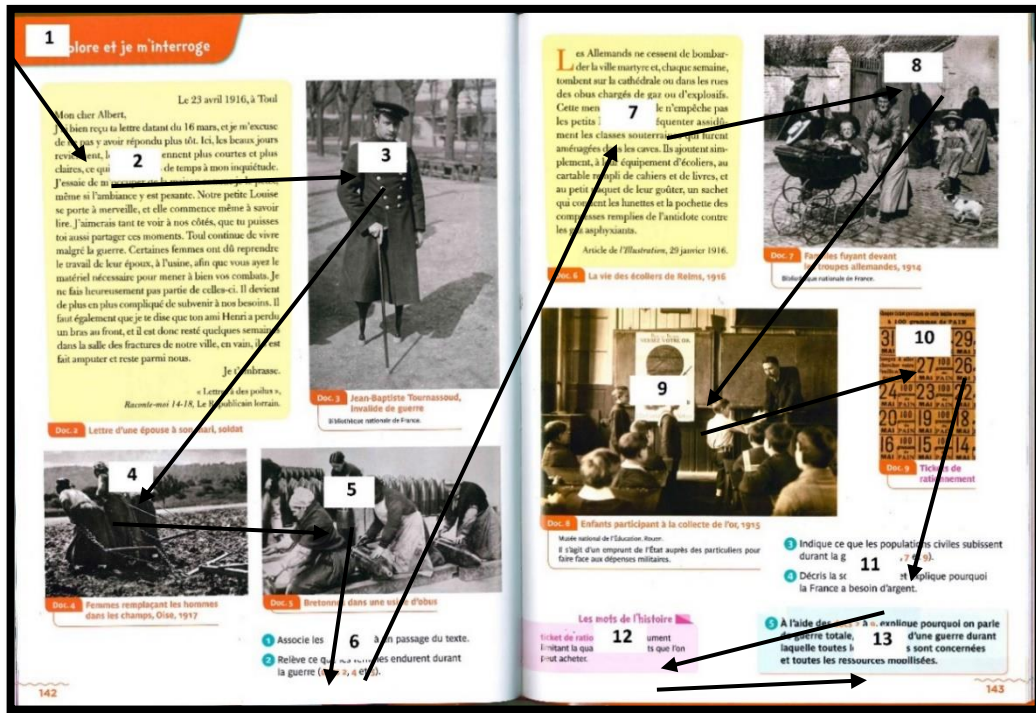


Figure 6 - Parcours de lecture 1 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143

Mais, sans tenir compte de la numérotation des pages, de leur ordre (la page de gauche avant la page de droite), un lecteur francophone pourrait également suivre cet autre parcours de haut en bas et de gauche à droite (« Parcours de lecture 2 », figure 7) :

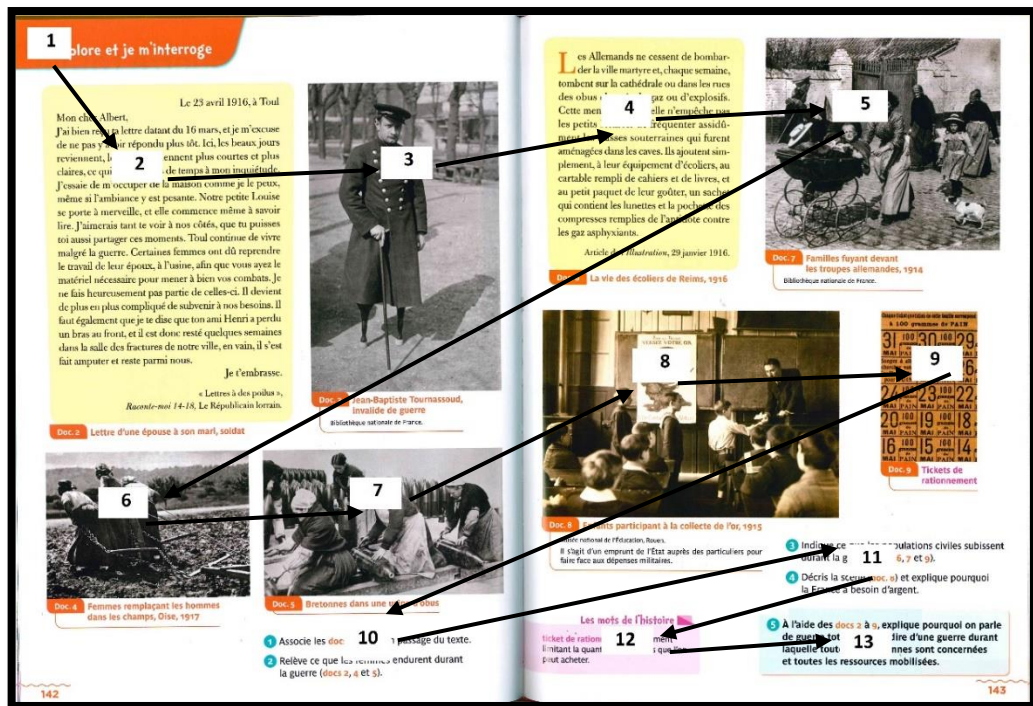


Figure 7 - Parcours de lecture 2 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143

Dans cette double-page, aucune information n'impose a priori de faire d'une façon ou d'une autre. Chaque lecteur peut commencer par le composant de son choix, en induisant de fait une lecture discontinue. Cela tendrait à dire que tous les parcours de lecture se valent, ce qui reste à démontrer.

Ainsi, en suivant le « Parcours 1 » (figure 6), des lecteurs-élèves seraient en mesure d'aborder les deux blocs informatifs identifiés, en associant entre eux les composants de rang spécifique et de rang intermédiaire. Mais, en suivant le « Parcours 2 » (figure 7), les élèves « rencontreraient » d'abord l'ensemble des composants de rang spécifique avant ceux de rang intermédiaire. Ils auraient ensemble, d'un seul tenant, des informations, des illustrations relatives au thème de la leçon, puis les tâches à réaliser à partir de celles-ci. Nous avons vu que les informations présentées au sein des blocs informatifs, de façon distincte, nécessitent d'être mises en relation pour traiter le thème général du composant N°13. Comment s'assurer que des élèves de cycle 3 pourront réaliser ce cheminement matériel et intellectuel qui nécessite de relier des informations dispersées, d'en induire des notions plus générales telles que celles qui sont présentées dans le composant N°13 ?

Nous pourrions également envisager des parcours « formels » et prendre en compte les composants textuels, puis iconiques, puis visuo-textuels. L'intelligibilité des informations ne va pas de soi sur un document composite. Les parcours sont multiples, plusieurs sont sans doute équivalents quant à l'apprentissage visé, mais ils ne le sont certainement pas tous. Nous considérons ainsi qu'un parcours est une proposition orientée de lecture d'un document composite, soit une intention d'apprentissage. Dans le cas de notre double-page, il s'agirait donc de conduire les élèves à comprendre la notion de « guerre totale » et d'être en mesure de justifier en quoi la Première guerre mondiale a été une guerre totale.

Ces parcours sont partie intégrante de la dimension cognitive du document composite : ils doivent assurer l'accès au sens général de ce document, permettre de rendre les informations individuellement portées par les composants intelligibles collectivement. Les parcours de lecture, comme les blocs informatifs, doivent permettre de répondre à la question du « comment » accéder aux informations en co-présence. Il y aurait trois grandes catégories de parcours, une combinaison de ces parcours étant possible : des parcours thématiques en relation avec les savoirs disciplinaires à enseigner (pour notre double-page, globalement, les caractéristiques de la Première guerre mondiale en tant que guerre totale) ; des parcours méthodologiques en relation avec les savoir-faire en jeu (pour la double-page par exemple la lecture d'images ou la lecture du ticket de rationnement) ; des parcours formels qui porteraient sur l'hétérogénéité des composants, la typographie, la mise en page... Aucun a priori ne peut être considéré comme « linéaire » : l'espace perceptuel proposé par le document composite ne permet pas de définir des « lignes » régulières, la mise en page des

informations présentant les composants de façon décalée. La lecture, la prise en compte, les uns après les autres, de chaque composant, dans un ordre établi n'est pas prédéterminée a priori.

D'autres éléments sont également en jeu quant à la lecture et la compréhension de cette double page. Ils concernent notamment les effets de redondance ou de cohérence tels que nous les avons présentés dans la première partie de ce chapitre (voir chapitre 1, point 2-2-1). Nous pourrions ainsi interroger les attendus des consignes (N°6 et N°12). Prenons la première d'entre elles, « Associe les docs 3 et 5 à un passage du texte » : quels résultats pourraient obtenir des élèves de CM2 de cette « comparaison » ? Que faire de cette association ? Certains composants questionnent quant aux informations que des élèves pourraient extraire de leur lecture. Par exemple, quelles raisons ont amené les éditeurs à proposer deux photographies présentant des femmes en train de travailler (N°6 et N°7) ? Quels sont les attendus en termes d'apprentissages de cette redondance ? Enfin, nous pourrions questionner la façon dont les élèves vont pouvoir lire et comprendre chaque composant individuellement et plus particulièrement, chaque composant de rang spécifique. En effet, sur cette double-page, ils doivent être capables de lire des textes (doivent-ils les lire tous ?), des photographies (toutes les photographies ?) ... Se pose ainsi la question de l'articulation de ces lectures à celle(s) du document composite dans son ensemble.

3-5 Nouvelle proposition de définition du document composite

Nous proposons l'organisation des concepts mis en évidence selon les cinq dimensions suivantes :

- les composants : textuel (C^t), iconique (C^i), visuo-textuel (C^{vt}) ;
- les hétérogénéités : générique, sémiotique, typographique, des sources et destinataires ;
- les rangs de composants : général (Crg), intermédiaire (Cri), spécifique (Crs), périphérique (Crp) ;
- les blocs informatifs (BI) constitués ainsi : $Cri + Crs$;
- les parcours : thématique, méthodologique ou formel.

Les quatre premières dimensions sont à la fois indépendantes et dépendantes : indépendantes dans la mesure où chacune rend compte du document composite par une description homogène de celui-ci ; dépendantes des autres dimensions dans la mesure où toute description d'un document composite nécessite leur interaction. Ces dimensions peuvent être considérées comme statiques : elles présentent un état du document composite. Elles s'opposent en cela aux parcours de lecture (cinquième dimension ci-dessus). Ces derniers n'ont pas vocation à proposer un état du document composite mais, en fonction du parcours retenu, à en construire une lecture chaque fois renouvelée. En cela, les parcours de lecture sont des descriptions dynamiques du document composite. Descriptions statique et dynamique sont complémentaires.

Nous retiendrons qu'un document composite est un document, un média, qui permet aux professeurs (qui conçoivent ce document ou qui utilisent des pages de manuels scolaires) de transmettre un message (des informations) aux élèves. Il est constitué d'une dimension matérielle et d'une dimension cognitive :

Dans sa dimension matérielle, il présente sur un même espace perceptuel, comme une double page de manuel, sur support papier ou numérique, des composants. Délimités par un espace ou un cadre, leur nombre est variable. Ces composants donnent à voir quatre types d'hétérogénéités : une hétérogénéité sémiotique (composants textuel, iconique ou visuo-textuel), une hétérogénéité générique (des textes, des extraits de textes, des résumés, des exercices, des questions, des images, des photographies, des dessins, des graphiques, des organigrammes, des schémas, des tableaux...), une hétérogénéité typographique (couleurs, gras, italique, encadrés...), une hétérogénéité de leur source et/ou de leurs destinataires. Les composants ont vocation à présenter des informations au lecteur.

Dans sa dimension cognitive, le document composite présente des composants qui occupent des rangs différents : ils constituent des atomes d'informations qui coexistent sur le document. Pour comprendre ce qui relève du-des composant.s d'ordre général, le lecteur doit articuler des composants de rangs intermédiaire et spécifique afin de constituer des blocs informatifs. Ceux-ci permettent de rendre accessibles et intelligibles au lecteur les informations présentes sur le document composite. Composants et blocs informatifs peuvent être appréhendés par le biais de différents parcours de lecture, parcours qui ne sont pas forcément déterminés a priori et que le lecteur devra identifier, construire afin de relier les composants, de les articuler, pour accéder, au sens commun qu'ils constituent une fois réunis, au-delà du sens qu'ils portent individuellement. Les élèves ont ainsi à comprendre un à un chacun des composants et à les mettre en relation pour une compréhension de l'ensemble.

Le document composite constitue un espace sémiotique complexe : son concepteur (éditeurs de manuel ou professeurs) devra donc avoir identifié lors de sa conception ou pour son utilisation, le besoin d'information des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage poursuivis.

Nous proposons de reprendre l'ensemble de ces éléments relatifs au document composite, à ses dimensions matérielle et cognitive et de les articuler dans un tableau synthétique (tableau 4). Ces éléments viennent compléter ceux présentés précédemment au sujet du document (voir chapitre 1, point 1-2) : en complément de ces derniers, ceux que nous venons de développer vont être mobilisés dans le cadre de notre étude pour décrire et analyser l'objet de notre recherche, le document

composite élaboré et conçu par les membres d'un groupe de recherche coopératif. Ils vont nous permettre de parler et de penser cet objet à partir de concepts définis :

Le document composite = un support + des composants qui présentent des informations				
<p>Un support = un média entre un professeur et un. des élève.s au service de la communication d'informations dans un but d'apprentissage</p> <p>Des informations = une mesure (nombre d'éléments minimum nécessaire au professeur pour créer une forme et transmettre un message compréhensible aux élèves)</p>				
<p>Objectifs – Contrat de lecture :</p> <p><i>Pour le professeur :</i> communiquer, transmettre des informations (faire passer un message) en vue de faire apprendre les élèves.</p> <p><i>Pour l'élève :</i> transformer des informations en connaissances en vue de réaliser un apprentissage.</p>				
Quantité et qualité documentaires = capacité que détient un document à faciliter ou non l'apprentissage de nouvelles connaissances par celui qui le mobilise (gain informatif)				
Dimension matérielle Document comme objet (forme)	Dimension cognitive Document comme fonctions (sens, accès au sens)			
	Fonction de communication	Fonction mémoire	But informationnel	
Structuration de l'information	Intelligibilité de l'information			
<p>Support matériel Papier, numérique</p>	<p>Blocs informatifs BI = Cri + Crs</p>	<p>Quelles sont les informations transmises par le document ?</p> <p><i>Rangs des composants : composants de rang général (Crg), composants de rang intermédiaire (Cri), composants de rang spécifique (Crs), composants de rang périphérique (Crp)</i></p>	<p>Comment l'élève peut-il retrouver ces informations ?</p>	Où ?
<p>Manière documentaire (apparence visuelle des informations) - Poésis</p> <p>Mise en page (organisation), ordonnancement des informations</p> <p>Nombre d'informations : nombre de composants</p>		<p>Les informations répondent-elles à un besoin des élèves ?</p> <p>Sont-elles pertinentes ?</p>	<p>Le professeur a-t-il identifié le besoin d'information des élèves en fonction de son-ses objectifs d'apprentissage ?</p>	Quoi ?
<p>Coexistence des composants</p> <p>Codes utilisés (conception de l'espace scriptural et de l'espace topographique) : composants textuels (C^t), composants iconiques (Cⁱ), composants visuo-textuels (C^{vt})</p>	<p>Parcours de lecture</p>	<p>Les informations sont-elles accessibles aux élèves ?</p> <p>Sont-elles intelligibles ?</p>	<p>Les élèves sont-ils en capacité de traiter les informations ?</p> <p><i>Effet multimédia :</i> relation texte-image <i>Effet de redondance :</i> complémentarité texte-image <i>Effet de cohérence :</i> apport d'informations essentielles (cf. bruit documentaire)</p>	Comment ?

Tableau 4 - Le document composite : dimensions matérielle et cognitive

4- Les pratiques documentaires des enseignants

Les recommandations officielles, c'est à dire les programmes scolaires édités par le Ministère de l'Éducation nationale, encadrent et balisent les pratiques des enseignants. Elles présentent notamment, comme nous avons pu le voir (chapitre 1, point 3-1-3), les types de documents que les professeurs peuvent/doivent utiliser en classe avec leurs élèves ou les objectifs d'apprentissage qui leur sont dévolus.

Nous allons, dans cette partie, décrire et analyser ce qu'il en est des pratiques documentaires des professeurs. Comme nous l'avons évoqué en introduction, nous entendons par « pratiques documentaires » deux champs de la pratique professionnelle des enseignants : leurs pratiques relatives aux choix et aux modalités de choix des documents qu'ils mobilisent et utilisent pour préparer leur cours ; leurs pratiques relatives aux documents qu'ils mobilisent et/ou élaborent et conçoivent puis utilisent en classe avec leurs élèves. Chercher à étudier ces pratiques revient selon nous à répondre, entre autres, à certaines questions : quels documents utilisent les professeurs pour préparer leurs séances de classe ? Où et comment les cherchent-ils ? Quels documents mettent-ils en œuvre avec leurs élèves ? Emploient-ils plutôt, avec ces derniers, des supports didactiques « prêts à l'emploi » comme des manuels ou des fichiers ou conçoivent-ils leurs propres documents ? S'ils élaborent et conçoivent leurs propres documents, quelle(s) forme(s) prennent-ils et comment leur donnent-ils cette/ces forme(s) ? Nous pourrions penser qu'afin d'éviter que le temps qu'ils consacrent à leurs préparations de classe ne soit trop important, les enseignants utilisent, pour concevoir leurs cours ou faire classe avec leurs élèves, des documents « tout faits », construits par d'autres professionnels qu'eux, notamment par des concepteurs et des éditeurs de manuels scolaires ou de fichiers. Nous verrons qu'il n'en est rien : si les enseignants consultent en effet des manuels pour préparer certains de leurs cours, leurs pratiques tendent à montrer qu'ils produisent ensuite, majoritairement, leurs propres documents comme supports de travail des élèves.

Pour répondre aux questions que nous venons de poser de façon générale (avant de nous intéresser au cas particulier de professeurs de cycle 3 élaborant et concevant des documents composites dans les chapitres 3 et 4) et chercher à identifier les pratiques documentaires des enseignants, nous allons tout d'abord nous appuyer sur les analyses issues des trois rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN, 1998, 2010, 2012) déjà évoqués puis sur les quelques études de chercheurs en sciences de l'éducation portant sur les pratiques des professeurs dans ce domaine. Enfin, nous présenterons les principaux résultats d'une enquête menée dans l'académie de Bretagne auprès d'enseignants de cycle 3 concernant leurs pratiques de travail relatives aux documents. Ces observations et nos analyses nous amèneront à expliquer pourquoi nous avons choisi de nous

intéresser au travail de documentation des professeurs de cycle 3, travail relatif à l'élaboration et à la conception de documents composites supports de travail d'élèves de CM2.

4-1 Les pratiques documentaires des enseignants étudiées dans des rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale

Les trois rapports de l'IGEN (1998, 2010, 2012) portant sur les manuels scolaires auxquels nous faisons référence insistent sur la place importante tenue par ces ouvrages dans les classes. Néanmoins, s'il s'avère qu'ils y sont particulièrement présents, leur utilisation effective par les professeurs et les élèves apparaît finalement modérée.

Ainsi, ces différents rapports avancent que l'on trouve dans les classes d'école élémentaire et de collège beaucoup de manuels et de fichiers (actuels et anciens) en nombre souvent inférieur au nombre d'élèves de la classe. Ceci peut s'expliquer notamment par la distribution massive, chaque année, par les maisons d'éditions, de spécimens gratuits aux écoles (Borne, 1998). Certains sont rangés de longue date dans des placards ou stocker sur des étagères dans les classes : à ce titre, les classes contiennent jusqu'à des centaines de manuels datant des années quatre-vingt dans les classes visitées en 2010 (Sere et Bassy, 2010). De fait, « la possession de manuels n'indique nullement leur adaptation aux programmes ni leur utilisation effective » (Leroy, 2012 : 33). Malgré cet éventuel décalage, en France, selon Leroy, « les sondages et les usages montrent (...) un fort attachement des parents et des enseignants, voire des élèves, au principe du manuel scolaire » (Leroy, 2012 : 20).

Le manuel scolaire ou « livre scolaire » (Chopin, 2008), avec plus de deux siècles d'existence officielle, bien qu'il ne soit pas clairement défini et ne recouvre pas des réalités semblables dans tous les pays⁴⁴, semble donc tenir une place de choix dans l'environnement scolaire. Mais au-delà de l'attachement au principe même du manuel et la liberté laissée aux professeurs quant à leur choix et leurs modalités d'utilisation (Leroy, 2012), les pratiques, analysées dans ces différents rapports de l'IGEN, soulignent que les fonctions et les usages du manuel dans les classes, en tant que support matériel et didactique, sont essentiellement attachées à celui de ressources pour produire d'autres documents. Ainsi, pour tous les niveaux de classe (de l'école élémentaire au collège), à la fin des années 90, les manuels sont « essentiellement utilisés comme ressource documentaire ou banque d'exercices », la pratique majoritaire des enseignants constatée étant « d'élaborer un autre manuel en juxtaposant leur cours, reproduit sur le cahier par les élèves et des documents, des fiches méthodologiques ou des exercices photocopiés » (Borne, 1998 : 29). Au cycle 3, dans les CM2

⁴⁴ Sur la complexité de la notion de manuel, voir Chopin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Revue d'histoire de l'éducation*. INRP. N°117.

observés, « le manuel est présent sur les tables dans trois situations sur quatre » mais en fait, il n'est « constamment utilisé que dans un quart des cas » (Borne, 1998 : 22). Au collège, les professeurs utilisent majoritairement, dans leurs classes, les manuels pour l'étude des documents s'y trouvant ou comme banque de documents (Borne, 1998). Par ailleurs, en histoire et géographie, le rapporteur de l'IGEN précise que le manuel, dans cette discipline, est « présent sur les tables dans la quasi-totalité des situations observées » mais qu'il est finalement utilisé « majoritairement de manière épisodique (...) essentiellement pour l'observation des documents ». Dans la moitié des séances considérées, les professeurs distribuent d'ailleurs plutôt des feuilles photocopées, celles-ci composant « un ensemble documentaire, une fiche élaborée par le professeur ou reproduite » (Borne, 1998 : 24). Douze ans plus tard, en 2010, le constat est identique : « la plupart des professeurs, dans une grande majorité de disciplines et de spécialités, consultent, lorsqu'ils existent, les manuels scolaires des niveaux de classe correspondants dans le cadre de leur préparation de cours » pour y chercher « des approches (...), des contenus (...), des documents, des illustrations (...) » (Sere et Bassy, 2010 : 8). Cette consultation peut parfois s'apparenter selon eux à une « compilation », prenant appui sur une grande diversité de manuels. Dans le premier degré, le recours à plusieurs manuels pour préparer la classe est d'ailleurs fréquent, les enseignants panachant ce qu'ils y trouvent, y piochant des documents selon leurs besoins et cela parfois dans des manuels anciens, comportant des notions ne figurant plus dans les programmes ou les présentant de façon dépassée. Dans l'usage, le manuel scolaire, notamment en histoire-géographie, sert avant tout de « réserve documentaire (...) tandis que le texte des auteurs est rarement sollicité » (Sere et Bassy, 2010 : 10). Ceci est confirmé par le dernier rapport de l'IGEN de 2012 portant sur les manuels qui annonce que la principale fonction du manuel dans les classes est « une fonction documentaire » (Leroy, 2012 : 9) avec un accroissement de la part des manuels numériques dans les classes (Leroy, 2012).

Les différents rapports de l'IGEN soulignent par ailleurs que « plus l'enseignant est expérimenté, moins il a recours aux manuels » (Sere et Bassy, 2010 : 9). Dans ces cas, les enseignants délaissent l'utilisation « telle quelle » des manuels, au profit de « bricolages à partir de l'assemblage de manuels reprographiés, qui pose autant de problèmes pédagogiques que juridiques » (Leroy, 2012 : 78). Si, en 2012, le manuel est encore un outil de référence pour les enseignants, il est accompagné d'autres ressources comme des textes, des images fixes ou animées qui peuvent être « réutilisées, transférées, recomposées, quelle qu'en soit la source et quel qu'en soit le support » (Leroy, 2012 : 12). En France, en effet, diverses ressources d'origines, de supports et de statuts multiples sont à la disposition des enseignants pour la préparation de leurs cours ou leur pratique quotidienne. L'institution scolaire, par le biais de son portail national numérique Eduscol, ou divers opérateurs comme Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques regroupant les Scéren,

Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation nationale dont les Centres Nationaux de Documentation Pédagogiques) se font producteurs et collecteurs de ressources papiers ou numériques de manière gratuite. Cependant, aucune donnée n'existe permettant de connaître la quantité de ces ressources réellement utilisées par les enseignants. De plus, nombre d'entre eux, comme le souligne Leroy, « ignorent les ressources auxquelles ils peuvent recourir » (Leroy, 2012 : 58). Comme le dernier rapport de l'IGEN le souligne, « l'enjeu pour les professeurs est d'être en capacité de faire les choix les mieux adaptés dans une gamme d'outils de plus en plus nombreux et complexes » (Leroy, 2012 : 13). Se pose ici la question des moyens fournis aux enseignants concernant la maîtrise de ces divers outils qui suppose, entre autres, des compétences techniques, pédagogiques et didactiques afin de sélectionner les ressources les plus adaptées aux objectifs poursuivis.

4-2 Les pratiques documentaires des enseignants étudiées par des chercheurs en sciences de l'éducation

Quelques études, très peu, de chercheurs en sciences de l'éducation, rejoignent les éléments constatés dans les différents rapports de l'IGEN concernant les pratiques documentaires des professeurs.

En 2002, Granier et Picot mettent en avant qu'

« en classe, les professeurs utilisent abondamment de nombreux documents. Certains enseignants, notamment au collège, fondent leur enseignement sur des fiches documentaires photocopiées qu'ils ont eux-mêmes conçues, associant documents, questions et emplacements réservés aux réponses. Ainsi certains cours peuvent en compter une dizaine (en moyenne 4 à 6 selon une enquête de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale de 1993-1994, *Le document dans l'enseignement*), ce qui représente plusieurs centaines par an et par niveau d'enseignement » (2002 : 177).

Dans le même esprit, en 2014, lors de rencontres portant sur le numérique à l'école intitulées « *Numériques et éducation, entre consommation et création* », Duvauchelle, travaillant sur la question et la place des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement, s'intéresse aux supports matériels et didactiques utilisés par les enseignants pour leur travail en classe. Il met en avant que « peu d'enseignants utilisent des supports tout faits » et explique qu'« en réalité, quand on regarde les enseignants travailler, on se rend compte qu'ils détournent une partie de ces supports et qu'ils en fabriquent une partie » (Duvauchelle, 2014). Allant dans le même sens, Chambris, s'intéressant à l'utilisation des manuels par les enseignants dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, souligne que « beaucoup d'enseignants n'utilisent pas un mais plusieurs manuels » et ajoute que « certains enseignants reconstruisent tout à partir de briques tirées de ressources diverses » (Chambris, 2017 : 14).

Ces différents chercheurs soulignent que les professeurs s'appuient plutôt, dans leur travail quotidien avec les élèves, sur des documents élaborés par leurs soins. Toutefois, les uns et les autres ne précisent pas quelles sont les ressources mobilisées par les professeurs lorsqu'ils élaborent et conçoivent leurs propres documents, ni comment ils « fabriquent » ou « reconstruisent » ces derniers à partir de documents existants. Ils ne précisent pas notamment quels critères sont retenus pour cela ou pour quels types de tâches ces documents sont produits. Il apparaît néanmoins dans la littérature scientifique que, dans leurs pratiques, pour préparer leurs séances ou travailler avec les élèves, les professeurs utilisent une diversité de ressources. Nous attribuerons à ce terme « ressource », comme Gueudet et Trouche (2008, 2013), en appui sur les travaux d'Adler (2010), une acception très large, considérant comme ressource « tout ce qui est susceptible de ressourcer, de nourrir, l'activité du professeur » (2013 : 1). Les ressources constituent ainsi des moyens pour les enseignants. Elles sont, selon le « *Dictionnaire de l'information* », « un dispositif humain ou matériel qui permet d'accéder à des informations factuelles, à des supports de connaissances (...), à des matériaux didactiques (...) en appui à des actions de formation » (2008 : 219). Ce moyen est disponible pour les professeurs et/ou les élèves pour répondre à leurs besoins (besoin d'information, besoin de production, besoin d'enseignement...). Entrent dans cette catégorie, comme nous venons de le voir, les manuels scolaires, les sites internet, les documentations pédagogiques, les logiciels. Mais peuvent également y être inclus les échanges entre collègues ou les copies des élèves par exemple. Une ressource relève aussi des cadres institutionnels posés/imposés pour l'enseignant par l'Éducation nationale, notamment les programmes scolaires. Afin de mieux identifier les ressources dont se saisissent les professeurs dans leur pratique pour préparer ou mener leurs séances d'enseignement-apprentissage, afin de savoir comment ils les emploient et dans quels buts, nous allons maintenant nous intéresser à une enquête menée auprès d'enseignants de cycle 3 dans l'académie de Bretagne.

4-3 Les pratiques documentaires des enseignants identifiées par une enquête menée dans l'académie de Bretagne

4-3-1 L'enquête « Utilisation des documents en classe »

4-3-1-1 Généralités

Dans le cadre de notre recherche et plus largement dans le cadre du groupe de recherche dans lequel étaient inscrits les trois enseignants avec lesquels nous avons travaillé⁴⁵, une enquête a été proposée aux professeurs de cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème}) de l'académie de Bretagne, regroupant les départements d'Ille et Vilaine, des Côtes d'Armor, du Morbihan et du Finistère. Cette enquête,

⁴⁵ Nous développerons dans le chapitre 2 les aspects méthodologiques de notre recherche et présenterons notamment le groupe de recherche LÉA, son fonctionnement et ses membres (voir chapitre 2, point 1).

intitulée « *Utilisation des documents en classe* », visait, au travers des dix-sept questions la composant, à cerner les pratiques documentaires des professeurs relatives aux ressources et aux documents qu'ils utilisent pour préparer leurs séances et ceux qu'ils fournissent aux élèves pour travailler.

L'enquête a été envoyée, durant l'année scolaire 2018-2019, via leurs boîtes mail académiques, à toutes les circonscriptions publiques bretonnes, à destination des inspectrices et inspecteurs du premier degré (IEN⁴⁶), et du second degré (IA.IPR⁴⁷), pour transmission aux différents établissements (écoles élémentaires et collèges) de leur secteur d'intervention. Le recueil des réponses s'est ensuite fait en ligne, par le biais d'un questionnaire proposé par le biais d'un lien internet. La consultation était ouverte, dans le sens où tous les enseignants de cycle 3 étaient susceptibles de participer librement à l'enquête. Ces modes de consultation auto-administrée (c'est-à-dire sans présence d'un enquêteur faisant passer le questionnaire) et de recueil de réponses présentent comme principal inconvénient de n'obtenir les réponses que d'une certaine partie de la population initialement concernée. En l'absence d'incitation de la part d'un enquêteur, certaines personnes, dans notre cas, certains professeurs, s'excluent des enquêtes : elles peuvent ne pas se sentir visées car elles débutent dans la profession ; elles ne souhaitent pas y consacrer de temps au regard des nombreuses tâches qui remplissent déjà leurs emplois du temps... Tandis que d'autres sont sur-représentées : les enseignants les plus expérimentés qui ont peut-être plus de temps à consacrer à ce type de demande par exemple. Avec une consultation ouverte, il peut donc s'avérer difficile de disposer d'un échantillon de répondants représentatif de la population enquêtée. La qualité d'une consultation s'apprécie en effet au taux de participation : la représentativité n'est réellement assurée que si ce taux approche les 80%⁴⁸. Cet idéal est cependant rarement atteint (les scores habituels sont de 60% et plus pour les enquêtes internes très impliquantes et entre 5% et 10% pour les enquêtes externes auprès du grand public). Dans le cas qui nous concerne, les analyses que nous avons menées et que nous allons présenter portent sur les 375 réponses obtenues : 78 provenant d'enseignants de CM1 (20.58% des réponses), 86 provenant d'enseignants de CM2 (22.69% des réponses) et 211 provenant de professeurs de 6^{ème} (55.67% de réponses). Les professeurs des écoles, exerçant à l'école élémentaire, représentent donc 43.27% des participants, les professeurs de collège représentant un peu plus de la moitié d'entre eux.

⁴⁶ IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

⁴⁷ IA.IPR : Inspecteur d'Académie. Inspecteur Pédagogique Régional

⁴⁸ Voir notamment le *Guide pratique pour réaliser son étude de satisfaction pas à pas* (corédaction, LEMOINE, M.) du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique : https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/guide_partie_pratique.pdf

Afin de savoir si le nombre total de réponses obtenues (c'est à dire 375) était représentatif de la population concernée (le terme « population » désignant l'ensemble des personnes dont nous souhaitons comprendre les pratiques), nous avons cherché à connaître le nombre total de professeurs de cycle 3 exerçant dans l'académie de Bretagne durant l'année scolaire 2018-2019. Ces données ne sont pas disponibles, ou tout au moins, elles ne sont pas diffusées au public, que ce soit sur les sites académiques bretons ou sur celui du rectorat. Nous avons donc procédé à partir de données fournies par le rectorat de l'académie de Rennes⁴⁹ relatives au nombre d'élèves par classes (du CM1 à la 6^{ème}) durant l'année scolaire 2018-2019, articulées aux moyennes fournies par la Depp (*L'Éducation nationale en chiffres en 2019*, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance⁵⁰) relatives aux moyennes d'effectifs d'élèves à l'école élémentaire et au collège en 2018 en France. Nous avons ainsi pu établir, en moyenne, le nombre de classes de chacun des niveaux concernés par notre enquête et induire le nombre d'enseignants correspondants. Voici-ci-dessous (tableau 5) une synthèse des informations chiffrées recueillies :

Académie de Bretagne	Nombre d'élèves par niveau de classe – 2018/2019			Totaux élèves cycle 3 par département
	CM1	CM2	6 ^{ème}	
Département Ille et Vilaine	8726	8822	7732	25280
Département Côtes d'Armor	4755	4867	4565	14187
Département Morbihan	4524	4674	4101	13299
Département Finistère	6461	6626	5915	19002
Totaux élèves par niveau	24466	24989	22313	71768
Moyennes nationales d'élèves par niveau	23.3		25.3	Estimation classes et professeurs de cycle 3
Estimation nombres de classes et de professeurs	1050	1072	882	3004

Tableau 5 - Synthèse élèves de cycle 3 - 2018/2019 - Académie de Bretagne

Ces éléments nous permettent de constater que notre population, à savoir, le nombre d'enseignants de cycle 3 susceptibles de participer à notre enquête, est d'environ 3004 personnes. Notre taux de réponse, c'est-à-dire le pourcentage de personnes qui ont effectivement répondu à notre enquête, est donc d'environ 12,5%. Pour certaines questions, ce pourcentage passe à 9.5%. L'échantillon de réponses obtenues n'est donc pas « représentatif » au sens scientifique du terme : les personnes qui

⁴⁹ <http://www.ac-rennes.fr/pid34617/statistiques.html>

⁵⁰ <https://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>

ont répondu au questionnaire ayant sûrement été celles les plus motivées à le faire et celles dont l'opinion est la plus tranchée, que ce soit en faveur ou en défaveur de la thématique de notre enquête. Ce défaut de représentativité peut poser un problème pour les questions d'opinion et notamment les questions électorales. Il est cependant moins important dans le cadre de questionnaire tel que le nôtre qui entre dans le cadre de ce que nous avons évoqué plus haut, à savoir une enquête externe (notre enquête n'était en effet pas missionnée par l'Éducation nationale). Aussi, si les données que nous allons traiter ne sont pas représentatives de l'ensemble des pratiques des enseignants de cycle 3 au niveau national, elles présentent néanmoins une valeur informative : par cette approche quantitative, nous avons enrichi les informations obtenues par le biais de nos lectures et complété notre analyse à l'aide de statistiques. Nous avons pu mettre en évidence, notamment, des régularités dans les pratiques documentaires des professeurs à partir d'une multiplicité de cas et avoir une vision large des usages dans ce domaine.

4-3-1-2 Le questionnaire

Le questionnaire envoyé aux différentes circonscriptions bretonnes proposait trois catégories de questions (annexe 1). Chacune d'entre elles visait à obtenir des données dans différents champs relatifs aux pratiques documentaires des enseignants de cycle 3 :

La première des catégories du questionnaire avait pour objectif d'établir un portrait des professeurs ayant choisi de participer à l'enquête. Les neuf questions, indépendantes les unes des autres, composant cette catégorie visaient à identifier : le niveau d'enseignement actuel du professeur ; son ancienneté générale au sein de l'Éducation nationale et particulière par rapport au dernier niveau d'enseignement ; son département d'exercice et son secteur scolaire (dont le fait d'enseigner dans un secteur prioritaire ou non) ; son âge ; sa formation initiale et la discipline enseignée pour les professeurs de collège. La seconde catégorie du questionnaire visait à connaître les ressources mobilisées par les professeurs pour préparer leurs séances de classe. Il s'agissait d'identifier les types de ressources utilisées via des propositions diverses (dix sous questions) : manuels, encyclopédies, dictionnaires, ouvrages didactiques, sites internet institutionnels et non institutionnels, journaux, revues, documents issus de la formation, autres. La troisième et dernière catégorie du questionnaire visait tout d'abord à préciser les documents de travail fournis aux élèves par les professeurs de façon générale pour ceux exerçant en CM1 et CM2 et en fonction de leur discipline d'enseignement pour ceux exerçant en sixième (français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie). Des propositions de documents de travail constituaient cette ultime catégorie : fichiers, extraits de manuels, photocopies de pages de manuels, projections numériques de pages de manuels, documents conçus par les professeurs eux-mêmes, livres de fiction, livres documentaires, autres.

Cette troisième catégorie visait également à identifier plus particulièrement, pour les professeurs concevant leurs propres documents : les modalités d'élaboration de ces documents (montages à partir de pages de manuels, de fiches ou de documents numériques seuls ou à partir de ces trois propositions ou autres) ; les modalités de présentation aux élèves de ces documents (supports papier ou numérique) ; les types de composants utilisés pour élaborer les documents (textes originaux ou adaptés, images originales ou adaptées, tableaux, graphiques, cartes originaux ou adaptés, résumés, explications, questionnaires, exercices, ou autres) ; les éléments de mise en page sur lesquels les professeurs estimaient porter une attention particulière (couleurs, typographie, gestion de l'espace, titres, autres) ; la place et l'objectif d'éventuelles consignes sur le document (existence de la consigne en tant que guide de lecture, définition de la problématique, résumé du document, autre).

Nous allons revenir sur les données récoltées dans chacune de ces trois catégories et analyser ce que ces données nous dévoilent des pratiques documentaires des enseignants.

4-3-2 Les enseignants ayant participé à l'enquête « Utilisation des documents en classe »

Les enseignants ayant participé à l'enquête présentent en moyenne dix-huit années d'ancienneté dans ce métier, dont douze années et demie sur le même niveau de cycle 3 que celui occupé en 2018-2019. Ces professeurs sont donc plutôt expérimentés : nous avons pu voir (voir chapitre 1, point 4-1) que les professeurs expérimentés avaient peu recours aux manuels en classe et qu'ils concevaient plutôt leurs propres documents.

Toutes les classes d'âges, entre moins de trente-cinq ans et plus de cinquante-cinq ans, sont représentées de façon équilibrée.

Parmi les 375 professeurs ayant répondu au questionnaire, 49.08% exercent dans les secteurs urbain et péri-urbain, majoritairement en dehors d'un réseau d'éducation prioritaire, 7.39% des professeurs ayant participé travaillant en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Cela semble représentatif de la place occupée par l'éducation prioritaire en Bretagne : cette académie, qui comprend les quatre départements bretons précités, compte, au moment de l'enquête, un REP+ et dix-sept REP, scolarisant 6,9 % de la population scolaire de l'académie (12,6 % au niveau national), soit environ 21 000 élèves en Bretagne⁵¹.

Ces 375 professeurs ont majoritairement une formation initiale plutôt scientifique (mathématiques, biologie, sciences physiques), soient 42.61% des participants. Viennent ensuite les professeurs ayant suivi un parcours en sciences humaines (éducation, sociologie, psychologie), avec 32.17% des participants, puis ceux ayant suivi une formation littéraire (lettres, philosophie) pour 23.48% d'entre

⁵¹ L'éducation prioritaire en Bretagne, source : <http://www.ac-rennes.fr/cid117650/l-education-prioritaire-bretagne.html>

eux. Les 211 professeurs de 6^{ème} ayant répondu au questionnaire représentent les différentes disciplines enseignées au collège : mathématiques (21.8%), français (13.74%), histoire-géographie (11.85%), sciences de la vie et de la terre (11.37%), musique, technologie, EPS, documentation (30.81%).

4-3-3 Les ressources mobilisées par les professeurs de cycle 3 pour préparer leurs séances de classe

Les enseignants, parmi plusieurs propositions balayant la plupart des ressources disponibles à ce jour, expriment s'appuyer majoritairement (souvent et presque toujours) pour préparer leurs séances sur des sites internet non institutionnels. Cette ressource représente 69.29% des choix des participants. Ceux-ci n'avaient pas la possibilité de préciser à quel(s) site(s) ils faisaient référence. Ces sites sont particulièrement nombreux sur « la toile » et nous trouvons pléthore de pages web et de blogs⁵² traitant des diverses disciplines scolaires à destination des professeurs du premier et du second degrés. La plupart proposent gratuitement et librement divers outils « clés en mains » comme des fiches de préparation, des fiches de séquences, des fiches de travail pour les élèves, des outils méthodologiques pour les enseignants (conseils pour débiter ou pour mettre en œuvre des projets particuliers...), des réflexions ou des analyses sur le métier d'enseignant...⁵³. Ils sont, la plupart du temps, construits et enrichis par des professeurs, enseignants actifs ou retraités et ont une orientation plutôt pratique (Hénaff, 2009). L'enquête met en avant que ces sites et ces blogs sont particulièrement consultés par les professeurs dans l'académie de Bretagne. Pour préparer leurs séances, l'enquête académique réalisée en 2018 nous apprend également que les professeurs s'appuient sur les manuels scolaires (58.21% souvent et presque toujours).

Sites internet non institutionnels et manuels scolaires sont donc utilisés majoritairement pour la préparation de leurs séances par les professeurs de cycle 3, tandis que les sites dits institutionnels (Eduscol, sites académiques) le sont de façon très partagée (47.15% jamais ou parfois, 45.78% souvent ou presque toujours). Par ordre décroissant, les encyclopédies, les revues, les journaux, les documents issus de la formation continue et initiale, les dictionnaires et les ouvrages didactiques sont très peu mobilisés.

⁵² Un blog est un site web sur lequel un internaute tient une chronique personnelle ou consacrée à un sujet particulier (source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/blog/10910049>).

⁵³ Voir notamment <https://lewebpedagogique.com/2014/07/20/ces-10-pepites-de-professeurs-blogueurs-a-decouvrir-sans-tarder/> qui recense des sites et blogs réalisés par des enseignants ou <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Petite-revue-des-blogs-de-profs-2eme-edition> et <https://www.lasalledesmaîtres.com/blogs-cm1-cm2-top-10/> qui proposent des listes de sites qualifiés de qualité.

4-3-4 Les documents de travail fournis aux élèves par les professeurs de cycle 3 de façon générale et en fonction de leur discipline d'enseignement pour ceux exerçant en sixième

Majoritairement, de façon très marquée, les professeurs proposent à leurs élèves des documents qu'ils ont eux-mêmes élaborés : 83.57% d'entre eux le font souvent et presque toujours. Aucun des autres supports de travail identifiés dans la liste de propositions faites aux professeurs dans l'enquête ou notés en complément par leurs soins, n'atteint ce niveau de représentation. En histoire-géographie, les documents auto-conçus, représentent le support de travail des élèves dans 56.82% des cas (moins qu'en mathématiques ou en français). Dans cette discipline, les documents et supports proposés aux élèves peuvent également être des manuels ou extraits de manuels (souvent ou presque toujours dans 46.59% des cas) mais plus rarement des ouvrages, des extraits d'ouvrages (originaux ou photocopiés). Les enseignants déclarent ne jamais mobiliser, ou seulement parfois avec leurs élèves, des photocopies de pages de manuels, des livres documentaires, des fichiers, des extraits de manuels, des livres de fiction ou des pages de manuels projetées.

Proposés aux élèves majoritairement sous format papier (souvent ou presque toujours : 85.36%), les enseignants conçoivent souvent ou presque toujours (58.57%) leurs propres documents par montage, assemblage de diverses ressources. 48.93% des enseignants le font en « mixant » des documents numériques avec des pages de manuels et des fiches. Les pages de manuels ne sont utilisées seules, pour des montages, que dans 32.86% des cas.

Apparaissent sur ces documents conçus par les professeurs une grande diversité d'éléments, dont il n'est pas possible de dire que certains sont significativement plus mobilisés que d'autres : des textes originaux ou adaptés, des images originales ou adaptées, des tableaux, graphiques ou cartes originaux ou adaptés, des résumés, des explications et des questionnaires. Rien ne nous permet, à partir de cette enquête, de déterminer dans quelles proportions les uns et les autres éléments sont réunis sur un même document élaboré et conçu par un professeur. L'enquête nous permet néanmoins de savoir que les professeurs, lors de la conception de ces documents, portent une attention particulière à la gestion de l'espace (88.57% souvent et presque toujours), à la typographie (85.72% souvent et presque toujours) et aux titres (72.86% souvent et presque toujours). Les couleurs ne semblent pas faire l'objet d'une réflexion spécifique (56.43% jamais et parfois), ce qui peut être lié au fait que la majorité des écoles et des collèges ne disposent pas de photocopieurs couleurs. Les enseignants accompagnent également, souvent et presque toujours (81.78%), leurs documents d'une consigne servant de guide à leur lecture (60.4% souvent et presque toujours) ou indiquant leur problématique (60.8% souvent et presque toujours). Les professeurs s'intéressent donc à la manière documentaire (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 119), à la mise en forme des

documents qu'ils proposent à leurs élèves. L'une des fonctions des procédés qu'ils mettent en œuvre, comme cela est précisé pour la présence d'une consigne, est de guider le lecteur-élève dans l'exploration du document. Néanmoins, l'enquête ne nous permet pas de connaître les diverses fonctions que les professeurs attribuent éventuellement aux multiples procédés (typographiques, spatiaux...) qu'ils utilisent : identifient-ils des fonctions spécifiques au fait de proposer des titres sur leurs documents ou au fait d'user de typographies variées ?

4-4 Synthèse des pratiques documentaires des enseignants

Les analyses des rapports de l'IGEN, de résultats issus de recherches en science de l'éducation et d'une enquête académique bretonne nous permettent de mettre en avant différents éléments relatifs aux pratiques documentaires des enseignants de façon générale et plus spécifiquement concernant les pratiques documentaires d'enseignants exerçant au cycle 3.

Ces derniers conçoivent majoritairement leurs propres documents supports de travail des élèves, dans toutes les disciplines scolaires. Ces supports réunissent des composants hétérogènes sur un même espace perceptuel, composants issus de ressources diverses (telles que des sites internet non institutionnels et des manuels scolaire). Les enseignants conçoivent ainsi, a priori, des documents composites, documents dont nous avons pu identifier la complexité, complexité relative à leur forme (nombre, diversité et mise en page des composants) et à leur fond (accessibilité et intelligibilité des informations). Nous avons à ce titre choisi de nous intéresser au travail de documentation des professeurs de cycle 3, travail relatif à l'élaboration et la conception de documents composites supports de travail d'élèves de CM2 afin d'identifier les étapes et les modalités de ce travail et d'analyser si ce dernier est aux services des apprentissages des élèves.

Nous retiendrons que dans leur quotidien, pour leur travail de préparation de cours, notamment lorsqu'ils sont expérimentés, les professeurs consultent une diversité de documents issus de ressources diverses, telles que les sites internet non institutionnels ou les manuels scolaires. Ils y piochent les informations dont ils ont besoin pour eux-mêmes ou pour leurs élèves.

En tant que support de travail, les enseignants proposent à leurs élèves des documents qu'ils ont eux-mêmes élaborés et conçus, dans toutes les disciplines. Ces documents se présentent le plus souvent sur support papier.

Pour élaborer ces documents, ils panachent et compilent différentes ressources (documents numériques, pages de manuels scolaires, fiches) puis procèdent par montage d'éléments (textes, images, cartes, graphiques...) pour concevoir le document final. Nous ne savons pas a priori combien

de ces éléments sont mobilisés sur un même document ni lesquels d'entre eux sont proposés en même temps, sur le même espace, à la lecture des élèves.

Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à observer, décrire et analyser les pratiques documentaires d'enseignants de cycle 3 relatives à l'élaboration et à la conception de documents composites, supports de travail d'élèves de CM2 dans la discipline histoire. Nous chercherons notamment à identifier les ressources que les professeurs mobilisent pour préparer leurs séances de travail et à observer, décrire et analyser les dimensions matérielles et cognitives des documents qu'ils conçoivent.

Dans ce chapitre, nous avons notamment présenté la théorie du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) et les concepts issus de cette théorie que nous allons mobiliser dans le cadre de l'étude de notre objet de recherche, le document composite. Nous avons également mis en exergue des axes d'observation et d'analyse d'un document composite dans le cadre scolaire fondés sur ses dimensions matérielle et cognitive. Nous disposons donc a priori de notions visant à observer, décrire et analyser des documents composites. Néanmoins, au regard de ce que nous avons nommé les pratiques documentaires des professeurs et du fait que notre objet de recherche est le fruit du travail de documentation des membres d'un groupe de recherche dont des enseignants font partie, nous avons également besoin d'un cadre théorique et des concepts afférents qui soutiendront l'analyse de ce travail. Ce cadre nous permettra de disposer d'éléments pour étudier comment les enseignants élaborent et conçoivent leurs documents composites, documents qu'ils destinent au travail des élèves et dont l'objectif de mise en œuvre est l'apprentissage de ces derniers.

Gueudet et Trouche (2008, 2013) ont théorisé sur les pratiques des professeurs relatives aux documents. Nous allons donc maintenant nous intéresser à ce cadre, « L'approche documentaire du didactique », qui sera, avec la théorie de document, le second cadre théorique de notre étude.

5- Un second cadre théorique : les genèses documentaires - L'approche documentaire du didactique

Considérant que la conception des documents, issue de la collecte, de la sélection, de la transformation, de la recomposition des ressources disponibles, constitue « l'unité du travail du professeur » (2008 : 7), Gueudet et Trouche (2008, 2013) proposent une approche théorique, appelée l'« approche documentaire du didactique » (2008 : 9). Tous deux professeurs en didactique des mathématiques, ils s'intéressent au travail des enseignants relativement aux ressources qu'ils mobilisent pour leur enseignement. Le cadre d'analyse qu'ils développent s'inscrit dans le champ de

la didactique professionnelle, champ qui a notamment pour objectif « d’analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 : 145).

Nous allons présenter dans cette partie différents concepts de l’approche documentaire du didactique, concepts que nous mobiliserons pour nos descriptions et nos analyses dans la suite de cet écrit.

5-1 Le travail de documentation

L’approche documentaire vise à étudier le travail de documentation des professeurs. Ce travail de documentation comporte deux aspects, le travail documentaire et ce que ce travail produit :

- le premier aspect du travail de documentation, le travail documentaire des professeurs, correspond aux phases durant lesquelles ces derniers collectent des ressources (comme un manuel scolaire, un logiciel, un site internet...), les sélectionnent, les transforment, les recomposent, les mettent en œuvre, les partagent et les révisent (Gueudet et Trouche 2008 : 7). Ces ressources correspondent aux artefacts définis par Rabardel (1995) : l’artefact est conçu et réalisé par une personne ou une équipe de personnes pour répondre à un (des) objectif(s) précis. Il s’agit d’un objet technique ou symbolique ayant subi une transformation d’origine humaine ;
- le second aspect du travail de documentation des professeurs correspond à ce que le travail documentaire produit, pour notre étude, des documents composites en tant que supports matériels et didactiques présentant des informations. Ces documents correspondent aux instruments définis par Rabardel (1995). L’instrument est construit par le sujet (pour nous, des professeurs) à partir d’un artefact au cours de son usage, lors d’une activité : des fonctions initialement prévues par le concepteur de l’outil (les fonctions constituantes) sont modifiées et d’autres fonctions nouvelles (les fonctions constituées) sont créées, au cours de son usage.

Selon Gueudet et Trouche, le travail de documentation est une source de développement professionnel des enseignants : il leur permet de découvrir de nouvelles ressources, de développer des connaissances disciplinaires et pédagogiques et de faire évoluer leurs relations avec les différents acteurs de l’enseignement.

Dans notre étude, nous chercherons à observer, décrire et analyser le travail de documentation de professeurs de cycle 3, soit leur travail documentaire (notamment la recherche, la mobilisation, la sélection de ressources par les enseignants pour élaborer les trois moutures de la séquence Verdun et concevoir les documents composites afférents) et ce que ce travail produit, des documents

composites élaborés et conçus par les enseignants dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun. Nous observerons également si le travail de documentation auquel ces enseignants de cycle 3 ont participé a été, pour eux, source de développement professionnel.

5-2 Les genèses documentaires

Selon Gueudet et Trouche, le passage de la ressource au document renvoie à un processus de genèse documentaire. Pour fonder leur approche de la documentation en didactique et développer le concept de genèse documentaire, ils s'appuient sur les concepts développés dans le cadre des genèses instrumentales (Rabardel, 1995) : l'instrumentation et l'instrumentalisation. Les genèses documentaires désignent ainsi la dialectique instrumentation-instrumentalisation visant à caractériser, pour le premier élément, les ressources qui instrumentent l'action didactique du professeur et pour le second élément, leur appropriation, leur modification par ce dernier :

- le concept d'instrumentation est ainsi traité dans le cadre de l'exploitation, par un professeur, de ressources diverses pour résoudre un problème d'enseignement ;
- le concept d'instrumentalisation est évoqué pour lier ces différentes ressources, en tant qu'artefacts disponibles, et les documents construits par les professeurs.

Il faut alors comprendre les genèses documentaires comme « un processus en cours : un document est développé à partir d'un ensemble de ressources, à travers une variété de contextes d'usage, pour une même classe de situations » (Gueudet et Trouche, 2008 : 15). Les genèses documentaires interviennent ainsi relativement à des classes de situations données, à savoir des situations d'activité professionnelle des enseignants. Le concept de genèse documentaire consiste ainsi en l'élaboration de l'instrument-document à partir de l'artefact-ressource par l'utilisateur-professeur au cours de l'activité.

Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à étudier les processus de genèses documentaires relatifs au développement, par des enseignants de cycle 3, de documents composites à partir de ressources diverses. La classe de situation questionnée sera relative au problème d'enseignement « Élaborer et concevoir un document destiné au travail d'élèves de cycle 3 » à travers les contextes d'usage constitués par les diverses mises en œuvre des documents élaborés et conçus par les professeurs. Ces contextes seront attachés à une discipline d'enseignement, l'histoire et à une période de cette dernière, la Première guerre mondiale.

5-3 Schèmes professionnels et gestes documentés

Piaget (1930), Vergnaud (1991) et Rabardel (1995) ont développé la notion de « schème ». Selon Piaget (1930), les schèmes constituent les moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté. Pour Vergnaud (1991), les schèmes sont des organisateurs de l'activité du sujet : pour une classe de situations données, l'organisation de la conduite est invariante mais pas la conduite elle-même. Selon eux, il s'agit d'une « structure » qui a une histoire, qui se transforme au fur et à mesure qu'elle s'adapte à des situations et des données variées, et qui est fonction de la signification attribuée à la situation par l'individu. Selon Rabardel (Rabardel, 1995), selon Béguin et Rabardel (Béguin et Rabardel, 2001), un « schème d'utilisation » est une structure, une organisation active de l'expérience vécue. Un schème s'actualise sous la forme d'une procédure adaptée aux particularités de la situation. Un même schème peut s'appliquer à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe : par exemple, les schèmes de conduite automobile peuvent être transposés d'un véhicule à l'autre par le sujet.

Gueudet et Trouche développent quant à eux la notion de « schèmes professionnels » considérés comme des « invariants opératoires qui structurent l'activité » professionnelle des enseignants (2008 : 11). Diverses situations d'activités professionnelles peuvent ainsi être « regroupées en classes de situation, qui vont donner matière au développement d'un même schème » (2008 : 15). Selon Gueudet et Trouche, « les documents sont des entités hybrides, composées de ressources réorganisées et de schèmes d'utilisation structurés par des invariants opératoires » (2008 : 28). Ils soulignent également que le travail du professeur présente un caractère individuel et une dimension collective : « il construit sa documentation pour lui-même mais aussi pour ses élèves, il la construit dans un faisceau d'assujettissements institutionnels (les programmes, les parents, la société), il rencontre d'autres professeurs à des occasions contraintes ou choisies (...) » (Gueudet et Trouche, 2008 : 17). Les schèmes d'utilisation que le professeur mobilise dans le cadre de son travail de documentation sont donc inscrits dans ces dimensions à la fois privées et sociales. Gueudet et Trouche établissent également que, lors d'une genèse documentaire, les professeurs peuvent développer des « gestes documentés ». Ces gestes s'inscrivent dans la catégorie plus large des gestes professionnels des enseignants. Inclus dans un système de postures et utilisant divers canaux (oral, écrit, corporel), ils ont une visée spécifique, faire apprendre les élèves (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2009,). Les gestes documentés sont considérés comme « des actions observables (...) organisées par une structure » (Gueudet et Trouche, 2008 : 7). La part invisible de cette structure organisatrice est constituée d'invariants opératoires : ce sont des schèmes d'utilisation qui s'inscrivent dans le cadre des schèmes professionnels des enseignants. La part visible de cette

structure correspond aux régularités que les auteurs nomment des usages. Gueudet et Trouche distinguent ainsi une utilisation qui peut être ponctuelle et un usage qui suppose une régularité des gestes documentés. L'élaboration de documents par des professeurs s'opèrerait donc par la mise en œuvre de schèmes d'utilisation (2008 : 11) et leur articulation avec des ressources-artefacts.

Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à observer, décrire et analyser le travail de documentation de professeurs de cycle 3. Nous observerons notamment en quoi ce travail s'inscrit dans des contraintes institutionnelles relatives aux programmes scolaires qui encadrent et contraignent leurs pratiques. Nous chercherons également à identifier les obstacles qu'ils rencontrent dans ce domaine et les besoins qui découlent de ces obstacles. Nous chercherons enfin à identifier les compétences professionnelles, les gestes documentés, que les professeurs mettent en œuvre, développent ou construisent dans ce cadre.

6- Conclusion - Questions et problématique de recherche

Dans l'introduction de ce premier chapitre, nous avons indiqué vouloir répondre à trois questions :

Quel est notre objet de recherche ?

Dans quelles pratiques enseignantes s'inscrit-il ?

Quels cadres théoriques vont nous servir de référence pour notre étude de cet objet et l'analyse de ces pratiques ?

A ce titre, nous avons tout d'abord défini un certain nombre de notions en lien avec notre objet de recherche, le document composite, notions que nous mobiliserons au cours de nos observations, descriptions et analyses. Nous nous sommes ainsi attachée à présenter ce que nous retenions, pour notre étude, des notions de support, média, communication, information, savoir et connaissance. Nous avons également défini ce qu'était un document dans le cadre scolaire avant de présenter et de définir ce qu'était notre objet de recherche, le document composite. Nous avons identifié différents concepts dégagés de l'analyse d'un document composite de référence extrait d'un manuel scolaire d'histoire : les composants, les hétérogénéités, les rangs de composants, les blocs informatifs, les parcours de lecture. Nous avons à cet égard construit un cadre de description permettant d'identifier des axes d'observation et d'analyse des documents composites dans leurs dimensions matérielle et cognitive.

Nous avons par ailleurs montré que les documents composites étaient très présents (souvent sous diverses appellations) dans les textes de référence de l'Éducation nationale, que des objectifs d'apprentissage spécifiques leur étaient dévolus. Comme nous l'avons vu, ils ont aussi fait l'objet

d'observations de la part de plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation. Nous avons également mis en avant, à partir d'articles de recherche et d'une enquête réalisée dans l'académie de Bretagne, que majoritairement, les professeurs concevaient leurs propres documents pour travailler en classe avec leurs élèves et que ces documents pouvaient être identifiés comme étant des documents composites.

Nous avons également développé les deux cadres théoriques et les concepts retenus pour l'étude de notre objet de recherche et l'analyse des pratiques documentaires, du travail de documentation des enseignants, vis-à-vis de cet objet : la théorie du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) et les genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2008, 2013).

Les documents composites sont très présents dans les classes, possiblement dans toutes les disciplines scolaires, dans le cadre de diverses tâches amenant les élèves à mettre en relation différentes informations au sein d'un même document ou entre plusieurs d'entre eux. La complexité de ces documents, liée au sujet dont ils traitent mais aussi à l'hétérogénéité de natures, de formes... de ses différents composants, à leur juxtaposition dans un même espace, à leur synthèse attendue au terme de l'étude, peut faire obstacle à leur lecture et leur compréhension par des élèves. Celles-ci requièrent par ailleurs qu'ils mobilisent de nombreuses ressources cognitives telles que l'attention, la mémoire de travail et la planification, ce qui peut représenter pour eux une charge cognitive importante (Tricot et Chanquoy, 1996 ; Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007). Les difficultés inhérentes à la compréhension de ces documents sont aussi associées à des inégalités scolaires et des inégalités d'apprentissage (Bonnéry, 2015, 2020) que ces obstacles peuvent générer. Les dimensions matérielle et cognitive des documents composites peuvent ainsi faire obstacle à l'accès à leur sens et à l'apprentissage, par les élèves, de connaissances.

Compte tenu des possibilités pratiques offertes aux enseignants pour la conception de documents composites via l'outil informatique, étant donné l'usage important de ces documents par les professeurs dans leurs classes, il nous semble nécessaire d'analyser comment ces documents sont élaborés et conçus et dans quels buts ils sont utilisés. Nous nous interrogeons sur la façon dont des enseignants peuvent ou non se saisir, exploiter et modifier tout ou partie de documents existants (comme les pages de manuels scolaires) en vue d'en faire des ressources didactiques au service des apprentissages des élèves. Nous souhaitons étudier le travail des professeurs qui élaborent et conçoivent des documents de travail destinés à leurs élèves. Nous souhaitons savoir si les documents qu'ils produisent permettent a priori aux élèves, à partir des activités qu'ils mènent sur et avec les documents composites, de réaliser des apprentissages, apprentissages visés par les enseignants et

définis en amont par l'institution scolaire. Nous souhaitons savoir si, dans ce cadre, les enseignants mettent en œuvre, développent des gestes professionnels particuliers.

A ce titre, nos objectifs et nos questions de recherche sont triples :

- décrire et analyser les dimensions matérielle et cognitive de ces documents particuliers que sont les documents composites élaborés et conçus par des professeurs : quelles formes prennent ces documents et quelles informations présentent-ils ?
- savoir comment des professeurs de cycle 3 élaborent et conçoivent des documents de travail destinés à leurs élèves : comment sont prises en compte conjointement les diverses dimensions des documents composites (matérielle et cognitive) et leurs composantes fonctionnelles dans le cadre d'un travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) réalisé par des enseignants (soit l'élaboration et la conception de documents composites supports de travail d'élèves en histoire) ?
- identifier si ce qu'ils élaborent et conçoivent est au service des savoirs en jeu et des apprentissages didactiques et méthodologiques des élèves : comment des professeurs de cycle 3 identifient-ils le besoin d'information des élèves et comment élaborent-ils et conçoivent-ils des documents supports de leur travail en réponse à ce besoin ?

Notre problématique est ainsi la suivante :

A quelles conditions un document composite élaboré et conçu par un-des professeur.s peut-il être un document support d'enseignement-apprentissage suffisamment accessible au niveau de sa structuration et de son intelligibilité pour servir les savoirs en jeu (qu'ils soient académiques ou méthodologiques) dans telle ou telle discipline scolaire et répondre ainsi au besoin d'information des élèves ?

Pour cela, nous observerons, décrirons et analyserons :

- les supports matériels et didactiques élaborés et conçus par des enseignants de cycle 3 dans le cadre de trois moutures d'une séquence en histoire, supports destinés au travail d'élèves de CM2, soient les documents composites élaborés et conçus par les membres d'un groupe de recherche en tant que supports didactiques d'apprentissage dans la discipline histoire. Nous étudierons leurs dimensions matérielles et cognitives : leurs manières documentaires, leurs quantités et qualités documentaires, leur gain informatif potentiel, leurs fonctions de communication et de mémoire (l'intelligibilité des informations, leur accessibilité ou leur non-accessibilité) ;

- les processus de conception et d'élaboration des documents composites inscrits dans le cheminement itératif de trois moutures d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire portant sur la bataille de Verdun et la Première guerre mondiale ;
- in fine, la capacité de ces documents à faciliter, ou non, l'apprentissage de connaissances relatives à la bataille de Verdun et à la Première guerre mondiale par des élèves.

A partir de l'étude du travail de documentation des enseignants, nous chercherons à identifier et à analyser :

- les ressources mobilisées par les professeurs pour combler leur éventuel déficit de connaissances dans le domaine de l'histoire et plus particulièrement, dans celui de la Première guerre mondiale ;
- l'étude par les enseignants des savoirs en jeu en histoire, savoirs relatifs à la Première guerre mondiale ;
- la prise en compte par les professeurs des prescriptions des programmes scolaires à ce sujet, prescriptions inscrites dans le thème 3 « La France des deux guerres mondiales à l'Union Européenne » (MEN, 2015, 2016) ;
- les savoirs retenus par les professeurs comme devant faire l'objet d'apprentissages par leurs élèves ;
- les informations transmises par les documents composites, telles que choisies, sélectionnées par des professeurs et la capacité de ces documents à répondre au besoin d'information des élèves (et à ce titre, à permettre à ces derniers de développer des connaissances en histoire, connaissances relatives à la bataille de Verdun et à la Première guerre mondiale).

Nous allons maintenant présenter la méthodologie employée pour réaliser notre recherche et les données étudiées.

Chapitre 2
Méthodologie de recherche
Corpus de données

Ce second chapitre est consacré à la présentation de notre méthodologie de recherche. Nous allons y décrire dans quelles conditions, de quelle manière et à partir de quelles données nous avons traité notre problématique et cherché à répondre à nos questions de recherche.

Intitulé « Méthodologie de recherche – Corpus de données », ce chapitre est structuré en deux parties et vise à apporter des réponses aux questions suivantes :

Dans quel cadre allons-nous étudier notre objet de recherche, le document composite, et le travail de documentation de professeurs relativement à cet objet ?

De quelles données disposons-nous pour cela ?

Pour répondre à ces deux questions, nous allons dans un premier temps, exposer notre cadre de travail. Celui-ci est caractérisé par ses aspects coopératifs. Il est également caractérisé par le fait que nous avons porté notre attention sur le travail de ses membres et plus particulièrement sur celui de trois enseignants que nous avons suivis et observés pour notre recherche.

Dans un second temps, nous précisons à partir de quelles données nous avons travaillé. Nous expliquerons aussi précisément que possible comment nous les avons recueillies et nous décrivons comment nous avons décidé de les analyser.

1- Cadre de travail

Notre recherche prend appui sur le travail d'un groupe de recherche coopératif. Elle se réfère plus particulièrement à celui de trois de ses membres, professeurs des écoles exerçant en cycle 3. Ce cadre de travail nous a permis d'étudier pleinement notre objet de recherche, le document composite, et son élaboration et sa conception par des enseignants. Nous avons cherché à saisir notre objet dans ses dimensions de temps (celui du fonctionnement du groupe de recherche, c'est-à-dire trois années scolaires successives) et d'espace (les lieux de réunion de groupe, les lieux de travail des enseignants). Nous avons également cherché à étudier et à analyser notre objet de recherche dans le milieu constitué par le fonctionnement coopératif du groupe, en tenant compte des aspects collectifs et individuels du travail mené en son sein.

Nous allons tout d'abord présenter les caractéristiques générales de ce groupe de recherche. Puis, afin de faciliter la compréhension de notre cheminement, nous centrerons notre propos sur la chronologie de notre étude. Enfin, nous nous intéresserons aux lieux et aux représentations individuelles de ce travail incarnés par trois professeurs des écoles.

1-1 Caractéristiques : un groupe de travail coopératif

1-1-1 Généralités

Notre étude a pris appui sur une modalité particulière de travail, un LéA⁵⁴. Définis dans le programme scientifique de l'IFÉ⁵⁵ (Institut Français d'Éducation), les LéA (Lieux d'Éducation Associés) sont des lieux rassemblant, autour d'un même questionnement, des acteurs multiples évoluant professionnellement dans le domaine de l'éducation. Ainsi, un LéA peut réunir des enseignants du premier et/ou du second degré, des directeurs d'école, des inspecteurs de l'Éducation nationale, des conseillers pédagogiques, des principaux de collèges, des proviseurs de lycées, des ingénieurs de recherche, des professeurs d'universités, des formateurs de l'INSPÉ⁵⁶. Il implique une équipe de recherche, le soutien du pilotage d'un établissement et la construction conjointe d'un projet dans la durée (généralement, trois ans). Il s'agit d'appuyer et de fonder ce projet sur l'action commune de chercheurs et d'acteurs du terrain dans un but de diffusion des savoirs et des résultats issus de leurs recherches. Il s'agit également de mettre ces résultats à disposition des professeurs, des éducateurs et des chercheurs, en formation initiale et continue.

L'idée des LéA est de prendre en compte les besoins de praticiens de terrain (comme des professeurs) et de construire, dans le cadre d'un travail conjoint des différents acteurs, des réponses à ces besoins particuliers. Ces réponses peuvent prendre différentes formes : des ressources telles que des séances d'enseignement-apprentissage, des modules de formation « clés en mains » et/ou des savoirs scientifiques transférables de façon plus large dans le monde éducatif.

Le cadre de travail induit par le fonctionnement des LéA peut être caractérisé de coopératif. Il vise, comme nous venons de le décrire, un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique (Desgagné, 1997). Le cadre du LéA permet à ses différents membres de réfléchir collectivement à leurs pratiques dans un domaine choisi et de répondre à leur besoin de développement ou de perfectionnement (Desgagné, 1997) en cernant et en s'appuyant sur le sens des situations vécues par les acteurs (Vinatier, 2013). Ce type de recherche s'appuie « sur un partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but ou des buts, même si la finalité des différents acteurs est différente » (Vinatier, 2013 : 250). Chaque acteur (enseignant, chercheur, formateur, équipe de direction, collectivité ...) apporte ainsi son expertise, ses attentes et ses questions au groupe. Avec leurs fonctions, leurs

⁵⁴ <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

⁵⁵ <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

⁵⁶ INSPÉ : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Cet institut, jusqu'en septembre 2019, était appelé ESPÉ (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation).

visions et leurs rôles différents, les différents acteurs coopèrent au bénéfice de tous : les expertises sont partagées, les outils sont coconstruits, les analyses mutualisées. Ce dispositif met également l'apprentissage des élèves au centre des processus de conception.

Les enjeux d'une recherche coopérative sont des enjeux de recherche mais pas seulement. Des enjeux de formation existent par ailleurs, enjeux liés au fait que « tous les acteurs du dispositif prennent part à l'élucidation du sens d'une pratique, en même temps que ce travail conjoint de clarification contribue à l'enrichissement, par le chercheur, de la théorie de référence » (Vinatier, 2013 : 250). Cette forme de travail est ainsi une forme de recherche-formation (Clivaz, 2015) dans la mesure où les enseignants qui y participent se considèrent comme des personnes contribuant à la fois au développement des connaissances à propos de l'enseignement aussi bien qu'au développement de leurs propres compétences professionnelles. Nous appuyant sur les travaux de Stigler et Hiebert (1999), nous retiendrons également que ce travail coopératif, entre enseignants et formateurs, contribue au développement du travail en équipe.

1-1-2 Le LéA de notre étude

Dans le cas qui concerne notre étude, plusieurs acteurs du monde éducatif ont été réunis pendant trois ans dans un LéA, entre juin 2016 et juin 2019 (soient trois années scolaires). Leur nombre a varié durant ces trois années, au regard notamment des mutations professionnelles des uns ou d'engagements pris par ailleurs des autres. La première année de son fonctionnement (2016-2017), le groupe a ainsi regroupé dix-neuf personnes pour se réduire à treize la dernière année (2018-2019). Nous trouvions au départ : deux enseignants-chercheurs, une professeure-formatrice en français, un conseiller pédagogique, un inspecteur de l'Éducation nationale, un ingénieur de recherche, huit professeurs des écoles enseignant en CM2, cinq professeurs de collège enseignant en sixième, une doctorante (nous-même). Lors de la dernière année de fonctionnement du LéA, parmi les enseignants, seule une professeure de collège était encore présente et six des huit professeurs des écoles.

Tous ces acteurs ont travaillé sur une thématique de recherche commune, la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3. Ce thème de travail a été retenu initialement par les enseignants d'un même secteur de circonscription réunis alors dans le cadre d'un groupe de secteur. Puis, lors d'une discussion entre ces enseignants, le conseiller pédagogique de cette circonscription et l'un des enseignants-chercheurs, l'idée a été retenue de travailler plus spécifiquement sur la lecture et la compréhension des documents composites. Les échanges ont en effet mis en évidence un décalage entre les réflexions scientifiques développées jusque-là et les réflexions didactiques élaborées au sujet des documents composites relativement à la présence importante de tels

documents dans les classes des enseignants. Les questionnements des uns et des autres (professeurs des écoles et de collèges, enseignants-chercheurs) se sont rencontrés. S'appuyant sur des constats empiriques, les enseignants se trouvaient notamment souvent démunis face à des difficultés récurrentes de leurs élèves dans le domaine de la lecture-compréhension. Ils observaient la présence dans leurs classes de supports de travail complexes (comme les pages de manuels scolaires), en utilisaient dans leur quotidien (des supports « prêts à l'emploi » ou qu'ils avaient eux-mêmes conçus) et la nécessité de développer (côté enseignants et côté élèves) des compétences spécifiques relatives à ces supports telles que développées dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale. Ils identifiaient également qu'une grande partie de leurs élèves, bien qu'inscrits en dernière année d'école élémentaire ou en première année de collège, présentaient d'importantes difficultés en lecture-compréhension. Le problème professionnel des enseignants rejoignait ainsi celui des chercheurs visant à questionner ces supports et notamment leur accessibilité. Les membres du LéA ont donc choisi de se questionner sur les éléments qui pourraient permettre à des élèves de cycle 3 (réunissant les classes de CM1, CM2 et 6^{ème}) d'être plus en réussite face à la lecture et la compréhension de certains textes et plus particulièrement, face à celles des documents composites. Ils ont notamment émis l'hypothèse que, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des diverses disciplines scolaires, la constitution de certains documents, supports des activités des élèves, était un obstacle aux apprentissages de ces derniers. Le groupe de secteur initial a alors été institutionnalisé sous la forme d'un LéA, le LéA Saint Jacques, du nom de la circonscription scolaire à laquelle était attaché l'ensemble des professeurs participants.

Durant les trois années de fonctionnement du groupe, les membres du LéA se sont attachés à traiter de façon complémentaire des questions relatives à la définition des documents composites, à leur élaboration, à leur mise en œuvre dans le cadre de séquences d'enseignement-apprentissage spécifiques (une dans la discipline histoire, une autre dans la discipline français), à leur lecture et à leur compréhension par les élèves. La troisième et dernière année s'est plus focalisée sur la mise en forme des ressources produites (les deux séquences d'enseignement-apprentissage ayant pour support des documents composites) et à leur diffusion (par le biais notamment de temps de formation destinés à des professeurs des écoles dont l'objectif était de travailler à l'élaboration et à la conception de documents composites afin d'en identifier les principaux obstacles rendant difficile leur compréhension par des élèves).

Tous les membres du LéA n'ont pas tenu le même rôle dans ces différents domaines et chacun a pu intervenir au regard de ses fonctions professionnelles initiales : travailler dans le cadre d'une recherche coopérative signifie certes faire ensemble mais aussi construire un processus de

reconnaissance mutuelle du champ de compétences spécifiques propre à chacun et à le mettre au service de l'objet de recherche (Vinatier, 2013), dans notre cas, le document composite. Les chercheurs, responsables de la recherche, ont notamment apporté des éléments théoriques relatifs, par exemple, à la lecture de textes, d'images, à l'articulation des deux. Les enseignants se sont assurés, par exemple, de l'adéquation des propositions du groupe avec les programmes scolaires. Ils ont également pour certains mis en œuvre dans leurs classes les séquences et séances élaborées collectivement. Pour notre part, nous avons participé à ce LéA en tant que doctorante : nous étions présente lors des diverses réunions du groupe à partir de la rentrée scolaire de l'année 2016-2017. Nous avons, à ce titre, assisté à l'élaboration des séquences d'enseignement-apprentissage et à la conception des documents leur servant de supports. Nous avons également régulièrement échangé (en distanciel, par mèl ou par téléphone, ou en présentiel pour les temps d'entretien ou d'observation en classe) avec les membres présents à ces différentes réunions. Notre présence dans le LéA visait trois objectifs principaux :

- analyser et définir l'objet au centre des réflexions du groupe, le document composite ;
- recueillir et disposer de données concernant l'élaboration et la conception, par des professeurs, de documents composites et notamment observer la construction, la mise en œuvre et la régulation de leurs tâches les plus fréquentes dans ce domaine ;
- produire et diffuser les résultats de notre travail.

Au cours des deux premières années de fonctionnement du LéA (2016-2017 et 2017-2018), nous ne sommes pas intervenue dans la conception des séances ou dans leur mise en œuvre. Nous n'avons pas participé, sur cette période, à l'élaboration et à la conception des documents utilisés pour les séances élaborées par les membres du groupe de recherche. Nous avons néanmoins produit des descriptions et des analyses de documents composites mis à disposition des membres du LéA. Nous nous sommes aussi entretenue avec certains des membres du groupe en dehors des temps de réunion et avons suivi plus particulièrement trois des enseignants professeurs des écoles, Nadège, Bernard et Charles. Nous allons présenter ces trois professeurs dans le point 1-3-2 de ce chapitre. Lors de la troisième et dernière année de fonctionnement du LéA (2018-2019), nous avons poursuivi notre travail avec ces trois professeurs en reconstruisant, cette fois-ci avec eux, à partir des analyses réalisées au cours des années 1 et 2, la séquence en histoire qui a servi de base à notre étude.

Nous allons présenter comment se sont organisées les trois années de fonctionnement du groupe LéA qui ont soutenu le travail des membres de ce groupe de recherche et le nôtre.

1-2 Modalités et chronologie de l'étude

1-2-3 Les lesson studies

Dans le cadre de cette recherche coopérative, les membres du LÉA ont notamment travaillé, entre juin 2016 et juin 2019, à la préparation et à la mise en œuvre de deux séquences d'enseignement-apprentissage ayant pour supports des documents composites. La première séquence, menée dans la discipline histoire, a eu pour titre « Séquence Verdun » puis « Séquence Première guerre mondiale ». Cette séquence en histoire a bénéficié de trois moutures différentes : dans cet écrit, nous parlerons de première, de deuxième et de troisième moutures de la séquence Verdun. Les deux premières moutures de cette séquence ont été conçues par l'ensemble des membres du LÉA et ont été mises en œuvre dans les classes de certains d'entre eux durant la première année de fonctionnement du groupe de recherche (2016-2017) ; la troisième mouture de cette séquence a été conçue durant la deuxième année de fonctionnement du LÉA (2017-2018) par Nadège, Bernard, Charles et nous-mêmes et mise en œuvre durant la troisième (2018-2019) dans les classes de CM2 de ces trois professeurs. La deuxième séquence élaborée et menée par le groupe LÉA s'est appuyée sur la discipline français. Intitulée « Séquence Thésée », elle a été élaborée et conçue par les membres du LÉA durant la deuxième année de fonctionnement du LÉA (2017-2018) et a été mise en œuvre cette même année par certains membres du groupe.

Parmi ces deux séquences, notre étude va s'intéresser à celle élaborée, conçue et menée en histoire, portant sur la bataille de Verdun et la Première guerre mondiale. C'est en effet la seule séquence ayant fait l'objet, dans le cadre du LÉA, de réécritures et d'analyses collectives. La deuxième séquence (« Séquence Thésée ») n'a pour sa part pas fait l'objet de réécriture et de remise en œuvre dans le cadre du groupe de recherche. Bien que s'intéressant au même objet, le document composite, il ne nous semblait pas pertinent d'asseoir notre étude sur une séquence unique qui ne nous offrait pas la possibilité d'analyser les aspects itératifs du travail mené notamment par les enseignants.

Cette séquence en histoire (et les documents afférents) a été construite et reconstruite au cours de la première et de la troisième années de fonctionnement du groupe de recherche en appui sur un dispositif itératif proche de celui développé dans le cadre des lesson studies (Miyakawa et Winsfow, 2009 ; Lewis et Hurd, 2011 ; Clivaz, 2015). La lesson study est un processus cyclique, à travers lequel un groupe d'enseignants :

- choisit une thématique de travail et définit des objectifs d'apprentissage ;
- prépare et planifie la leçon et son étude ;

- enseigne la leçon, rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre ;
- analyse les faits récoltés, évalue l'impact de la leçon et la révisé ;
- ré-enseigne et ré-étudie la leçon ;
- documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

Le but d'une lesson study est d'améliorer l'impact des temps d'apprentissage que les enseignants proposent à leurs élèves. L'activité centrale de ce dispositif est de faire travailler ensemble des enseignants, sur un petit nombre de leçons, dans le but d'analyser les processus d'enseignement qui participent à l'amélioration des apprentissages des élèves. Ce dispositif a a priori un impact non négligeable sur la maîtrise de la matière à enseigner (Fernandez, 2005) et des savoirs pour enseigner. Il permet une meilleure articulation entre théorie et pratique.

Le dispositif des lesson studies est apparu, dans le cadre de notre étude et s'inscrivant dans un LéA, particulièrement pertinent pour au moins trois raisons :

- les expériences de terrain (lors des temps de préparation des séances et dans les classes notamment), observées et analysées, nous ont permis de nourrir la théorie relative aux documents composites (leur élaboration, leur conception, leur mise en œuvre) et de tester de nouvelles pratiques (Shulman, 1998) relatives notamment aux réflexions menées portant sur les dimensions matérielle et cognitive des documents composites ;
- nous avons également pu suivre le travail des enseignants (au sein du groupe de recherche pendant, par exemple, les temps de réunions ou dans leurs classes lorsqu'ils menaient certaines séances) et son évolution in situ (soit dans ces deux lieux) ;
- ce dispositif a enfin favorisé une évaluation continue de notre travail de recherche dans le but d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques et à prendre conscience de leurs effets, rendant visible la progression des apprentissages.

Nous allons, en appui sur les étapes du processus itératif des lesson studies présenter selon quel rythme et selon quelles modalités les membres du groupe LéA ont élaboré, conçu et mis en œuvre les trois moutures de la séquence d'enseignement-apprentissage en histoire.

1-2-2 Temporalité de notre étude

La discipline, l'histoire, et la thématique, la bataille de Verdun et la Première Guerre mondiale, ont été retenues dès juin 2016 de façon pragmatique, au regard du calendrier scolaire et du calendrier du groupe LéA. Compte-tenu notamment des temps de réunions prévus et retenus par le groupe, la mise en œuvre de la première mouture de la séquence s'est déroulée en novembre 2016. A cette période, la plupart des enseignants du groupe exerçant en CM2 comptait proposer à leurs élèves un

travail relatif à la commémoration de la bataille de Verdun et plus spécifiquement, à celui de son centenaire. Aussi a-t-il été décidé de consacrer la première mouture de la séquence d'enseignement-apprentissage élaborée par le LéA à cet objet et de l'intituler « Séquence Verdun ». Ce travail s'inscrit dans les programmes scolaires de la discipline retenue, l'histoire : thème 3, « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne - Deux guerres mondiales au XXème siècle » (MEN 2015, 2016-c, 2018).

Entre septembre et octobre 2016, les membres du groupe ont travaillé à la préparation de la première mouture de la séquence Verdun. Elle comprenait cinq séances d'enseignement-apprentissage avec les élèves, dont une séance d'évaluation. Ces cinq séances devaient se dérouler successivement. Cette première mouture de la séquence a ensuite été mise en œuvre par quatre des enseignants du groupe, dans leurs classes respectives de CM2 (dont les classes de Nadège, Bernard et Charles) en novembre 2016. L'ensemble des documents de préparation (les fiches de préparation par exemple), les supports élaborés et conçus (les documents composites, les questionnaires...) ont servi de base commune à chacun des enseignants pour la réalisation des séances dans leurs classes. Ils ont ainsi suivi tous les quatre le même déroulement que celui développé dans les documents de préparation, ont édité les mêmes consignes à leurs élèves. Ils ont pu néanmoins, à la marge, adapter certains éléments, comme par exemple, créer des groupes de besoin dans leur classe.

Entre décembre 2016 et avril 2017, les éléments récoltés suite à ces mises en œuvre (les traces écrites des élèves, les documents de préparation annotés) ont été étudiés par tous les membres du groupe : en présentiel, lors des temps de réunion du LéA ; en distanciel, par mèl. L'analyse de ces éléments a donné lieu à une réécriture de la séquence initiale. Tous les membres du groupe ont procédé à ce travail visant à la conception de la séquence Verdun deuxième mouture.

En mai 2017, la séquence Verdun deuxième mouture, comprenant cette fois quatre séances, dont une séance d'évaluation, a été mise en œuvre par un enseignant du groupe LéA exerçant en CM2. En juin 2017, cette mouture a, comme la mouture précédente, fait l'objet d'une analyse, analyse réalisée à partir des diverses données récoltées lors de sa réalisation (les documents de travail de l'enseignant, les traces écrites des élèves). Mais cette deuxième mouture de la séquence Verdun n'a pas fait l'objet d'une réécriture par les membres du groupe de recherche. L'année scolaire 2016-2017 touchait à sa fin et, pour des raisons que nous ignorons, à la rentrée suivante, il a été décidé de poursuivre le travail de réflexion portant sur les documents composites dans une autre discipline, le français.

A la rentrée suivante, en septembre 2017 et jusqu'en février 2018, les membres du groupe se sont ainsi attelés à la construction et à la mise en œuvre d'une nouvelle séquence d'enseignement-apprentissage ayant pour support un album de jeunesse. Nous n'étudierons pas cette séquence dans notre écrit. Nous avons continué à participer sur cette période aux réunions du LéA et avons poursuivi notre travail de recherche en lien avec des aspects théoriques relatifs aux documents composites.

En mars 2018, souhaitant prolonger le travail mené en histoire durant l'année scolaire 2016-2017, nous avons proposé à trois des enseignants du groupe LéA (Nadège, Bernard et Charles) de travailler à la réécriture de la séquence Verdun, à partir des analyses réalisées en mai 2017. Ces trois enseignants avaient mis en place, dans leurs classes, la première mouture de la séquence Verdun. Lors des temps de réunion ou des travaux de groupe au cours de la première année de fonctionnement du LéA, nous avons plus particulièrement porté notre attention sur leur travail, avons établi de nombreux échanges. Entre mars et octobre 2018, nous avons donc, ensemble, élaboré et conçu une troisième mouture de la séquence Verdun. Nous l'avons intitulée séquence Première guerre mondiale. Cette séquence, constituée de quatre séances dont une séance d'évaluation, a de nouveau été mise en œuvre dans chacune des trois classes de CM2 des enseignants Nadège, Bernard et Charles en novembre 2018. Suite à cela, les documents de travail des professeurs, les traces écrites des élèves ont été récoltées.

En décembre 2018, chacun des trois enseignants a procédé à une analyse a posteriori de la troisième mouture de la séquence mise en œuvre. Puis, une analyse collective (réunissant les trois enseignants et nous-même) a été réalisée. Cette analyse portait à la fois sur la troisième mouture de la séquence Verdun et sur l'ensemble des trois moutures de la séquence réalisée en histoire dans le cadre du LéA.

Enfin, entre janvier et mai 2019, l'ensemble des membres du LéA a procédé à un bilan du travail mené durant les trois années de fonctionnement du groupe. Ces membres ont produit des documents en vue d'une diffusion du travail effectué autour de l'objet de leur étude, le document composite.

De façon à visualiser le cheminement qui a soutenu le travail d'élaboration et de conception des trois moutures de la séquence en histoire, ses aspects itératifs et les phases de mises en œuvre de ces moutures avec les élèves, en voici, ci-dessous, une représentation chronologique (figure 8). Nous retrouvons, pour chaque case et de façon synthétique, la période temporelle identifiée et le travail réalisé sur cette période. Les cases se lisent les unes après les autres, de gauche à droite et de haut en bas, en appui sur les flèches qui les lient les unes aux autres :

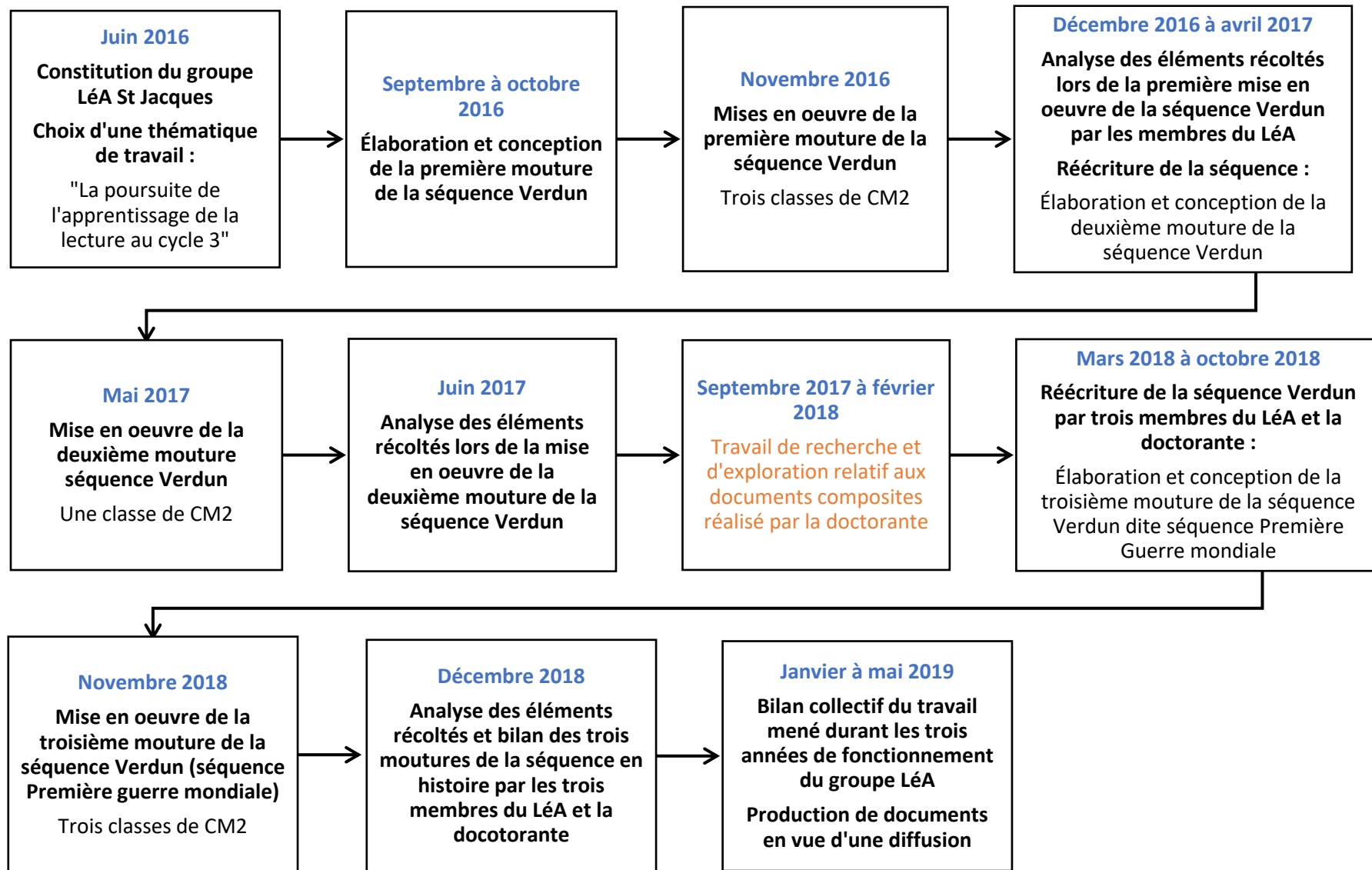


Figure 8 - Temporalité du LÉA et chronologie de l'étude

1-3 Terrains d'étude

1-3-1 La circonscription scolaire⁵⁷

Le groupe de recherche LÉA s'est inscrit géographiquement dans une circonscription scolaire de l'académie de Bretagne (département d'Ille et Vilaine), celle de Saint Jacques de la Lande. Une majorité des membres du LÉA (tous les enseignants des premier et second degrés, l'inspecteur de l'Éducation nationale et le conseiller pédagogique) exerçait dans cette circonscription. Celle-ci regroupe treize communes d'Ille et Vilaine : Saint Gilles, La Chapelle Thouarault, L'Hermitage, Vezin le Coquet, Cintré, Mordelles, Le Rheu, Saint Jacques de la Lande, Le Verger, Bréal sous Montfort, Saint Thurial, Treffendel et Monterfil. Elle se situe en secteur péri-urbain et n'est pas classée en réseau d'éducation prioritaire (REP).

1-3-2 Les enseignants de notre étude

Pour notre étude, nous avons centré notre attention sur des aspects collectifs du fonctionnement du groupe de recherche (les temps d'échanges lors des réunions, leurs comptes-rendus, les écrits de conception des trois moutures de la séquence Verdun...). Nous avons également choisi, dès le début de son fonctionnement, d'en observer et d'en analyser des aspects individuels à travers l'étude du travail de trois de ses membres, professeurs des écoles, Nadège, Bernard et Charles. Dans le cadre de cet écrit, nous mentionnerons tour à tour « les membres du LÉA » de façon générale pour évoquer des éléments pour lesquels nous ne sommes pas en mesure de distinguer qui, de façon individuelle dans le groupe, a procédé à telle ou telle action (d'écriture, d'analyse...). Nous mentionnerons plus précisément Nadège, Bernard et Charles pour évoquer des éléments pour lesquels nous sommes en mesure d'identifier leurs actions particulières au sein du collectif constitué par le groupe de recherche ou au cours de leur travail visant à élaborer et produire la troisième mouture de la séquence Verdun.

Durant les trois années de fonctionnement du LÉA, nous avons été aux côtés de Nadège, Bernard et Charles lors des temps de réunion et lors des travaux de groupe. Nous avons aussi assisté, dans leurs classes, à la mise en œuvre de certaines des séances en histoire élaborées et conçues dans le cadre du groupe de recherche. Nous avons enfin procédé à des entretiens avec chacun d'entre eux, sur leurs lieux d'exercice, au cours des trois années de fonctionnement du LÉA.

Ces trois enseignants exerçaient tous, durant la première année de fonctionnement du LÉA (2016-2017), dans l'une des écoles élémentaires de la circonscription de Saint Jacques de la Lande. Deux d'entre eux y ont poursuivi leur carrière jusqu'à ce jour. L'un d'entre eux est aujourd'hui conseiller

⁵⁷ Une circonscription est le regroupement, par secteur géographique, d'écoles publiques et privées. Elle n'inclut pas les établissements du second degré.

pédagogique Arts et culture. Il a également exercé la fonction de conseiller pédagogique de circonscription lors de la deuxième année de fonctionnement du LéA, avant de reprendre son poste d'enseignant et de directeur lors de la dernière année de fonctionnement du groupe. Nous allons nous intéresser ici, pour chacun d'eux, à différents paramètres avec, pour objectif, de dresser un rapide portrait de leur carrière professionnelle d'enseignant lors de la première rentrée scolaire du LéA en septembre 2016 :

- Nadège (45-55 ans) a d'abord été institutrice pendant quinze ans avant de devenir professeure des écoles. Elle exerce cette fonction depuis dix-huit ans. Elle enseigne en CM2 depuis vingt ans. Elle a suivi une formation initiale en psychologie (DEUG⁵⁸). Dans cet écrit, nous désignerons Nadège par la lettre N. ;
- Bernard (35-45 ans) est professeur des écoles depuis seize ans et enseigne sur un double niveau de CM1-CM2. Il exerce sur ce cycle scolaire (cycle 3) depuis douze ans. Il a suivi une formation initiale en histoire (licence⁵⁹), après avoir obtenu un baccalauréat scientifique. Dans cet écrit, nous désignerons Bernard par la lettre B. ;
- Charles (25-35 ans) est alors professeur des écoles depuis neuf ans. Il enseigne en CM2 à mi-temps, l'autre partie de son temps étant réservée à l'exercice de ses missions de directeur. Il exerce sur ce niveau de classe depuis cinq années. Il a suivi une formation initiale en géographie (licence) après avoir obtenu un baccalauréat scientifique. Dans cet écrit, nous désignerons Charles par la lettre C..

Ces trois enseignants ne sont donc pas débutants et ont une pratique relativement longue sur le cycle 3 qui nous intéresse. Ils n'ont jamais fait partie auparavant d'un groupe de recherche. Ils se connaissent avant la création du LéA : travaillant au sein de la même circonscription scolaire, ils ont assisté notamment ensemble à des temps de formation continue dispensés par leur circonscription commune de rattachement.

2- Recueil et analyse de données

Nous allons présenter maintenant les diverses procédures utilisées pour recueillir et analyser les données susceptibles de nous permettre de répondre à nos questions de recherche. Nous avons récolté l'ensemble de ces données sur la période allant de juin 2016 à décembre 2019.

⁵⁸ DEUG : diplôme d'études universitaires générales. Il s'agit d'un diplôme national de l'enseignement supérieur de niveau bac+2. Il correspondait, jusqu'en 2003, aux deux premières années de l'université, après le baccalauréat et avant la licence.

⁵⁹ Licence : la licence est à la fois un diplôme national et un grade universitaire de premier cycle de l'enseignement supérieur, validant trois années d'études après le baccalauréat.

2-1 Généralités

Notre méthodologie de recueil s'est appuyée principalement sur une approche qualitative et a mis l'accent sur des données verbales, écrites et orales. Ce recueil s'est déroulé in situ, c'est-à-dire en situation réelle, dans le cadre du fonctionnement du LéA (réunions du groupe, échanges de visu ou par mèl) ou dans les classes des trois enseignants pré cités. Nous avons cherché « à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (...) » avec « une visée compréhensive, qui se donne pour objectif de comprendre l'action dans un contexte ou en situation » (Dumez, 2012 : 49-50).

Les informations recueillies ont été analysées de manières interprétative et subjective : nous avons cherché à décrire, observer et analyser les comportements et les paroles (écrites et orales) des enseignants dans le cadre de leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) au sein d'un groupe de recherche coopératif et les raisons qui ont régi ce type de comportements et de paroles.

Certaines données ont été analysées a posteriori et exclusivement par la chercheuse (les entretiens individuels, les échanges entre membres du groupe), d'autres l'ont été dans un premier temps collectivement (les documents composites conçus par exemple) au cours de temps de réunion du groupe de recherche afin que leur analyse soit intégrée au sein de la recherche en cours dans le cadre du LéA. Ces données ont fait l'objet par la suite d'une analyse complémentaire réalisée par la chercheuse.

Notre principal objectif dans le cadre de ce recueil et de ces analyses de données a été de fournir une description complète et détaillée de notre sujet de recherche, le document composite et le travail de documentation des enseignants. Cet objectif est de nature exploratoire : nous avons essayé « de saisir la réalité telle que la vivent les sujets (...) » et nous nous sommes efforcée « de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (Poisson, 1983 : 371). Nous avons ainsi cherché à analyser les actions des enseignants en contexte ou en situation, au sein du groupe de recherche et également dans leurs classes. Nous avons cherché à mener une « analyse fine, détaillée, des phénomènes étudiés, incluant la description et la narration, présentant les acteurs et leurs actions et interactions, leurs discours et interprétations » afin de mettre « en évidence des mécanismes sous-jacents aux dynamiques et processus » (Dumez, 2012 : 56).

Ayant nous-même été professeure des écoles et conseillère pédagogique durant de nombreuses années, nous nous sommes régulièrement questionnée, durant notre étude, sur la connivence professionnelle qui pouvait exister entre nous et les enseignants du groupe de recherche et plus particulièrement avec N., B. et C.. Si cette connivence pouvait être un levier facilitant pour notre

recherche (un accueil bienveillant, des échanges facilités par exemple), elle pouvait également être à l'origine de non-dits des enseignants, non-dits liés à des choses supposées par les enseignants comme autant d'éléments sous-entendus et partagés entre eux et nous. De plus, notre connaissance pratique du terrain scolaire pouvait nous amener à projeter nos propres expériences lors de l'observation des enseignants et lors de nos analyses. La diversité de nos outils méthodologiques a donc eu pour but de limiter et de circonscrire ces obstacles.

Notre corpus prend plusieurs formes et contient une variété d'informations. Nos sources sont clairement identifiées, actuelles et authentiques. Elles présentent une certaine exhaustivité dans le sens où nous avons cherché à recueillir des données de différentes natures, adaptées à l'objet de notre étude. Ces éléments visent à rendre crédible et valide notre recherche (Van der Maren, 1995). Nous avons ainsi combiné quatre types de données différents : des écrits de conception des enseignants, des documents destinés au travail des élèves conçus par les professeurs, des comptes-rendus écrits de réunions LÉA, des entretiens individuels avec trois des enseignants du groupe de recherche. Chacun de ces éléments est disponible en annexe. Chacun est identifiable par des lettres et un numéro. Cette identification nous servira de référence tout au long de cet écrit. Les lettres reprennent les initiales ou une abréviation de la donnée étudiée (par exemple, FS pour Fiche Séquence) et les numéros correspondent à leur ordre chronologique de production (FS1, par exemple, est antérieure dans le temps à FS2). Nous préciserons au fur et à mesure de leur présentation leur référence dans ces annexes.

2-2 Les écrits de conception : les fiches séquences et les fiches de préparation

Une fiche séquence (FS) est un document écrit qui expose de façon synthétique et structurée l'ensemble des objectifs d'apprentissage fixés pour les élèves par les enseignants (en termes de savoirs, de savoir-faire) au regard des programmes scolaires dans une discipline considérée. Elle présente notamment, de façon succincte, les différentes séances qui structurent la séquence proprement dite, séances qui doivent permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage déterminés.

Dans le contexte de notre recherche, les fiches séquences portent sur les trois moutures élaborées et conçues dans la discipline histoire par les membres du groupe de recherche au cours de leurs années de travail coopératif au sein du LÉA : une première mouture intitulée « Séquence Verdun » ; une seconde mouture intitulée également « Séquence Verdun » ; une troisième mouture dite « Séquence Verdun » ou « Séquence Première guerre mondiale ».

Quatre fiches séquences rédigées collectivement par les membres du groupe LéA ont été récoltées pour nos analyses :

- un document intitulé « Trame pour la préparation de la séquence Verdun » produit entre septembre et octobre 2016 : FS1 (annexe 16) ;
- deux fiches relatives à la séquence Verdun première mouture, dont une sous la forme d'une carte mentale, réalisées entre septembre et octobre 2016 : FS2 (annexe 17) et FS3 (annexe 18) ;
- une fiche relative à la séquence Verdun deuxième mouture produite entre décembre 2016 et avril 2017 : FS4 (annexe 19).

Une fiche séquence rédigée par N., B., C. et nous-même a été récoltée pour nos analyses :

- une fiche relative à la séquence Première guerre mondiale (troisième mouture de la séquence Verdun) réalisée entre mars et octobre 2018 : FS5 (annexe 20).

Les trois moutures de la séquence Verdun sont constituées de séances réparties dans le temps. Ces séances sont précisées dans des « Fiches de préparation » (FP) qui sont la représentation formalisée des situations pédagogiques à venir, c'est-à-dire des séances prévues au sein de chacune des moutures de la séquence. Documents écrits, détaillées des éléments présentés synthétiquement dans une fiche séquence, elles permettent aux enseignants de réfléchir, en amont de la mise en œuvre proprement dite, aux stratégies d'enseignement qui permettront, a priori, d'atteindre les objectifs d'apprentissage de la séquence, de façon chronologique. Elles envisagent concrètement, dans les cadres contraints de l'espace et du temps, l'articulation entre les trois actants des situations pédagogiques : les élèves, l'enseignant et les savoirs de référence.

Nous avons récolté pour nos analyses les fiches de préparation correspondant à la plupart des séances des trois moutures pré citées de la séquence Verdun :

- une pré-fiche de préparation relative à la première mouture de la séquence Verdun rédigée entre septembre et octobre 2016 : FP1 (annexe 21) ;
- trois fiches de préparation pour la séquence Verdun première mouture rédigées entre septembre et octobre 2016 : FP2 (annexe 22), FP3 (annexe 23), FP4 (annexe 24) ;
- trois fiches de préparation pour la séquence Verdun deuxième mouture rédigées entre décembre 2016 et avril 2017 : FP5 (annexe 25), FP6 (annexe 26), FP7 (annexe 27) ;
- trois fiches de préparation pour la troisième mouture de la séquence (séquence Première Guerre mondiale) rédigées entre mars et octobre 2018 : FP8 (annexe 28), FP9 (annexe 29), FP10 (annexe 30).

Chacun de ces documents (FS et FP) a fait l'objet d'un travail d'analyse et de questionnement propre à leurs contenus, aux informations qu'ils réunissent et mettent en avant : les objectifs d'apprentissage visés, les compétences en jeu, les conditions temporelles et organisationnelles envisagées, les supports de travail des élèves, les positions des enseignants et des élèves. Nous avons également analysé et questionné chacun de ces documents au regard de leur pertinence, en lien notamment avec les attendus identifiés dans les programmes scolaires de référence, les objectifs d'apprentissage fixés par les enseignants et les savoirs historiques en jeu. Nous avons aussi cherché à observer leurs éventuelles évolutions au fur et à mesure de l'avancée temporelle du travail du groupe de recherche. Ces documents (FS et FP) ont enfin fait l'objet d'un travail d'observation critique visant à mettre en tension les éléments prévus et les éléments effectivement vécus lors de la mise en œuvre effective des séances.

2-3 Les documents destinés au travail des élèves

Ces documents ont été élaborés et conçus pour une part (première et deuxième moutures de la séquence Verdun) par les membres du groupe LÉA (les enseignants dont N., B. et C., les enseignants-chercheurs, la professeure-formatrice en français, le conseiller pédagogique) et pour une autre part (troisième mouture de la séquence Verdun) par les trois enseignants N., B., C. et nous-même.

Nous avons recueilli cinq types de documents relevant des trois moutures de la séquence en histoire :

- des documents composites (DC) :
 - o trois documents composites conçus en juin 2016 par l'un des enseignants-chercheurs (L.) en vue de la préparation de la première mouture de la séquence en histoire (nous parlerons de base initiale de travail) : DC1 (annexe 42), DC2 (annexe 43), DC3 (annexe 44) ;
 - o trois documents composites élaborés et conçus entre septembre et octobre 2016 pour les première et seconde moutures de la séquence Verdun : DC4 (annexe 45), DC5 (annexe 46), DC6 (annexe 47) ;
 - o six documents composites élaborés et conçus entre mai et octobre 2018, relatifs à la troisième mouture de la séquence en histoire, intitulée séquence Première guerre mondiale : DC7 (annexe 48), DC8 (annexe 49), DC9 (annexe 50), DC10 (annexe 51), DC11 (annexe 52), DC12-Eva3, (annexe 53) ;
- des questionnaires (Q) associés à certains des documents composites (et distincts matériellement de ces derniers) :

- un questionnaire relatif à la première mouture de la séquence Verdun élaboré et conçu entre septembre et octobre 2016 : Q1 (annexe 54) ;
- trois questionnaires relatifs à la seconde mouture élaborés et conçus entre décembre 2016 et avril 2017 : Q2 (annexe 55) ; Q3 (annexe 56) ; Q4 (annexe 57) ;
- des fiches d'évaluation (Eva) destinées aux élèves :
 - une fiche relative à la première mouture de la séquence élaborée et conçue entre septembre et octobre 2016 : Eva1 (annexe 40) ;
 - une fiche relative à la seconde mouture élaborée et conçue entre décembre 2016 et avril 2017 : Eva2 (annexe 41) ;
 - une fiche relative à la troisième mouture de la séquence élaborée et conçue entre mars et octobre 2018 : DC12-Eva3 (annexe 53).

Les documents composites (DC) ont fait l'objet d'observations, de descriptions et d'analyses relatives à leurs dimensions matérielles (leurs formes) et à leurs dimensions cognitives (leurs fonctions). Nous avons notamment, pour chacun d'eux, observé comment l'information était structurée (le support utilisé, la mise en page des informations, le nombre d'informations, les codes utilisés). Nous avons également observé si l'information était a priori intelligible : analyse des informations en présence, pertinence de ces informations au regard du besoin d'information des élèves, accessibilité des informations (en lien avec les parcours de lecture identifiés ou supposés).

Les questionnaires (Q) et les fiches d'évaluation (Eva) ont fait l'objet d'observations, de descriptions et d'analyses relatives aux interrogations proposées aux élèves : le nombre de questions, le but de ces dernières, les réponses susceptibles d'être données. Ces documents ont aussi fait l'objet d'observations, de descriptions et d'analyses relatives aux recherches éventuelles qu'ils amenaient les élèves à réaliser, au regard des consignes données à l'écrit par les enseignants.

2-4 Les comptes-rendus des réunions LÉA

Les réunions des membres du LÉA se sont déroulées de façon régulière au cours des trois années de fonctionnement du groupe de recherche. Chacune d'entre elle a fait l'objet en amont d'un ordre du jour précisant les points qui y seraient traités. Cet ordre du jour était généralement envoyé par mèl à chaque membre du groupe de recherche par le conseiller pédagogique ou par l'enseignant-chercheur, tous deux membres du LÉA. En aval, ces réunions ont fait l'objet de comptes-rendus écrits (CR) envoyés à chacun et reprenant les différents points abordés à l'ordre du jour, par exemple : l'élaboration des moutures de la séquence et des séances afférentes, les questionnements des

membres et les réponses apportées par le groupe, le bilan des séances mises en œuvre, l'analyse des documents produits...

Les comptes-rendus ont, pour la plupart, été rédigés par l'enseignante-formatrice en français faisant partie du LéA. Certains l'ont été par l'un ou l'autre des enseignants du groupe.

Nous étions présente lors de toutes les réunions en tant qu'observatrice participante, dans la mesure où nous étions incluse au groupe de recherche. Cependant, cette inclusion est demeurée limitée : nous avons, à l'occasion, rempli certaines tâches au sein du groupe LéA au cours des deux premières années de son fonctionnement, mais nous n'étions pas une collègue de ses membres. Nous avons ainsi pu observer, au cours des réunions, les échanges entre les membres du LéA au sujet des différents points abordés à l'ordre du jour. Nous avons ainsi été « témoin des comportements des individus et des pratiques au sein [du] groupe en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (Martineau, 2004 : 6). Nous nous sommes alors située dans une position plutôt interprétative, en cherchant à comprendre « la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques » (Martineau, 2004 : 7) au travers des échanges suivis. Par la suite, au cours de la deuxième année du fonctionnement du groupe puis lors de la troisième année, nous nous sommes impliquée dans l'élaboration de la troisième mouture de la séquence d'enseignement-apprentissage dite séquence Première guerre mondiale. Nous avons alors travaillé spécifiquement avec les trois enseignants, N., B. et C., professeurs des écoles.

Lors de nos participations aux réunions du LéA, nous ne disposions pas d'outils d'observation particulier pour examiner, par exemple, les échanges entre les membres, les positions des uns et des autres... Nous avons néanmoins pris un certain nombre de notes in situ afin de rendre compte de certains des éléments remarquables lors des réunions : agissements des participants, interactions entre les membres, transcriptions de divers propos. Nous les avons ensuite apportés en complément, pour notre analyse, aux comptes-rendus écrits.

Nous avons ainsi récolté :

- cinq comptes-rendus relatifs à la première mouture de la séquence Verdun rédigés entre septembre 2016 et avril 2017 : CR1 (annexe 10) ; CR2 (annexe 11) ; CR3 (annexe 12) ; CR4 (annexe 13) ; CR5 (annexe 14) ;
- trois comptes-rendus relatifs à la seconde mouture de la séquence Verdun rédigés entre mai et octobre 2017 : CR6 (annexe 15) ; CR7 (annexe 58) ; CR8⁶⁰ (annexe 59) ;

⁶⁰ Les CR7 et CR8 font suite à des réunions du LéA mais constituent plus des documents bilans que de réels comptes-rendus de réunions. Ils présentent en effet l'un et l'autre des éléments généraux de réflexion relatifs aux documents composites et au travail mené notamment

- quatre comptes-rendus relatifs à la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale rédigés entre mars 2018 et mai 2019 ; CR9 (annexe 60) ; CR10 (annexe 61) ; CR11 (annexe 62) ; CR12 (annexe : 63).

Ces comptes-rendus ont fait l'objet d'observations, de descriptions et d'analyses relatives à des points précis de leurs contenus : les questions soulevées individuellement et/ou collectivement par les membres du groupe ; les réponses élaborées éventuellement par les membres à ces questions ; des éléments relatifs aux réussites et aux obstacles rencontrés dans l'utilisation des documents composites ou au cours de la mise en œuvre des séances ; les projections sur les difficultés à venir ; les connaissances élaborées par les professeurs au regard de leur pratique relative à l'élaboration et à la conception des documents composites...

2-5 Les entretiens individuels avec les trois professeurs suivis durant notre recherche

Nous avons mené différents entretiens individuels avec Nadège, Bernard et Charles au cours des trois années de fonctionnement du LÉA. Nous souhaitons, à travers ces échanges, observer, décrire et analyser leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) tel qu'évoqué par chacun d'eux. A ce titre, l'entretien individuel « permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un sujet donné » (Baribeau et Royer, 2012 : 26). Il s'agissait donc pour nous de chercher à saisir, au travers des propos des trois professeurs avec lesquels nous nous sommes entretenue, comment ils réalisaient leur travail documentaire (la collecte, le tri des ressources...), ce que leur travail documentaire produisait (des documents destinés à leurs élèves) et de quelles manières ils évoquaient ce double travail, son impact sur les élèves et sur leurs propres pratiques documentaires. Il s'agissait également pour nous d'identifier dans les propos des trois enseignants des éléments relatifs à leurs gestes documentés (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) et à leurs éventuelles évolutions.

Dans tous les cas, il s'est agi d'entretiens individuels semi directifs, c'est-à-dire proposant des questions ouvertes, en nombre restreint. Ils ont été menés en face à face avec chacun des trois enseignants sur chacun de leur lieu d'exercice, dans leur salle de classe, après une journée de travail avec leurs élèves respectifs. Chacun de ces entretiens a duré environ 1h30.

Pour mener nos entretiens, nous disposions d'un support écrit (à disposition de la chercheuse) soit une grille d'entretien (GE) présentant les questions posées. Ces questions étaient organisées en

au cours des deux premières moutures de la séquence Verdun. Toutefois, afin de faciliter l'appréhension de notre corpus et de rendre accessibles nos analyses, nous avons choisi de les inclure dans le corps des comptes-rendus.

différentes thématiques que nous allons présenter ci-dessous. Lors des entretiens, nous avons majoritairement suivi l'ordre pré établi de ces questions, en invitant parfois l'enseignant à enrichir ou approfondir sa réponse (Duchesne, 2000). Toutefois, nous verrons dans le cadre de nos analyses que des relances auraient été nécessaires et bienvenues à différents moments des entretiens pour chercher à obtenir certains éléments de réponses qui nous ont finalement manqués par la suite. Par exemple, nous avons pu poser des questions relatives aux ressources mobilisées par les trois professeurs dans le cadre de leur travail de préparation de séances destinées aux élèves. Cependant, les réponses obtenues sont très générales, nous ne connaissons pas le détail des ressources mobilisées. Nous nous en sommes alors tenue à notre grille d'entretien et n'avons pas suffisamment rebondi sur les réponses des professeurs afin de les amener à décrire plus précisément lesdites ressources mobilisées.

L'ensemble des entretiens a fait l'objet d'un enregistrement. Nous avons également, au cours des échanges, pris des notes afin de faciliter la localisation de tel ou tel propos lors de l'écoute des enregistrements. Par la suite, ces derniers ont fait l'objet d'une transcription écrite précise. Nous avons néanmoins supprimé la majorité des répétitions, des erreurs de langage ou des hésitations.

Nous nous sommes ainsi entretenue avec Nadège, Bernard et Charles, avec leur consentement libre et éclairé, sur trois temps distincts, identifiés comme autant d'étapes dans le fonctionnement du groupe LÉA. Chacun des enseignants connaissait au préalable l'objet de ces entretiens, en lien avec leur travail au sein du LÉA :

- le premier entretien (GE1, annexe 2) s'est déroulé au début du fonctionnement du groupe de recherche en octobre 2016. Nous souhaitons alors connaître les pratiques initiales des trois professeurs en matière documentaire ;
- le second entretien (GE2, annexe 3) s'est déroulé à la fin de la première année de fonctionnement du groupe de recherche, en juin 2017. Nous souhaitons établir un bilan du travail mené relatif aux élaborations, aux conceptions et aux mises en œuvre des première et seconde moutures de la séquence Verdun ;
- le troisième entretien (GE3, annexe 4) s'est déroulé en décembre 2018. Nous souhaitons alors établir un bilan de l'élaboration, de la conception et de la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale.

Ces entretiens individuels ont fait l'objet de transcrits (TE) identifiés par les références TE1 à TE9. Nous présentons dans l'ordre, pour chaque période, les transcrits des entretiens menés avec N., puis avec B., puis avec C. :

- TE1 (annexe 31), TE2 (annexe 32), TE3 (annexe 33) correspondent aux transcripts des entretiens menés en octobre 2016 ;
- TE4 (annexe 34), TE5 (annexe 35), TE6 (annexe 36) correspondent aux transcripts des entretiens menés en juin 2017 ;
- TE7 (annexe 37), TE8 (annexe 38), TE9 (annexe 39) correspondent aux transcripts des entretiens menés en décembre 2018.

Dans le cadre de cet écrit, nous présenterons des citations directes des paroles des enseignants, paroles issues des transcripts de chaque entretien (verbatim). Toutes les citations des propos des professeurs seront présentées entre guillemets. De façon à relier chaque parole conjointement à l'enseignant auquel elle correspond, au moment auquel elle a été développée en réponse à telle question, nous utiliserons, pour présenter les citations, le codage suivant : TE + n° (« TE » pour Transcript Entretien + n° de l'entretien en référence au professeur interviewé à un temps donné), suivi de la référence à la question posée telle qu'indiquée dans la grille d'entretien correspondante (par exemple Q5). Nous trouverons donc, dans nos analyses, des citations des propos des trois enseignants, N., B. et C., suivis, entre parenthèses, de leur référence : par exemple (TE1, Q4) pour indiquer une citation de tout ou partie de la réponse apportée par N. au cours de l'entretien individuel mené en octobre 2016 (TE1) à la quatrième question (Q4) dudit entretien ; par exemple (TE6, Q2) pour indiquer une citation de tout ou partie de la réponse apportée par B. au cours de l'entretien mené en juin 2017 (TE6) à la deuxième question (Q2) dudit entretien.

Nous allons décrire plus précisément les éléments abordés dans chacun des trois entretiens en présentant les différentes thématiques traitées dans chacune des grilles d'entretien utilisée.

2-5-1 Les entretiens réalisés au début du fonctionnement du LéA (octobre 2016)

En octobre 2016, nous avons souhaité centrer notre attention sur divers éléments qui constituent autant de thématiques relatives aux pratiques initiales de trois professeurs en matière documentaire. Pour ce premier entretien, ces thématiques sont au nombre de cinq. Nous identifions ces thématiques sur la grille d'entretien utilisée en octobre 2016 (GE1, annexe 2) en couleur orange sur fond gris. Chaque thématique regroupe un certain nombre de questions. L'ensemble représente un total de quinze questions :

- thématique 1 : le parcours professionnel des trois professeurs (questions 1 à 4) ;
- thématique 2 : les pratiques initiales des professeurs (avant leur participation au LéA) en matière de préparation de séances (questions 5 à 7) ;

- thématique 3 : leurs pratiques initiales (avant leur participation au LéA) relatives aux types de documents et de supports utilisés, proposés aux élèves pour travailler en classe (questions 8 à 9) ;
- thématique 4 : leurs pratiques initiales (avant leur participation au LéA) en matière de conception de supports didactiques (questions 10 à 11) ;
- Thématique 5 : leur précédente participation éventuelle à un groupe de recherche (questions 12 à 15).

Nous avons utilisé une partie des données récoltées via ce premier entretien lorsque nous avons présenté Nadège, Bernard et Charles (voir chapitre 2, point 1-3-2). Nous nous sommes appuyée pour cela sur l'analyse des réponses des professeurs relatives à la thématique 1, « Le parcours professionnel des trois professeurs » (questions 1 à 4 du questionnaire GE1) et celles relatives à la thématique 5, « Leur précédente participation éventuelle à un groupe de recherche » (questions 12 à 15).

Nous mobiliserons les réponses des trois professeurs aux autres questions, relatives aux autres thématiques, dans les chapitres suivants. Ces thématiques (thématiques 2, 3 et 4 : questions 5 à 11) de ce premier entretien nous permettront d'aborder divers éléments relatifs aux pratiques initiales telles que déclarées par les trois professeurs au tout début de leur participation au groupe de recherche LéA. Notre objectif, en appui sur l'analyse de ces données, est d'exposer ces pratiques pour chacun des trois enseignants individuellement, de les croiser, de les mettre en parallèle, afin d'identifier d'éventuels points communs et/ou points de divergence dans leurs pratiques déclarées.

Nous retrouvons les transcrits de ces entretiens en annexes : TE1 Nadège (annexe 31) ; TE2 Bernard (annexe 32) ; TE3 Charles (annexe 33).

2-5-2 Les entretiens réalisés après les mises en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun (juin 2017)

En juin 2017, nous avons de nouveau cherché à porter notre attention sur divers éléments qui constituent autant de thématiques relatives aux élaborations, aux conceptions et aux mises en œuvre des première et seconde moutures de la séquence Verdun. Nous nous sommes alors de nouveau entretenue avec N., B., et C.. Ces entretiens ont eu lieu après que les deux premières moutures de la séquence Verdun aient été élaborées, conçues et mises en œuvre par les membres du groupe de recherche LéA en novembre 2016 et mai 2017. Pour ce second entretien, les thématiques abordées sont au nombre de trois. Comme précédemment, nous identifions ces thématiques sur la grille d'entretien utilisée en juin 2017 (GE2, annexe 3) en couleur orange sur fond

gris. Chaque thématique regroupe un certain nombre de questions. L'ensemble représente un total de vingt et une questions :

- thématique 1 : les modalités d'élaboration des deux premières moutures de la séquence Verdun et des documents afférents (questions 1 à 10) ;
- thématique 2 : les éléments relatifs à la mise en œuvre en classe des deux premières moutures de la séquence Verdun par les enseignants (questions 10 à 16) ;
- thématique 3 : les éventuelles compétences développées par leurs élèves dans ces cadres et l'auto-évaluation des gestes professionnels (gestes documentés) développés par les trois enseignants (questions 16 à 21).

Ces trois thématiques visent à aborder, au travers des réponses proposées par les professeurs, des éléments relatifs à leur travail d'élaboration, de conception et de mise en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun. Elles visent également à aborder leurs pratiques documentaires telles que déclarées par eux-mêmes après presque un an de participation au groupe de recherche LÉA. Notre objectif, en appui sur les données récoltées, est d'identifier des éléments propres à qualifier ou à décrire ces pratiques documentaires collectives et/ou individuelles telles que déclarées par les trois professeurs.

Nous retrouvons les transcrits des trois entretiens menés en juin 2017 en annexes : TE4 Nadine (annexe 34) ; TE5 Bernard (annexe 35) ; TE6 Charles (annexe 36).

2-5-3 Les entretiens réalisés suite à la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale (décembre 2018)

En décembre 2018, nous avons procédé aux derniers entretiens individuels avec chacun des trois professeurs. Ces entretiens ont eu lieu après l'élaboration, la conception et la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence Verdun en novembre 2018, séquence intitulée séquence Première guerre mondiale. Nous avons cherché à porter notre attention sur divers éléments qui constituent autant de thématiques relatives à l'élaboration, à la conception et à la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence Verdun. Pour ce troisième entretien, ces thématiques sont au nombre de trois, identiques à celles identifiées pour les entretiens menés en juin 2017. Comme précédemment, nous identifions ces thématiques sur la grille d'entretien utilisée en décembre 2018 (GE3, annexe 4) en couleur orange sur fond gris. Chaque thématique regroupe un certain nombre de questions. L'ensemble représente un total de dix-neuf questions :

- thématique 1 : les modalités d'élaboration de la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale et des documents afférents (questions 1 à 9) ;

- thématique 2 : les éléments relatifs à la mise en œuvre en classe de la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale par les trois enseignants (questions 10 à 14) ;
- thématique 3 : les éventuelles compétences développées par les élèves et l'auto-évaluation des gestes professionnels (gestes documentés) développés par les trois enseignants (questions 15 à 19).

Notre objectif, en appui sur ces données, est d'identifier, comme lors des entretiens menés en juin 2017, des éléments propres à qualifier ou à décrire les pratiques collectives et/ou individuelles déclarées par les trois professeurs. Nous avons également cherché à identifier des éléments propres aux pratiques documentaires de chaque professeur, voire d'éventuelles évolutions ou modifications de ces pratiques. Pour cela, dans cet écrit, nous pourrions comparer notamment ces pratiques telles que déclarées en octobre 2016, telles que présentées en juin 2017 et telles que formulées en décembre 2018 après deux années de travail au sein du groupe de recherche.

Nous retrouvons les transcrits de ces entretiens en annexes : TE7 Nadine (annexe 37) ; TE8 Bernard (annexe 38) ; TE9 Charles (annexe 39).

3- Conclusion

Dans l'introduction de ce premier chapitre, nous avons indiqué vouloir répondre à deux questions :

Dans quel cadre allons-nous étudier notre objet de recherche, le document composite, et le travail de documentation de professeurs relativement à cet objet ?

De quelles données disposons-nous pour cela ?

A ce titre, nous avons tout d'abord présenté le cadre de travail de notre étude, à savoir un groupe de recherche coopératif, un LéA, étudiant collectivement la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3. Ce groupe a agi durant trois années scolaires, entre juin 2016 et juin 2019. C'est dans le cadre du fonctionnement de ce groupe que nous avons étudié notre objet de recherche, le document composite. Au sein de ce groupe, nous avons plus particulièrement porté notre attention sur le travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) de trois professeurs des écoles, N., B. et C., professeurs que nous nous sommes attachée à présenter.


Nous avons aussi décrit les diverses données que nous avons récoltées pour observer, décrire et analyser notre objet de recherche, le document composite et le travail de documentation mené par les membres du LéA et plus particulièrement celui mené par N., B. et C.. Notre corpus est ainsi composé d'éléments écrits et oraux réunis au cours des trois années de fonctionnement du groupe

de recherche. L'analyse de ce corpus doit nous permettre d'étudier le travail de documentation des trois professeurs, Nadège, Bernard et Charles, qui ont élaboré et conçu, au sein d'un groupe de recherche coopératif, des documents de travail destinés à leurs élèves de CM2. Les documents composites conçus constitueront les éléments centraux de notre étude. Les fiches séquences, les fiches de préparation et les comptes-rendus de réunions, nous permettront d'identifier comment les professeurs avaient envisagé la conception et la mise en œuvre de ces documents avec leurs élèves, les obstacles qu'ils avaient éventuellement anticipés dans l'accès aux savoirs en jeu (savoirs en histoire, en lecture-compréhension, savoir-faire). Les fiches séquences, les fiches de préparation, les comptes-rendus de réunions, nous permettront de mettre à distance le prévu et le vécu et de questionner l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés.

L'articulation, la combinaison et le croisement des informations recueillies devraient nous permettre :

- de répondre aux diverses questions de recherche que nous avons évoquées dans notre premier chapitre (voir chapitre 1, point 6) ;
- de décrire les processus mis en œuvre lors de l'élaboration et de la conception de documents composites ;
- de recenser les démarches réalisées à cette fin et de dégager des leviers favorisant cette élaboration et cette conception.

Afin de rendre lisible la chronologie de notre étude en lien avec les données récoltées, nous présentons une synthèse associant chaque année de fonctionnement du groupe de recherche avec la mouture correspondante de la séquence construite en histoire et lesdites données (tableau 6) :

Chronologie de l'étude			
			
Types de données recueillies	Année 1 2016-2017 Première mouture de la séquence Verdun	Année 2 2017-2018 Deuxième mouture de la séquence Verdun	Année 3 2018-2019 Troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale
Fiches séquences FS	Septembre à octobre 2016 : FS1 : un document intitulé « trame pour la préparation de la	Décembre à avril 2017 : FS4 : une fiche séquence	Mars à octobre 2018 : FS5 : une fiche séquence

	<p>séquence Verdun »</p> <p>FS2, FS3 : deux fiches séquence (dont une sous la forme d'une carte mentale)</p>		
<p>Fiches de préparation</p> <p>FP</p>	<p>Septembre à octobre 2016 :</p> <p>FP1 : une pré-fiche de préparation</p> <p>FP2, FP3, FP4 : trois fiches de préparation</p>	<p>Décembre à avril 2017 :</p> <p>FP5, FP6, FP7 : trois fiches de préparation</p>	<p>Mars à octobre 2018 :</p> <p>FP8, FP9, FP10 : trois fiches de préparation</p>
<p>Documents composites</p> <p>DC</p>	<p>Septembre à octobre 2016 :</p> <p>DC1, DC2, DC3 : trois documents composites conçus par l'un des enseignants-chercheurs en vue de la préparation de la première séquence</p> <p>DC4, DC5, DC6 : trois documents composites</p>	<p>Décembre à avril 2017 :</p> <p>DC4, DC5, DC6 : trois documents composites</p>	<p>Mars à octobre 2018 :</p> <p>DC7, DC8, DC9, DC10, DC11, DC12-Eva3 : six documents composites (dont une évaluation)</p>
<p>Questionnaires associés à certains des DC</p> <p>Q</p>	<p>Septembre à octobre 2016 :</p> <p>Q1 : un questionnaire</p>	<p>Décembre à avril 2017 :</p> <p>Q2, Q3, Q4 : trois questionnaires</p>	
<p>Fiches d'évaluation destinées aux élèves</p> <p>Eva</p>	<p>Septembre à octobre 2016 :</p> <p>Eva1 : une fiche relative à la première mouture de la séquence</p>	<p>Décembre à avril 2017 :</p> <p>Eva2 : une fiche relative à la seconde mouture de la séquence</p>	<p>Mars à octobre 2018 :</p> <p>DC12-Eva3 : une fiche relative à la troisième mouture de la séquence</p>
<p>Comptes-rendus de réunion</p> <p>CR</p>	<p>Septembre 2016 à avril 2017 :</p> <p>CR1, CR2, CR3, CR4, CR5 : trois comptes-rendus</p>	<p>Mai à octobre 2017 :</p> <p>CR6, CR7, CR8 : trois comptes-rendus</p>	<p>Mars 2018 à mai 2019</p> <p>CR9 à CR12 : quatre comptes-rendus</p>
<p>Entretiens individuels</p> <p>GE (grille d'entretien)</p> <p>TE (transcripts)</p>	<p>Octobre 2016 :</p> <p>GE1 : grille d'entretien</p> <p>TE1, TE2, TE3 : transcripts</p>	<p>Juin 2017 :</p> <p>GE2 : grille d'entretien</p> <p>TE4, TE5, TE6 : transcripts</p>	<p>Décembre 2018</p> <p>GE3 : grille d'entretien</p> <p>TE7, TE8, TE9 : transcripts</p>

entretien)			
------------	--	--	--

Tableau 6 - Synthèse du corpus de la recherche

Chapitre 3

Cadre disciplinaire de l'étude et définition des savoirs en jeu par les membres d'un groupe de recherche : enseigner l'histoire et la Première guerre mondiale à l'école

Dans ce troisième chapitre, nous allons nous intéresser au travail de savantisation et au travail d'essentialisation (Lefevre, 2009, 2012) menés par les membres du groupe LéA dans le cadre de l'élaboration et de la conception des deux premières moutures de la séquence Verdun. Nous nous intéresserons également à ce double travail réalisé par N., B. et C. et nous-même dans le cadre de l'élaboration et de la conception de la troisième mouture de cette séquence proposée en histoire à des élèves de CM2. Lefevre (2009, 2012) parle de savantisation du savoir pour désigner l'activité de l'enseignant ayant pour objectif de débiter ou d'approfondir ses connaissances relatives à un savoir donné. La savantisation désigne ainsi « le processus qui s'enclenche dès lors qu'on s'oriente vers des savoirs de référence plus savants que les connaissances que l'on a, savoirs de référence qu'il faut étudier pour s'appropriier certaines de leurs dimensions » (Lefevre, 2009 : 1). Pour réaliser ce travail, les professeurs vont pouvoir consulter diverses ressources : Lefevre souligne qu'ils se tournent notamment vers des manuels scolaires du niveau enseigné pour repérer ce qui est essentiel dans ces connaissances et qu'il conviendra de transmettre aux élèves. Les professeurs sélectionnent ainsi ce qui pourra être/sera enseigné à leurs élèves, dans le cadre d'un processus de didactisation, processus dans lequel s'intègre ce que Lefevre appelle « le processus d'essentialisation ». Il ne s'agit pas, en théorie, de « simplifier » le savoir mais d'en réaliser une didactisation (le savoir sur lequel les professeurs pourront s'appuyer afin de préparer leur leçon). L'essentialisation désigne ainsi « le processus qui consiste à dégager la substantifique moelle de ce que l'on étudie, à dégager l'essentiel (...) » (Lefevre, 2009 : 1). Lefevre (2012) rejoint ainsi Gueudet et Trouche (2008, 2013) : le professeur, souhaitant répondre à un problème d'enseignement, consulte, trie, sélectionne des ressources. Celles-ci instrumentent son action didactique de savantisation/essentialisation. Le professeur s'approprie ensuite, modifie ces ressources pour construire ses propres documents. Dans ce chapitre, nous allons chercher à comprendre et à analyser comment les membres du groupe de recherche LéA d'une part, comment trois enseignants (N., B. et C.) et nous-même d'autre part avons élaboré et conçu les trois moutures de la séquence d'enseignement-apprentissage en histoire portant sur Verdun et la Première guerre mondiale.

Pour rappel, dans le cadre du groupe de recherche LéA Saint Jacques, trois moutures d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire ont été élaborées, conçues et mises en œuvre au cours des trois années de fonctionnement du groupe. Nous parlons dans cet écrit des trois moutures de la séquence :

- la première mouture, intitulée « Séquence Verdun », a été élaborée et conçue entre juin et octobre 2016. Elle a été produite par l'ensemble des membres du groupe de recherche à partir de documents proposés par l'un des membres du LéA, L., enseignant chercheur (nous

- reviendrons sur ces documents proprement dits dans le chapitre suivant, voir chapitre 4, point 1). N., B. et C., en tant que membres du LéA, ont donc participé à l'élaboration et à la conception de cette mouture de la séquence mise en œuvre dans leurs trois classes de CM2 en novembre 2016. Nous avons été observatrice de l'élaboration et de la conception de cette première mouture de la séquence Verdun : nous avons assisté aux réunions du groupe LéA y ayant trait et disposons des comptes-rendus de ces réunions (CR) ; nous disposons également de l'ensemble des documents de préparation relatif à l'élaboration de cette première mouture de la séquence (les fiches séquences FS et les fiches de préparation FP) ;
- la seconde mouture, intitulée également « Séquence Verdun », a été élaborée et conçue entre décembre 2016 et avril 2017. Elle a été produite par l'ensemble des membres du groupe à partir de leur analyse de la première mouture de la séquence. N., B. et C. ont donc également participé à l'élaboration et à la conception de cette mouture mais ne l'ont pas mise en œuvre dans leurs classes. Un autre enseignant du groupe l'a fait dans sa classe de CM2 en mai 2017. Nous avons également été observatrice de l'élaboration et de la conception de cette deuxième mouture de la séquence Verdun et disposons, pour nos analyses, des mêmes documents que ceux cités précédemment (CR, FP et FS) ;
 - la troisième mouture de la séquence, intitulée « Séquence Première guerre mondiale » et « Séquence Verdun » a été élaborée et conçue entre mars et octobre 2018. Elle a été produite par N., B., C. et nous-même à partir de l'analyse des deux moutures précédentes. Elle a été mise en œuvre dans les classes de CM2 de ces trois professeurs en novembre 2018. Dans le cadre de cette mouture, nous avons à la fois été observatrice du travail des enseignants et de notre propre travail d'élaboration et de conception. Nous disposons comme précédemment pour nos analyses des CR, FP et FS ayant alors été rédigés.

Aucun des membres du groupe LéA Saint Jacques n'était un spécialiste de la discipline histoire, discipline retenue pour l'élaboration et la conception de la séquence d'enseignement-apprentissage au début du fonctionnement du groupe. L'objet commun qui a réuni ses membres était la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 avec un questionnement spécifique portant sur la lecture et la compréhension des documents composites. C'est au mois de juin 2016 que les membres du LéA ont déterminé la discipline scolaire qui leur servirait de support pour mener à bien leur travail au cours de la première année de fonctionnement du groupe. La discipline, l'histoire, et la thématique, la Première Guerre mondiale, ont alors été choisies de façon pragmatique, au regard du calendrier scolaire et du calendrier du LéA. Compte-tenu notamment des temps de réunions prévus et retenus par le groupe, la mise en œuvre de la première mouture de la séquence aurait lieu en novembre 2016. A cette période, la plupart des enseignants du groupe exerçant en CM2 comptait proposer à

leurs élèves un travail relatif à la commémoration de la bataille de Verdun et plus spécifiquement, à celui de son centenaire. Aussi a-t-il été décidé de consacrer la première mouture de la séquence d'enseignement-apprentissage du LéA à cet objet et de l'intituler « Séquence Verdun ». Par la suite, cette séquence a fait l'objet de quelques modifications visant à aboutir à une nouvelle version définie comme « Séquence Verdun deuxième mouture », puis à une troisième version intitulée « Séquence Verdun troisième mouture » ou « Séquence Première guerre mondiale ».

Si aucun des membres du LéA n'était un spécialiste de l'histoire, c'est néanmoins sur cette discipline, et plus particulièrement sur la bataille de Verdun et la Première guerre mondiale, que les élèves des classes de CM2 dans lesquelles les moutures de la séquence ont été mises en œuvre devaient apprendre « quelque chose » : du factuel, des savoirs relatifs à Verdun et à la Première guerre mondiale et un peu de ce que c'est que faire de l'histoire. L'absence d'un historien au sein du LéA nous a beaucoup questionnée relativement aux élaborations des séances dans cette discipline. Toutefois, nous pouvons émettre l'hypothèse que, si le groupe LéA avait disposé d'un tel spécialiste, il n'est pas certain qu'il aurait été un spécialiste de la Première guerre mondiale, qu'il aurait pu « seulement » nous donner quelques indications méthodologiques. Si notre recherche n'est pas une recherche en didactique de l'histoire, nous nous devons cependant de réfléchir à l'enseignement de l'histoire et de la Première guerre mondiale à partir de ce que les membres du LéA, les trois professeurs N., B., C. et nous-même avons fait pour préparer ces moutures de la séquence Verdun. Notre objectif dans ce troisième chapitre va donc être de comprendre et de d'analyser comment les membres de ce groupe de recherche (et plus spécialement comment trois de ses membres) ont élaboré et conçu trois moutures d'une séquence d'enseignement-apprentissage dans cette discipline, si et comment ils ont réalisé un travail de savantisation et un travail d'essentialisation portant sur Verdun et la Première guerre mondiale. Du côté des membres du LéA, dont N., B. et C. font partie, il s'agira pour nous d'analyser de quelle(s) manière(s) les savoirs en jeu ont été étudiés (à partir de quelles ressources notamment) et comment ces savoirs ont été formalisés (ce qui a été retenu de l'étude des savoirs en jeu et comment ce qui en a été retenu a été inscrit dans les documents de préparation rédigés par les membres du groupe de recherche). De notre côté, en tant que chercheuse, bien que non spécialiste de la discipline histoire, nous porterons un regard critique sur l'élaboration et la conception de ces trois moutures de la séquence avec pour objectif, entre autres, de mettre en avant les écueils à éviter et les points d'appui dont des enseignants peuvent se servir. Nous ne prétendons toutefois pas disposer de l'ensemble des réponses aux questions que nous poserons, relatives notamment, dans ce chapitre, à l'enseignement de la Première guerre mondiale à l'école élémentaire. Aussi, de façon à mettre de côté la réflexion relative à la présence ou à l'absence d'un spécialiste de l'histoire au sein du LéA, nous dirons que, dans le cadre de cet écrit,

pour nos observations, nos descriptions et nos analyses relatives aux savoirs portant sur Verdun et la Première guerre mondiale, nous nous sommes placée dans la même posture qu'un enseignant de terrain polyvalent. Du fait de cette polyvalence, cet enseignant du premier degré ne peut être un expert dans l'ensemble des disciplines qu'il enseigne. Il va donc s'appuyer sur les programmes scolaires qui encadrent sa pratique et sur des ressources dont il dispose (manuels scolaires, sites internet, lectures d'ouvrages...) pour construire et mener des séquences dans les divers domaines scolaires.

Dans ce troisième chapitre, nous allons chercher à répondre à trois questions :

Quelles sont quelques-unes des spécificités de la discipline histoire à l'école ?

Comment des enseignants inscrivent-ils leur pratique dans cette discipline ?

Comment, en appui sur quelles ressources et en fonction de quel besoin d'information des élèves organisent-ils leur enseignement et élaborent-ils leurs séances d'enseignement-apprentissage en histoire en réponse à ce besoin ?

Pour cela, dans un premier temps, nous étudierons ce que signifie enseigner l'histoire à l'école. Nous ferons notamment référence aux programmes scolaires édités par le ministère de l'Éducation nationale. Ces programmes ont pour objectif d'encadrer la pratique des enseignants dans les classes et, a priori, de définir les savoirs qu'ils doivent développer auprès de leurs élèves. Les membres du LéA se sont référés à ces programmes pour élaborer et concevoir les moutures de leur séquence en histoire. Nous verrons également ce qui peut faire obstacle, pour des enseignants, à l'enseignement de cette discipline dans les classes.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux savoirs en jeu dans l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale. Nous présenterons ce qui a soutenu notre propre analyse de ces savoirs et ce que nous en avons retenu.

Dans un troisième temps, nous nous intéresserons également à ce que trois manuels scolaires de CM2 proposent en termes de savoirs et de démarches concernant l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale. Nous analyserons les pages que ces manuels consacrent à la Première guerre mondiale en tant que ressources susceptibles de soutenir le travail des enseignants dans le cadre de leur préparation des séances qu'ils présentent ensuite à leurs élèves.

Dans un quatrième temps, nous porterons notre attention sur les savoirs que les membres du LéA, les professeurs de cycle 3 et nous-même, avons retenus comme devant être enseignés aux élèves dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun- Première guerre mondiale. Nous verrons

comment les membres du LÉA dans le cadre des deux premières moutures et comment N., B., C. et nous-même dans le cadre de la troisième avons formalisé nos réflexions en examinant les documents de travail (fiches séquences et fiches de préparation) rédigés par les uns et les autres.

Enfin dans un cinquième et dernier temps, nous concluons cette partie consacrée au cadre disciplinaire de notre étude et aux savoirs historiques en jeu en proposant une analyse critique des points que nous y aurons abordés.

1- Cadre disciplinaire de l'étude : l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école

Notre travail de recherche n'a pas pour ambition de traiter de la question de l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire à l'école élémentaire. Nous ne reviendrons pas, par exemple, sur les origines de son enseignement ou sur les évolutions des savoirs présentés dans les programmes scolaires au cours des dernières décennies. Cela ne présente a priori pas d'intérêt pour notre étude. Néanmoins, comme nous l'avons rappelé en introduction de ce chapitre, l'histoire est la matière scolaire sur laquelle a porté notre analyse du travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) des membres du LÉA (et plus particulièrement de celui de trois de ces membres, N., B. et C., professeurs des écoles). Nous nous devons donc de faire un point sur cette discipline telle que les membres du LÉA et nous-même l'avons perçue sachant, comme le souligne Martin, que :

« L'enseignement de l'Histoire n'est pas une discipline scolaire ou universitaire comme les autres. Il ne repose pas sur un corpus de savoir précis, « transposant » des connaissances validées par l'Université, mais choisit en permanence les personnages, les faits et les périodes porteurs de valeurs et de significations jugées indispensables à la cohésion sociale, sur des critères politiques, sociaux, en continuelle évolution. Il ne met pas en jeu que des méthodes spécifiques, et emprunte autant aux disciplines « littéraires » qu'aux « scientifiques » ; surtout il dépend étroitement des rapports de force politiques qui contrôlent et organisent les rappels mémoriels des groupes et des communautés concernés. L'Histoire, autant dans la recherche que dans l'enseignement, demeure un espace ouvert à toutes les concurrences, et est obligée de répondre à tous les réexamens des passés » (Martin, 2015 : 47).

Dans le cadre scolaire, les prescriptions inscrites dans les programmes circonscrivent a priori le cadre des savoirs à aborder avec les élèves dans chaque domaine. Dans cette partie, nous allons donc tout d'abord nous intéresser à ce que prescrivent les programmes scolaires (MEN, 2015, 2016-c, 2018, 2020⁶¹) concernant l'enseignement-apprentissage de cette discipline : quels sont les objectifs

⁶¹ Les programmes scolaires actuellement en vigueur en histoire (année scolaire 2020-2021) sont ceux édités en 2020 par le ministère de l'Éducation nationale. Ils sont identiques aux programmes édités en 2015, programmes qui ont servi de référence aux membres du LÉA et à nous-même au moment de l'élaboration et de la conception des trois moutures de la séquence Verdun. Les programmes de 2018 et 2020 ont mis à jour des éléments de contenus dans les disciplines français et mathématiques mais pas dans la discipline histoire. Nous ferons

poursuivis par son enseignement et les conséquences que pourraient/devraient avoir ces objectifs sur le travail des professeurs ? Nous essaierons de voir si ces programmes proposent un cadre suffisamment structurant (en termes de repères, d'objectifs) pour permettre aux enseignants d'identifier les buts assignés à l'enseignement de l'histoire à l'école.

Nous verrons dans un second temps ce qu'il en est de ces repères et objectifs concernant spécifiquement l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale et de la bataille de Verdun.

Enfin, dans un troisième temps, nous analyserons les difficultés inhérentes à l'enseignement-apprentissage de l'histoire auprès des élèves, difficultés auxquelles les membres du LéA ont été confrontés au cours de l'élaboration et de la conception des trois moutures de la séquence Verdun.

1-1 L'enseignement de l'histoire dans les programmes scolaires

La discipline histoire en tant que telle n'existe pas au cycle 2 de l'école élémentaire (CP, CE1, CE2). Elle apparaît sous cette dénomination au cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}), cycle sur lequel est centrée notre étude (plus particulièrement, en classe de CM2). Au cours de ce cycle scolaire, l'enseignement-apprentissage de l'histoire est fondé sur un volume horaire de deux heures et trente minutes par semaine. Ledit volume comprend à la fois l'enseignement de l'histoire, à celui de la géographie et à celui de l'éducation morale et civique (EMC). Histoire et géographie doivent être enseignées à parts égales durant tout le cycle 3. C'est donc dans ce volume horaire que se sont inscrites les trois moutures de la séquence d'enseignement en histoire menées dans le cadre du LéA. Compte tenu des quelques éléments de savoirs à enseigner développés dans le cadre des programmes, compte tenu de ceux retenus par les professeurs comme devant être enseignés aux élèves dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun (tels que nous allons les présenter dans ce chapitre), ce temps nous semble très restreint.

L'histoire scolaire est une forme particulière de l'histoire. L'histoire telle qu'étudiée par les historiens a des objectifs liés à la recherche et à la formation, elle repose sur une démarche scientifique et intellectuelle. Si les problématiques qu'elle considère peuvent résonner avec des problématiques contemporaines, l'histoire « savante » vise, autant que faire se peut, la description objective du passé⁶². L'histoire scolaire a, quant à elle, des finalités propres, définies par le ministère de l'Éducation nationale, qui légitime par là même son enseignement. Les savoirs historiques, pour être

référence dans cet écrit aux programmes de 2015, 2018 et 2020 édités en histoire, programmes identiques dans les trois cas. Nous ferons également référence à une ressource éditée par le ministère pour cette discipline, ressource relative au thème 3 en histoire (MEN, 2016-c).

⁶² Voir par exemple RICOEUR, P. (1955). *Histoire et vérités*. Paris : Seuil. p.23-24 ; NOIRIEL, G. L'historien et l'objectivité. *Sciences humaines*. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/l-historien-et-l-objectivite_fr_24050.html

transmis à des élèves, subissent ainsi une mise en forme scolaire. Cette mise en forme est assurée par le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) qui réunit des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société. La production des savoirs scolaires est ainsi l'aboutissement d'une série d'étapes dans lesquelles sont engagés de multiples acteurs. Cette production prend la forme de plusieurs « instruments » : les programmes, qui fixent la norme officielle de ce qui doit être enseigné ; les documents explicatifs des programmes qui portent des noms variés au fil du temps (« instructions officielles », « documents pour la classe », « ressources d'accompagnement », « attendus ») ; des circulaires émanant du ministère qui précisent certains points ou des pages internet éditées par le même ministère via sa plateforme Eduscol⁶³ qui fournissent des ressources relatives, par exemple, aux commémorations (comme celle du centenaire de la bataille de Verdun, <http://verdun2016.centenaire.org/>). Le programme d'histoire, comme celui de toutes les disciplines scolaires, est ainsi défini par le CSP classe par classe, à partir du cycle 3 de l'école élémentaire. Il est constitué en un texte plutôt long comprenant un préambule (exposant des finalités et un cadrage général) puis la liste des savoirs à enseigner, sous formes d'objectifs à atteindre, de connaissances à développer, de savoir-faire à construire. Si les programmes constituent des impératifs qui s'imposent à l'ensemble des enseignants, finalement, les savoirs à enseigner sont développés dans les classes par les enseignants qui jouissent d'une liberté pédagogique quant à leur mise en œuvre.

Ce sont les programmes scolaires édités par le ministère en 2015 qui ont servi de cadre aux membres du LéA pour élaborer et concevoir les trois moutures de la séquence d'enseignement-apprentissage en histoire. Ces programmes sont en effet demeurés les mêmes (réinscrits tels quels dans ceux édités en 2018) durant les trois années de fonctionnement du groupe de recherche. Ce sont ces programmes (MEN, 2015) et leurs ressources d'accompagnement (MEN, 2016-c) qui ont, de par leur valeur injonctive, déterminé une partie des éléments figurant sur les documents de préparation rédigés par les membres du LéA, les professeurs et nous-même, dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun. Ces programmes précisent que, dans le domaine de l'histoire et celui de la géographie, « les élèves poursuivent (...) la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace (...). Ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes. Leurs spécificités tiennent à leurs objets d'étude, le temps et l'espace, et aux modalités qu'ils mettent en œuvre pour les appréhender » (MEN, 2015, 2018, 2020).

⁶³ <https://eduscol.education.fr/>

Différentes compétences sont travaillées et visées par et pour les élèves dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Celles-ci sont présentées et développées dans les programmes scolaires datés de 2015, réinscrits dans ceux édités en 2018 et de 2020 :

- se repérer dans le temps - Construire des repères historiques : ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée ; manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes ; utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits ; mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes ;
- raisonner, justifier une démarche et les choix effectués : poser des questions, se poser des questions ; formuler des hypothèses ; vérifier ; justifier ;
- s'informer dans le monde du numérique : connaître différents systèmes d'information, les utiliser ; trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique ; identifier la ressource numérique utilisée ;
- comprendre un document : comprendre le sens général d'un document ; identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié ; extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ; savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document ;
- pratiquer différents langages : écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger ; reconnaître un récit historique ; s'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger ; s'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique approprié ; réaliser ou compléter des productions graphiques ; utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux ;
- coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances ; travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels ; apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.

Ces compétences sont très générales. Elles n'apportent aux enseignants aucun élément concret visant à soutenir leur travail quant à ce que peut signifier, par exemple, « Construire des repères historiques » : lesquels en l'occurrence ? Certains sont-ils à privilégier ? Selon quels critères ? ;

« Comprendre un document » : lesquels ? Combien de formes différentes de documents sont à étudier en cycle 3 ?

Nous trouvons également dans les programmes des « *Repères annuels de programmation* ». Ceux qui nous intéressent, et auxquels les membres du LÉA et nous-même nous sommes référés pour élaborer les trois moutures de la séquence Verdun-Première guerre mondiale, sont inscrits dans le thème 3 intitulé « La France, des guerres mondiales à l'Union européennes ». Il s'agit « à partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration) » de présenter « l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial. On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations. L'élève découvre que des pays européens, autrefois en guerre les uns contre les autres, sont aujourd'hui rassemblés au sein de l'Union européenne » (MEN, 2015 : 176 ; 2020 : 72). Le thème 3 se décline en deux temps : deux guerres mondiales au vingtième siècle et la construction européenne.

Les programmes mettent en avant qu'à ce niveau de leur scolarité, le cycle 3, les élèves, « en travaillant sur des faits historiques, apprennent à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations ». Cet enseignement doit, « dans un premier temps » confronter les élèves de ce cycle « aux traces concrètes de l'histoire et à leur sens, en lien avec leur environnement », il doit peu à peu les confronter « à d'autres types de sources et à d'autres vestiges, qui parlent de mondes plus lointains dans le temps et l'espace ». Le but poursuivi, en théorie, est de permettre aux élèves de comprendre « que les récits de l'histoire sont constamment nourris et modifiés par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques et des lectures renouvelées du passé » (MEN, 2015 : 173 ; 2020 : 69). Les élèves de cycle 3, âgés de 9 à 11 ans, doivent pouvoir, dans le cadre scolaire de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, construire des repères historiques communs afin de comprendre que le monde dans lequel ils vivent est issu de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé. Cet enseignement vise, à partir de l'analyse et de la compréhension du passé, à former des citoyens disposant d'une culture commune fondée sur une histoire connue et partagée.

Les programmes scolaires visent donc, dans le cadre des 2h30 qui sont dévolues à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, de la géographie et de l'éducation morale et civique : d'une part, la transmission de faits et de valeurs de l'histoire nationale, inscrite dans un cadre européen et mondial et d'autre part, l'acquisition de méthodes, cherchant à développer, entre autres, l'autonomie des élèves. Les professeurs de l'école élémentaire doivent, dans le cadre de l'enseignement-

apprentissage de cette discipline : faire partager aux élèves une culture, leur donner des clés pour comprendre le monde, développer leur regard critique et favoriser chez eux l'apprentissage et la maîtrise de la langue. Toutes ces finalités doivent être étroitement associées dans la pratique de classe en donnant toute son importance au travail sur les capacités. Autrement dit, elles sont indissociables de l'acquisition de connaissances. Nous observons qu'il s'agit là d'un projet certes ambitieux mais aussi particulièrement vaste. Face à cela, des non spécialistes de l'histoire, comme les membres du LéA et nous-même, pourraient se retrouver bien démunis sans autre forme d'accompagnement plus précis. Les ressources d'accompagnement éditées par le ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2016-c) sont ici censées apporter ces précisions concernant notamment les savoirs devant être travaillés avec les élèves.

1-2 La place des savoirs historiques dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école élémentaire : la Première guerre mondiale

Les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020) indiquent des repères annuels de progression dénommés « Thèmes ». Pour chacune des années composant le cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}), trois thèmes sont ainsi définis dans les programmes (MEN, 2015, 2018, 2020). Chacun des thèmes fait l'objet de ce que le ministère nomme une « ressource » destinée aux enseignants. Les différentes ressources se présentent sous la forme de fiches disponibles sur internet (portail Eduscol, <https://eduscol.education.fr/>). Elles constituent a priori, pour le ministère qui les déploie, des outils censés accompagner les professeurs dans l'élaboration et la conception de leurs séquences en histoire.

Chaque fiche-ressource présente aux lecteurs (a priori des enseignants, voire des parents d'élèves), de façon plutôt générale, c'est-à-dire peu détaillée, des éléments de savoirs devant être abordés en classe avec les élèves. Le thème 3, au CM2, correspond au cadre de notre étude. Il fait l'objet d'une fiche de cinq pages s'intitulant « *La France, des guerres mondiales à l'Union européenne* » (MEN, 2016-c, annexe 5). Cette fiche a été consultée en tant que document institutionnel par certains membres du LéA au moment de l'élaboration et de la conception de la première mouture de la séquence Verdun : nous savons notamment que N., B. et C. ont lu cette fiche. Néanmoins, comme nous allons le voir dans le cadre de son analyse, du fait de son manque d'exhaustivité, elle leur a peu servi dans le cadre du travail de savantisation et dans celui du travail d'essentialisation (Lefevre, 2009, 2012) relatif à la préparation de cette mouture. Nous avons également, au moment de la préparation de la troisième mouture de la séquence Verdun, dite séquence Première guerre mondiale, consulté ce document officiel. Néanmoins, l'absence d'éléments concrets visant à soutenir

la construction de séances portant sur le thème qu'elle développe ne nous a pas permis d'en faire un outil de travail pertinent.

Le thème 3 développé dans cette fiche ressource vise l'étude des deux guerres mondiales au vingtième siècle et la construction européenne au travers d'évènements identifiés comme des « points forts du thème ». Or, ces points forts, dans le document ressource, sont bien peu lisibles. L'analyse de la fiche ne permet pas selon nous, à un enseignant novice en histoire, d'élaborer et de concevoir des séances d'enseignement-apprentissage portant sur la Première guerre mondiale destinées à des élèves de cycle 3. Un enseignant plus expérimenté dans ce domaine n'y trouverait pas non plus, selon nous, d'éléments visant à identifier l'essentiel devant être enseigné, de l'accessoire qui pourrait être mis de côté dans le cadre de séances d'enseignement devant s'intégrer dans les 2h30 hebdomadaires dévolues à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique et morale. En en-tête des pages qui la constituent, la fiche ressource précise pourtant l'objectif qu'elle se fixe : il s'agit de permettre aux enseignants de « s'appropriier les différents thèmes du programme ».

Les cinq pages de la fiche « *La France, des guerres mondiales à l'Union européenne* » (MEN, 2016-c, annexe 5) sont réparties en six parties. Le nombre de pages de cette fiche ressource rapporté à l'ampleur du thème étudié laisse présager des limites que pourra constituer cette ressource pour les enseignants et les membres du LéA : comment présenter les éléments supports de ces sujets d'étude en un nombre si restreint de pages ? La fiche du thème 3 au CM2 présente les six parties suivantes :

- les raisons amenant l'institution scolaire à proposer ce thème d'enseignement : « Pourquoi enseigner le thème « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne au CM2 ? ». A priori, ces raisons ne seront pas présentées aux élèves. Il semblerait qu'il s'agisse de convaincre les enseignants du bien fondé de cet enseignement, or, ils n'ont pas réellement le choix de le mettre en œuvre ou pas. Sont présentées dans cette partie les notions dites centrales relatives à l'étude de ce sujet : « ce thème 3 confronte [les élèves] à un grand défi contemporain, celui de la guerre et de la paix » (MEN, 2016-c : 1). Les enseignants devront chercher de manière prioritaire à faire comprendre aux élèves : que la France a connu deux conflits mondiaux ; que ces deux conflits ont été marqués par une violence extrême et massive ; que cette expérience a conduit la France à s'engager dans la construction européenne. La fiche ne propose pas d'entrée spécifique à la Première guerre mondiale : les deux guerres sont abordées dans un même point intitulé « Deux guerres mondiales au 20^{ème} siècle ». La fiche ressource précise également que ce thème « est l'occasion d'investir plus particulièrement les compétences qui se rapportent à la construction de repères temporels,

à la compréhension d'un document (...) » (MEN, 2016-c : 1). De nouveau, nous trouvons là des éléments très généraux qui ne seront pas étayés par ailleurs : de quels repères temporels parle-t-on ? Quels documents s'agit-il de comprendre ? Ceci explique en partie pourquoi, au cours des élaborations et des conceptions des trois moutures de la séquence Verdun, les membres du LÉA se sont trouvés en difficulté pour identifier des dates « clés » à présenter aux élèves, dates identifiées comme des éventuels « repères temporels ». Dans le même esprit, si la fiche ressource évoque qu'il s'agira de travailler à la « compréhension d'un document », aucune proposition de documents pertinents, susceptibles de répondre à cet objectif, n'est faite aux enseignants ;

- la place du thème dans la scolarité des élèves, c'est-à-dire le lien que chaque thème peut entretenir avec les thèmes qui précèdent et qui suivent celui étudié : la fiche ressource indique que les savoirs construits dans le cadre du thème 3 (savoirs qui ne sont donc pas précisés) pourront être ensuite mobilisés au cycle 4 pour « envisager la guerre, évoluant de la guerre totale à la guerre d'anéantissement » (MEN, 2016-C : 2) ;
- les points forts du thème pour l'enseignant : il s'agit, selon la ressource Eduscol, de « présenter quelques éléments de culture historique utiles au professeur pour préparer la mise en œuvre des différents sous-thèmes, qu'il ne faut surtout pas confondre avec les propositions de mises en œuvre » (MEN, 2016-c : 2). Pourquoi une telle précision concernant le fait qu'il ne faille « surtout pas confondre avec des propositions de mise en œuvre » les « quelques éléments de culture historiques » ? S'agit-il de ne pas entraver la liberté pédagogique des enseignants ? De les laisser seuls maîtres des choix qui les conduiront à proposer tel ou tel type de séances à leurs élèves ? Il nous semble plutôt, au regard des difficultés que les membres du LÉA ont rencontrées en élaborant les deux premières moutures de la séquence Verdun et celles que N., B., C. et nous avons également rencontrées dans le cadre de l'élaboration et de la conception de la troisième mouture, que cela constitue un réel obstacle pour les professeurs. Sous le titre « Quels sont les points forts du thème pour l'enseignant ? » une « problématique » (telle que désignée dans la fiche ressource) est proposée : elle questionne le thème général. La problématique proposée par la fiche ressource visant à aborder ce thème 3 est la suivante : « Comment les traumatismes consécutifs aux deux conflits mondiaux sont-ils à l'origine de la recherche d'une paix durable en Europe ? ». Deux notions sont rattachées à cette problématique dans la fiche : celle de guerre et celle de paix. Néanmoins, aucun élément n'est associé, de façon accessible aux lecteurs, à ces notions présentées dans la fiche ressource. Ces éléments apparaissent finalement noyés dans les paragraphes de cette fiche, sans que les uns et les autres ne soient

reliés de façon explicite : conflit ; défi contemporain ; violence extrême et massive (dont la notion de génocide) ; traumatisme ; rassemblement ; construction. Quelques éléments dits de « culture historique » sont également indiqués dans cette partie de la fiche. Ils se limitent à des genres de résumés, proposant notamment : une date , « déclaration de guerre de l'Allemagne à la France, le 3 août 1914 » ; des données chiffrées relatives au nombre de morts durant les conflits mondiaux, « 18,6 millions de morts, dont 9,7 millions de morts militaires et 8,9 millions de morts civils au cours de la Première guerre mondiale » ; des informations générales, « la France est un acteur essentiel du premier conflit mondial et l'ensemble de la société est mobilisé dans l'effort de guerre » (ibid., p.3). Pour aborder l'ampleur des deux conflits et leur violence extrême, le document ressource (MEN, 2016-c) indique qu'il s'agit de « s'appuyer sur les chiffres des nombres de morts des deux guerres et leur développement sur tous les continents ». Ces éléments considérés par l'institution comme autant d'éléments dits « de culture historique utiles au professeur pour préparer la mise en œuvre des différents sous-thèmes » paraissent bien peu nombreux. Comme nous l'avons précisé plus haut, ils sont associés au fait qu'il ne faille « surtout pas [les] confondre avec les propositions de mises en œuvre » (MEN, 2016-c : 2). Cette mise en garde semble quelque peu démesurée au regard du peu d'éléments en présence ;

- quelques lignes relatives à la participation du thème 3 au parcours citoyen : « Lors des commémorations officielles et des journées du Souvenir, l'élève est sensibilisé à l'idée d'un héritage patrimonial partagé, lié à ces conflits, à l'échelle nationale, mais aussi européenne et mondiale » (ibid., p.4). Le terme « commémoration » sera retenu comme élément du titre du document composite élaboré et conçu pour la séance 3 de la première mouture de la séquence Verdun (DC6, annexe 47). Le terme « commémorations » est également inscrit dans le document de préparation relatif à la séance 3 de la troisième mouture de la séquence (FP10, annexe 30) ;
- la fiche ressource présente finalement, de façon succincte, ce qu'elle nomme « des propositions de mise en œuvre du thème dans les classes ». Celles-ci ne constituent pas selon nous de réelles propositions de mises en œuvre. Elles sont plutôt des exemples d'activités venant au mieux compléter une séquence qui aura déjà été conçue. Ainsi, est indiqué le fait qu' « on pourra (...) aborder les deux guerres mondiales par les traces visibles qu'elles ont laissées : empreintes dans le paysage, cimetières, destructions et reconstructions d'une part, et par les traces symboliques et mémorielles d'autre part ». Sont cités en exemples le patrimoine local et familial, les monuments aux morts, les cartes des combattants, les articles de journaux, les correspondances des poilus, les lieux de mémoire,

- les traces des combats dans les paysages... (MEN, 2016-c : 3). Est indiqué également, concernant la Première guerre mondiale spécifiquement, que « le témoignage d'un poilu au cours de la bataille de Verdun par exemple peut servir à illustrer la vie dans les tranchées » (ibid). Les membres du LéA ont tenu compte de ces exemples en proposant, sur les documents composites conçus au cours des trois moutures de la séquence Verdun, des composants présentant ce type d'informations (des extraits de lettres de poilus ou des photographies de traces de combats dans les paysages). Nous étudierons notamment les différents documents composites conçus et les composants en présence dans le chapitre suivant (voir chapitre 4). Toutefois, indiquer des « propositions de mises en œuvre » limitées à des extraits de lettres de poilus ou à des photographies de traces de combats dans les paysages ne suffit pas à ce qu'une séquence d'enseignement-apprentissage portant sur Verdun et la Première guerre mondiale réponde au besoin d'information (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) des élèves dans ce domaine et leur permette de réaliser des apprentissages ;
- une courte liste des « écueils à éviter » dans l'enseignement du thème finalise la fiche : « traiter les deux conflits mondiaux sans établir de liens entre eux », (...), « présenter une chronologie trop détaillée des différentes étapes des conflits » (ibid, p.5).

Dans les documents édités par le ministère de l'Éducation nationale (programmes et fiche ressource), les deux conflits mondiaux ne sont pas présentés comme devant être traités de façon disjointe par les professeurs. Il n'apparaît pas non plus qu'un traitement chronologique, visant à aborder l'une puis l'autre guerre, y soit spécifié. La fiche ressource annonce qu'il s'agit en effet d'éviter de « traiter les deux conflits indépendamment, sans établir de liens entre eux » et de « présenter une chronologie trop détaillée des différentes étapes des conflits » (MEN, 2016-c : 5). Les membres du LéA, les trois professeurs N., B. et C. et nous-même, dans le cadre du travail portant sur les différentes moutures de la séquence d'enseignement-apprentissage en histoire, avons traité spécifiquement la Première guerre mondiale au travers, notamment, de la bataille de Verdun. Dans le cadre des trois moutures, aucun lien n'a été fait avec la Seconde guerre mondiale. Nous ne trouvons, notamment dans les comptes-rendus de réunions, aucune trace d'échanges à ce sujet. Il nous semble que la question ne s'est même pas posée : face à la quantité d'informations que les uns et les autres avaient à traiter (Quels savoirs aborder ? Quels objectifs d'apprentissage fixer pour les élèves ? Comment déterminer les composants qui seront les mieux à même de présenter telle ou telle information ? Comment les réunir sur un document composite ? ...), les membres du LéA n'ont pas envisagé d'établir de lien avec le second conflit mondial.

Au regard du manque de précision relatives aux possibilités de mise en œuvre du thème 3 dans les programmes scolaires et sa ressource d'accompagnement, au regard de l'absence d'indication d'éventuelles ressources effectives possiblement mobilisables dans le cadre de la construction de séquences portant sur ce thème, il revient de fait aux enseignants de déterminer quels seront plus précisément les faits, les événements qui viendront soutenir la construction de leurs séquences et leurs séances d'enseignement-apprentissage en histoire destinées aux élèves. Il leur revient à la fois, à partir du thème prescrit par l'institution, de déterminer en partie et de définir les notions qui lui sont inhérentes, notions qui ne se limitent pas à la période historique étudiée. Il leur revient également de déterminer des éléments transdisciplinaires, non spécifiques à l'histoire (l'argumentation notamment). Cela soulève selon nous une double difficulté : celle, pour les professeurs, de trouver des notions qui soient suffisamment fonctionnelles et explicatives pour être accessibles aux élèves ; celle pour les élèves de cycle 3, d'accéder à des notions particulièrement abstraites. Nous allons voir que cela a représenté des difficultés importantes dans le cadre de l'élaboration et de la conception des moutures de la séquence Verdun. Les programmes scolaires et leurs ressources d'accompagnement (MEN, 2015, 2016-c, 2018, 2020) n'expriment pas complètement et clairement les attendus d'apprentissage en termes de savoirs relatifs à la Première guerre mondiale. Ces documents officiels manquent de précisions. Ce manque de précisions, comme nous allons l'observer dans le cadre de l'élaboration et de la conception des moutures de la séquence Verdun, entraîne des confusions entre ce qui est essentiel (l'essentiel à retenir concernant notamment Verdun et la Première guerre mondiale) et l'anecdotique (ce qu'il ne serait a priori pas nécessaire d'aborder avec des élèves de onze ans concernant Verdun et la Première guerre mondiale : des dates ? des batailles ?). Ces programmes et sa ressource laissent place à l'ambiguïté entre ce qui est constitutif d'un savoir donné et ce qui pourrait apparaître comme accessoire pour des élèves de CM2. Comme l'évoque Falaize, « l'histoire fait partie de ces disciplines réputées difficiles à enseigner. Si la majorité des enseignants reconnaissent son absolue nécessité dans l'enseignement obligatoire, même à l'école élémentaire, surtout pour sa dimension civique, beaucoup sont désarmés devant l'énormité des programmes et les choix que l'on est amené à faire » (Falaize, 2015 : 20).

Au manque de structure et de précisions des cadres institutionnels que constituent les programmes scolaires et sa ressource d'accompagnement, des difficultés de divers ordres peuvent s'ajouter et faire obstacle à l'élaboration et à la conception de séquences et de séances d'enseignement-apprentissage dans le domaine de l'histoire.

1-3 Des difficultés inhérentes à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Différents éléments peuvent faire obstacle à l'enseignement de la discipline histoire à l'école élémentaire. Non pas que ces obstacles rendent son enseignement impossible, il est de fait obligatoire, mais qu'ils constituent des difficultés venant éventuellement s'ajouter à celles engendrées selon nous par le flou des programmes que nous venons d'évoquer. Nous en avons retenu trois, en lien notamment avec les échanges que nous avons menés avec N., B., et C. : des difficultés relatives au manque de formation des enseignants dans le domaine de l'histoire ; un glissement possible de l'enseignement de l'histoire vers des aspects principalement chronologiques ; la place des documents dans cet enseignement.

1-3-1 La formation des professeurs des écoles

Comme le souligne Falaize, « le fait qu'il faille connaître beaucoup de choses, la peur de se tromper, de dire n'importe quoi, ou pire, de donner une interprétation erronée ou anachronique » (Falaize, 2015 : 21) fait dire aux professeurs des écoles qu'il s'agit d'une discipline difficile à enseigner. Le fait, pour les professeurs des écoles, de se sentir désarmés dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline peut être lié à leur cursus de formation. Celui-ci peut les avoir amenés à travailler l'histoire dans le cadre de leurs études. C'est le cas par exemple de l'un des trois enseignants sur lequel nous avons centré nos observations (B., licencié en histoire). Néanmoins, si nous nous référons à l'enquête académique proposée dans notre premier chapitre (voir chapitre 1, point 4 ; annexe 1), les professeurs des écoles ont majoritairement suivi une formation plutôt scientifique (42.61% des participants à l'enquête ont ainsi une formation en mathématiques, biologie, sciences physiques). Viennent ensuite des formations en sciences humaines (32.17% des participants ont suivi une formation initiale en éducation, sociologie, psychologie) ou littéraire (23.48% d'entre eux ont suivi une formation en lettres ou philosophie). C'est le cas de N., qui a obtenu un DEUG en psychologie. Elle nous indique en octobre 2016, au tout début du fonctionnement du groupe LéA, qu'en classe, elle ne fait « plus d'histoire depuis quelques années », car, dans l'école où elle exerce, les enseignants ont reparti l'enseignement de certaines disciplines « sur le cycle » (TE1, Q13). B., s'il a suivi une formation initiale en histoire nous indique pour sa part, à la même période, qu'il a déjà travaillé sur les savoirs relatifs à la Première guerre mondiale et à Verdun car cela « est dans les programmes de cycle 3 » (TE2, Q13). Il ajoute à ce titre qu'il a « forcément » travaillé ce sujet « plusieurs fois » vu qu'il « enseigne depuis quelque temps sur le cycle 3 » (TE2, Q14). Cela ne paraît néanmoins pas si évident pour lui car il ne peut être précis à ce sujet : il « suppose » qu'il a travaillé sur cette période historique chaque année (TE2, Q14). C., pour sa part, nous apprend en octobre 2016 qu'il n'est jamais, avant sa participation au LéA, « entré dans la Première guerre mondiale par

Verdun », qu'il a toujours « fait plus la Première guerre mondiale en général » (TE3, Q13). Il ajoute qu'il a proposé « sûrement cinq fois » des séquences portant sur la Première guerre mondiale « vu que ça fait cinq ans » qu'il enseigne en CM2 (TE3, Q14). Nous ne savons pas ce que signifie pour lui faire « plus la Première guerre mondiale en général », quelles sont ses références, s'il en a, dans ce domaine. Lors des différents entretiens individuels que nous avons menés avec N., B. et C. au cours des trois années de fonctionnement du LéA, nous avons très peu questionné leurs rapports aux savoirs et notamment aux savoirs historiques. Toutefois, nous avançons, au regard des éléments que nous venons de présenter, que : N. ne disposait pas de références récentes dans le domaine de cet enseignement au moment où elle débutait son travail au sein du LéA ; B. et C. avaient une pratique plus actuelle dans ce domaine, à laquelle, au cours des phases d'élaboration et de conception des séances produites au sein du LéA, ils pouvaient faire référence.

De façon générale, la maîtrise des savoirs proprement historiques par les professeurs des écoles peut être interrogée. Depuis la rentrée scolaire 2019, la didactique de cette discipline représente une portion congrue de la formation initiale des professeurs des écoles proprement dite. 55% du temps de cette formation initiale est consacrée à l'enseignement des savoirs fondamentaux présentés comme comprenant le lire, écrire, compter, respecter autrui, transmettre les valeurs républicaines tandis que seulement 20% sont consacrés à la polyvalence (autres aspects disciplinaires, dont l'histoire), à la pédagogie générale et à la gestion de classe⁶⁴. Dix-huit heures annuelles seront ensuite consacrées, pour les professeurs du premier degré, à des temps de formation du type animations pédagogiques et actions de formation continue (MEN, 2013). A titre d'exemple, nous n'avons, au cours de nos treize années d'exercice en tant que professeure des écoles, jamais bénéficié de temps d'animation ou de temps de formation relatifs à l'enseignement de l'histoire. Comment des professeurs des écoles peuvent-ils alors préparer des séquences d'enseignement-apprentissage dans ce domaine ? De quelle manière peuvent-ils procéder au travail de savantisation et au travail d'essentialisation (Lefevre, 2009, 2012) nécessaire à la préparation de leurs séquences d'enseignement-apprentissage en histoire ? Sur quoi peuvent-ils s'appuyer pour cela ? Quelles sont, quelles peuvent être leurs ressources ? Quel temps spécifique peuvent-ils y consacrer ? Comment font-ils le tri entre l'essentiel et l'accessoire dans les savoirs relatifs à cette discipline en lien avec les programmes scolaires et les thèmes qu'ils doivent aborder avec leurs élèves ? Sur quels éléments peuvent-ils s'appuyer pour faire ce tri de façon pertinente ? Nous verrons dans la suite de notre écrit que ce manque de formation dans le domaine de l'histoire, et dans celui plus spécifique de

⁶⁴ Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier, source : <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

l'enseignement de la Première guerre mondiale, a fait obstacle au tri et à la sélection des savoirs en jeu dans le cadre de l'élaboration des trois moutures de la séquence Verdun.

1-3-2 Le champ d'investigation de la discipline histoire

Un autre élément susceptible de faire obstacle à l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans les classes est lié à son champ d'investigation, le temps. Le champ temporel d'investigation de l'histoire est le passé. Néanmoins, la chronologie, en tant que série de repères, ne saurait être le but ultime de son enseignement à l'école (Ruby, 1988). Cette étude de l'histoire à l'école élémentaire ne vise pas une connaissance linéaire et exhaustive du passé. La structure des programmes en repères et thèmes rend pourtant « extrêmement difficile la construction d'une vision qui ne soit pas saucissonnée et déconnectée » (Bertrand, 2013 : 96). Nous venons de voir à ce sujet que les programmes scolaires présentent justement ce découpage par thèmes, dont le thème 3 proposé pour les élèves de CM2 (voir chapitre 3, point 1-2). L'enseignement de l'histoire est en effet parfois confondu avec un « simple » travail d'étude de ce qu'il y avait avant nous, limitant le champ de cette étude à un récit qui raconte et restitue les événements passés comme se succédant les uns après les autres, telle une narration, dans une sorte de suite logique d'événements qui nous aurait menés au présent (Dalongeville, 2000, a). Pourtant, « il n'existe pas une Histoire (...), dont les caractères traverseraient immuables les vicissitudes du temps, mais des productions diverses que les contemporains d'une époque donnée s'accordent à considérer comme de l'histoire » (Prost, 1996 : 7). Les membres du LÉA ont été confrontés à cette difficulté relative au champ d'investigation de l'histoire qu'est le temps. Au tout début du fonctionnement du groupe, ils indiquent ainsi dans un compte-rendu de réunion, au moment de l'élaboration de la première mouture de la séquence Verdun : « A plusieurs reprises, nous avons évoqué l'option du récit historique, pour accélérer, rendre accessible : choix évidemment qui s'inscrit dans la logique inverse de celle de l'utilisation des écrits composites, mais ressenti utile, voire nécessaire à certains moments (introduction de la séance, peut-être transitions aussi) » (extrait CR1, annexe 10).

De façon générale, pour de nombreux professeurs des écoles, la compréhension par les élèves des évolutions historiques dépend en grande partie du respect de la progression chronologique : « l'élément permanent de l'affichage dans les classes du cycle 3 reste la frise historique. Il s'agit le plus souvent d'une frise acquise par l'école, elle est alors la même dans toutes les classes mais son usage pose manifestement des questions didactiques, liées à l'absence de proportionnalité dans l'échelle temporelle ou aux choix des repères effectués par l'éditeur » (Claus, 2013 : 64). La continuité via la chronologie dans l'enseignement de l'histoire semble pour beaucoup « le moyen le plus adéquat d'organiser un apprentissage ordonné de l'histoire » (Borne, 2002 : 160-161). Ce travail

chronologique est généralement associé à « une conception de l'histoire comme suite de faits liés par une causalité interne » (Borne, 2002 : 161) qui va à l'encontre du travail de questionnement, de formulation d'hypothèses, d'argumentation attendu notamment au cycle 3. Dans le cadre du LéA, cet écueil est apparu par le biais de la proposition de composants sous forme de frises chronologiques lors de la conception des documents composites relatifs à la première séance des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun (DC1, annexe 42 ; DC4, annexe 45). Nous observerons notamment cela dans le point 4 de ce chapitre. Nous verrons également comment les membres du groupe, dans le cadre de l'élaboration de la première mouture de la séquence, ont eu tendance à présenter dans leurs documents de préparation, de nombreuses dates successives relatives à différents événements historiques pourtant non spécifiés dans les programmes scolaires (voir notamment FP1, annexe 21 et FP2, annexe 22).

Pour éviter un travail historique qui serait seulement linéaire ou un simple « empilement de connaissances » (Borne, 2002 : 17), l'objet de l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école devrait être la confrontation du passé et du présent. Il s'agit, à travers cette confrontation, de permettre aux élèves de mettre en évidence les éventuelles contradictions, les questions que cette confrontation soulève et leur dépassement au service de la compréhension du présent. Dans ce sens, un travail à partir de la notion d'événements en tant que faits historiques marquant une transformation dans l'histoire des hommes devrait être désormais proposée aux élèves. Articulant travail sur les savoirs et formation du citoyen, l'événement s'éclaire « à la fois par ce qui le précède et le suit, et c'est dans cette confrontation de l'avant et de l'après que prennent sens, tout à la fois, l'événement en question et les périodes qui l'encadrent » (Dalongeville, 2000-a : 13). La notion d'événement peut être rapprochée de celle de rupture (Borne, 2002) : un événement qui fait rupture dans l'histoire en tant qu'ayant modifié le présent des contemporains de l'époque étudiée. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'exclure la chronologie de cet enseignement mais bien d'amener les élèves à construire des repères, à leur donner du sens sans réduire l'histoire à cette seule fin. Peut-être est-ce une référence à ces notions d'événement et de rupture qui a soutenu la réflexion des membres du LéA lors de l'élaboration des deux premières moutures de la séquence Verdun : en choisissant de centrer leur travail sur la bataille de Verdun, ils ont peut-être souhaité l'aborder en tant qu'événement marquant une transformation dans l'histoire de la guerre, dans les formes que cette dernière peut prendre en lien notamment avec l'utilisation de nouvelles armes et les traces laissées par l'utilisation de ces armes sur le territoire de Verdun. Nous verrons pourtant que la bataille de Verdun n'a pas été étudiée sous cet angle de la rupture et qu'elle n'a été incluse que dans une suite chronologique d'événements relatifs à la Première guerre mondiale.

1-3-3 Place et rôle des documents dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Une autre difficulté inhérente à l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école peut être liée au fait que les documents officiels édités par le ministère de l'Éducation nationale (programmes et fiches ressources) prescrivent la mise en œuvre de documents sur lesquels et avec lesquels les élèves sont censés travailler. Ils ne proposent toutefois pas la moindre référence dans ce domaine. Les enseignants peuvent à ce titre se sentir démunis, à la fois dans le choix des documents venant notamment soutenir leur travail de savantisation et leur travail d'essentialisation (Lefeuvre, 2009, 2012) et dans celui de ceux à présenter à leurs élèves.

Pour rappel, les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020) indiquent au sujet des « documents » que les élèves devront, dans le cadre de la discipline histoire, « comprendre un document : comprendre le sens général d'un document ; identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié ; extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ; savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document ». Comme le précise également une ressource Eduscol en histoire-géographie destinée aux professeurs de cycle 3 et intitulée « *Analyser et comprendre un document* », « l'étude des documents se situe au cœur de la pratique quotidienne de la classe en histoire » (MEN, 2017 : 1). Cette ressource indique également que le « document d'histoire » est considéré « dans son acceptation large, incluant les sources archéologiques, les objets, les œuvres, les témoignages, y compris oraux » (2017 : 1). Dans un rapport datant de 2013 de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN) portant sur la mise en œuvre des programmes, le rapporteur soulignait par ailleurs qu'en histoire, « les enseignants parviennent difficilement à choisir des documents pertinents tant sur le plan scientifique que pédagogique. Les questions au programme sont difficiles pour des enseignants peu formés » (Claus, 2013 : 67). Nous trouvons là mis en tension le fait que les programmes prescrivent aux enseignants la mise en œuvre des documents dans le cadre de leurs séances d'enseignement-apprentissage en histoire et le fait qu'a priori, il leur soit difficile de les choisir de façon pertinente. Cette difficulté relative au choix des documents à présenter aux élèves dans cette discipline est certainement à associer à leur manque de formation dans cette discipline, manque évoqué dans nos propos précédents (voir chapitre 3, point 1-3-1). Nous ne pouvons également que constater l'absence totale d'indications relatives à de quelconques documents de référence susceptibles d'être mobilisés par des professeurs dans le cadre de l'enseignement apprentissage général de l'histoire ou de l'un de ces thèmes : la fiche ressource d'accompagnement relative à la mise en œuvre du thème 3 (MEN, 2016-c) ou la fiche ressource relative à l'analyse et la compréhension des documents en histoire (MEN, 2017) ne font à ce sujet aucune proposition. Dans le cadre du LéA, cette absence de références

relatives aux documents que les professeurs peuvent présenter à leurs élèves va avoir pour conséquence que lors de l'élaboration et de la conception des deux premières moutures de la séquence Verdun, les membres du groupe de recherche vont choisir de présenter aux élèves « beaucoup de documents » (N., TE4, Q6), une « surcharge de documents » (N., TE4, Q7 et C., TE6, Q6), « le plus possible de documents » (C., TE6, Q5). Ils vont également proposer à leurs élèves d'étudier des documents « difficiles à comprendre », dont les contenus historiques « n'étaient quand même pas simples » (B., TE5, Q6) voire des « documents qui étaient compliqués » (C., TE6, Q6).

A ce jour, nous trouvons néanmoins quatre types de documents dans les classes utilisés par les enseignants pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire (Granier et Picot, 2002 ; Couzinet, 2004 ; <http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/laplace-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>) :

- le premier est le document-source à partir duquel travaille l'historien : il s'agit généralement d'un texte ou d'un document iconographique, fixe ou animé. Nous retrouvons aussi parmi eux les documents dits à caractère patrimonial tels que les monuments présents dans les communes ou les vestiges archéologiques. Nous verrons dans le chapitre suivant que le document-source, dans ses différentes dimensions (en particulier, les photographies), est fortement mobilisé par les enseignants de cycle 3 dans le cadre de leur travail avec les élèves bien qu'il soit souvent difficile à étudier avec eux ;
- le second est le document produit de la recherche, c'est-à-dire extrait d'une publication d'un universitaire comme un texte, un graphique, un tableau de statistique, un croquis, un schéma... Nous verrons dans la suite de nos analyses qu'ils sont mobilisés par les enseignants (notamment les graphiques ou les tableaux de nombres) malgré les difficultés de compréhension qu'ils peuvent présenter pour les élèves, notamment en termes d'accessibilité et d'intelligibilité des informations qu'ils présentent (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) ;
- le troisième est le document sélectionné dans l'actualité par le professeur, par exemple, un article de journal ou un support publicitaire. Nous verrons également que ce type de document est lui aussi mobilisé par les enseignants pour travailler avec leurs élèves ;
- enfin, le quatrième est le document élaboré par un pédagogue (un auteur de manuel ou un enseignant) à partir des documents issus des deux premiers types (documents sources et documents produits de la recherche). Dans ce cas, les professeurs, afin notamment de les rendre accessibles aux élèves, vont procéder à des simplifications, des adaptations des documents initiaux. Nous verrons dans notre étude que ce type de document est

particulièrement mobilisé par les enseignants dans leur classe. Nous nous intéresserons notamment aux conceptions de ce type de document réalisées par les membres du LéA dans le cadre de leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013).

Dans les classes, ces quatre types de documents peuvent servir à :

- illustrer ou matérialiser des faits : il s'agit de documents illustratifs ;
- justifier des propos tenus par l'enseignant : il s'agit de documents preuves ;
- outiller ou développer chez l'élève des compétences méthodologiques (comme interpréter une carte, lire une photographie, un texte ou sélectionner voire confronter des informations...) : il s'agit de documents outils ;
- fonder une culture commune à tous les élèves car de caractère emblématique ou important (un objet technique, un monument...) : il s'agit de documents patrimoniaux.

Nous verrons au cours de l'analyse des documents composites élaborés et conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun (voir chapitre 4) qu'un même document peut servir à plusieurs usages : ainsi une photographie (document source, sélectionnée par un enseignant ou produite par lui par exemple) peut tout à la fois servir à illustrer un propos ou un texte et amener l'élève à développer ou à s'appuyer sur des compétences spécifiques en lecture d'image. Nous verrons aussi que les différents documents peuvent être présentés conjointement ou individuellement sur une double-page de manuel ou sur un document papier ou numérique conçu par le professeur et réunissant plusieurs d'entre eux.

2- La Première Guerre mondiale : les savoirs en jeu

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté ce que prescrivent les programmes scolaires concernant l'enseignement-apprentissage de l'histoire et plus spécifiquement concernant le thème 3, « La France, des deux guerres mondiales à l'Union européenne ». Nous avons analysé ces prescriptions et indiqué les limites qu'elles présentent, limites relatives notamment au flou, voire au manque d'indications portant sur les savoirs que les enseignants doivent travailler avec leurs élèves. Nous avons également présenté des difficultés relatives à l'enseignement de cette discipline. Nous avons essayé d'expliquer en quoi l'imprécision des programmes et les difficultés que pouvaient rencontrer les professeurs des écoles dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire pouvaient faire obstacle à l'élaboration et à la conception de séquences et de séances pertinentes dans cette discipline. Nous avons essayé de montrer comment cela pouvait constituer des difficultés pour les membres du LéA dans le cadre de leur travail d'élaboration et de conception des différentes moutures de la séquence relative à Verdun et à la Première guerre mondiale.

En tant qu'observatrice au sein du LéA au cours des deux premières années de son fonctionnement et par la suite, lorsque qu'avec N., B. et C. nous avons travaillé à l'élaboration et à la conception d'une troisième mouture de la séquence Verdun, nous nous sommes intéressée aux savoirs en jeu relatifs à l'enseignement de la Première guerre mondiale. Cela nous est apparu nécessaire pour être en mesure d'analyser, a minima, certains aspects des moutures de la séquence développée par les membres du LéA au cours des deux premières années de fonctionnement du groupe : il s'agissait pour nous d'être en capacité d'analyser la pertinence des informations présentées par les membres du groupe sur les documents composites conçus pour les élèves dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun. Par la suite, ce travail portant sur les savoirs historiques s'est avéré nécessaire pour que nous puissions à notre tour, avec N., B. et C., élaborer et concevoir des séances et des documents composites propres à faciliter l'apprentissage de connaissances par les élèves qui allaient travailler à partir de ces documents.

Il nous est toutefois apparu difficile, voire vain, de chercher à identifier ou à lister, dans le cadre de ce travail de recherche portant sur l'élaboration et la conception de documents composites, l'ensemble des savoirs existants relatifs à la Première guerre mondiale. « La guerre de 1914 n'appartient à personne, pas même aux historiens ». C'est en ces termes que s'expriment Prost et Winter, en introduction de leur ouvrage « *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie* », (2004 : 8). Ensemble, ils partent du constat que de très nombreux ouvrages ont été consacrés à la Première guerre mondiale : cinquante mille sont ainsi inventoriés à la BDIC⁶⁵ de Nanterre. En parallèle, divers articles, films, émissions télévisées, expositions et sites internet participent à l'élaboration de l'histoire du conflit. Pourtant, toutes ces productions ne sont pas en mesure de présenter les multiples configurations militaires, diplomatiques, sociales et culturelles qui permettent de penser cette guerre. Nous avons donc bien conscience du fait que, quel que soit notre engagement dans notre recherche, nous ne serions pas en mesure de réaliser une analyse suffisamment fine de l'ensemble des savoirs existants sur ce sujet. Néanmoins, comme le souligne Martinand, « il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une « responsabilité par rapport au contenu » de la discipline » (Martinand, 1987 : 24). Nous avons donc cherché à identifier, à travers l'étude notamment de quelques références bibliographiques, les événements qui structurent la Première guerre mondiale. En l'absence de références proposées par l'institution scolaire dans ce domaine, il s'est agi pour nous de déterminer ce qui pouvait servir de référence, en termes de savoirs, à un professeur du premier degré, dont la formation initiale n'est pas

⁶⁵ BDIC : bibliothèque de documentation internationale contemporaine. Constitués dès août 1914, les fonds de La contemporaine sur la Grande Guerre forment une des plus importantes collections mondiales sur le sujet. Plus d'un million de documents sont conservés (<http://www.lacontemporaine.fr/>).

nécessairement en lien avec la discipline histoire. Il s'est agi pour nous d'étudier les « modalités scolaires des savoirs » relatifs à la Première guerre mondiale (Reuter, Cohen-Azaria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013 : 46).

L'enquête académique (annexe 1) présentée dans notre premier chapitre (chapitre 1, point 4) portant notamment sur les ressources mobilisées par les professeurs de cycle 3 pour préparer et construire leurs séances de classe avec les élèves, nous a appris que les professeurs se tournaient majoritairement vers les sites internet non institutionnels (69.29% des choix des participants) et les manuels scolaires (58.21% souvent et presque toujours) pour réaliser ce travail. N., B., et C., les trois professeurs membres du LéA que nous avons plus particulièrement observés pour notre recherche et avec lesquels nous avons élaboré et conçu la troisième mouture de la séquence Verdun, nous indiquaient également, au début du fonctionnement du groupe de recherche (en octobre 2016), mobiliser majoritairement deux types de ressources pour préparer les séances de classe : l'internet et les manuels scolaires. N. nous indiquait utiliser « beaucoup internet » (TE1, Q5), faire ses recherches « énormément sur internet et puis sur quelques manuels aussi » (TE1, Q5). B. nous disait qu'il se référait « plutôt aux deux » (TE2, Q5), aux manuels et à internet, ajoutant qu'il s'appuyait d'autant plus sur les premiers qu'il se situait au début de sa carrière. Il précisait qu'il « n'utilise pas de fichiers » (TE2, Q6). C. nous annonçait que « pour tout ce qui est nouveauté, par rapport aux nouveaux programmes » (TE3, Q5), il se référait d'abord à internet. Pour le reste, il déclarait s'appuyer « surtout sur des manuels » (TE3, Q5). Comme B., il évoquait le début de sa carrière, indiquant que les manuels scolaires qu'il utilisait en tant que ressources, au moment où se déroulait l'entretien, sont surtout ceux qu'il utilisait au commencement de cette carrière d'enseignant, soient finalement des manuels datant a priori de 1997, C. exerçant en tant que professeur des écoles depuis neuf ans. Il nous disait également scanner « beaucoup de choses » (TE3, Q5) mais nous ne sommes pas en mesure de savoir ce que sont ces « choses » en termes de ressources (magazines, pages de manuels, journaux ... ?). N., B. et C., selon leur propos en octobre 2016, utilisaient ces mêmes ressources, l'internet et les manuels scolaires, quelle que soit la discipline d'enseignement envisagée. Néanmoins, ils n'indiquaient pas quels étaient les sites internet qu'ils consultaient et mobilisaient au cours leur travail de préparation. Aucune question du questionnaire (GE1, annexe 2) ne les amenait à développer leurs propos dans ce sens.

Il nous a donc semblé pertinent de nous tourner vers ce même type de ressources (sites internet et manuels scolaires) pour chercher de notre côté à en savoir plus sur la Première guerre mondiale. Nous nous sommes également tournée vers des ouvrages plus didactiques et historiques, bien que selon la même enquête académique, ce type de ressources soit peu mobilisé par les enseignants

(voir chapitre 1, point 4-3-3), compte tenu certainement de l'aspect très chronophage de ces lectures et le travail de synthèse qu'elles nécessitent. Il nous a en effet semblé utile de chercher à approfondir certains points à partir de ce type de références. Parmi toutes les ressources que nous avons mobilisées, nous trouvons aussi bien des ressources institutionnelles, c'est-à-dire éditées par le ministère de l'Éducation nationale, une ressource éditée en partenariat avec ce ministère, que des ressources éditées par des sites de journaux nationaux ou de chaînes télévisées destinés à des adultes, à des enfants ou aux deux. Nous avons sélectionné des ouvrages parmi ceux indiqués alors sur le site Eduscol. A ce titre, nous observons qu'en mars 2021, certaines pages internet proposées par ce site institutionnel (le site Eduscol renvoyant vers d'autres sites, d'autres pages) ne sont plus fonctionnelles alors qu'elles l'étaient encore en septembre 2020⁶⁶. Ceci souligne selon nous le fait qu'il est difficile pour un professeur des écoles d'identifier et de « conserver » des sites et des ressources internet qui vont soutenir, sur un temps long, son travail de savantisation et son travail d'essentialisation, a priori, dans quelque domaine scolaire que ce soit. Ainsi, en l'absence d'indications explicites relatives aux ressources susceptibles de nourrir son activité de professeur, soumis au flou des programmes scolaires, face au manque de synthèse des savoirs en jeu dans le domaine de l'histoire de ces derniers (voir chapitre 3, points 1-1 et 1-2), un enseignant cherchant à compléter ou enrichir ses connaissances relatives à un sujet donné doit s'atteler à un long travail d'enquête durant lequel il devra apprendre à se diriger parmi une multitude de références papier et numérique au risque de s'y perdre. Nous avons pour notre part « erré » parmi les ressources que nous présentons ci-dessous, par volonté de croiser les informations afin d'en présenter des pertinentes et par crainte de passer à côté de certaines qui seraient essentielles :

- nous avons consulté les ouvrages suivants : *L'Encyclopédie de la grande guerre 1914-1918* (sous la direction de S. Audoin-Rouzeau et J-J. Becker, 2012, 2014, Edition Perrin et Edition Fayard,) ; *La Grande Guerre* (S. Audoin-Rouzeau et A. Becker, 2013, Edition Découvertes Gallimard) ; *Les sociétés en guerre* (sous la direction de B. Cabanes et E. Huisson, 2003, Edition Armand Colin) ;
- nous avons également consulté les sites internet suivants : <https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/le-centenaire-ecole-laboratoire-pedagogique.pdf> ; https://horizon14-18.eu/wa_files/EDUGEO_PARTIE_2.pdf ; <https://www.1jour1actu.com/histoire/premiere-guerre-mondiale-80774> ; <https://www.histoire-pour-tous.fr/histoire-de-france/212-dune-guerre-mondiale-a-lautre.html> ; <https://www.lumni.fr/lycee/premiere/histoire/la-premiere-guerre-mondiale-et>

⁶⁶ Par exemple : <https://eduscol.education.fr/histoire-geographie/se-former/actualiser-et-approfondir-ses-connaissances/par-theme-en-histoire/la-premiere-guerre-mondiale.html>

- la-fin-des-empires-europeens ; <https://www.lumni.fr/dossier/1-jour-1-question-sur-la-premiere-guerre-mondiale> ; [https://www.monde-diplomatique.fr/publications/manuel_d_histoire_critique/a53158#:~:text=Selon%20une%20analyse%20fort%20r%C3%A9pandue,provoqu%C3%A9%20la%20premi%C3%A8re%20guerre%20mondiale](https://www.monde-diplomatique.fr/publications/manuel_d_histoire_critique/a53158#:~:text=Selon%20une%20analyse%20fort%20r%C3%A9pandue,provoqu%C3%A9%20la%20premi%C3%A8re%20guerre%20mondiale;) ; https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2018/11/10/comment-evaluer-le-nombre-de-morts-de-la-premiere-guerre-mondiale_5381812_4355770.html ; <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2527156-premiere-guerre-mondiale-resume-de-la-grande-guerre-1914-1918/> ;
- nous avons regardé les vidéos proposées par la chaîne Arte, vidéos proposant des reportages ou des dossiers sous formes de capsules relativement courtes (quelques minutes portant sur des moments clés de la Première guerre mondiale) : <https://www.arte.tv/fr/videos/086017-000-A/dossier-la-premiere-guerre-mondiale/> (Les raisons de la guerre 14-18, <https://www.arte.tv/fr/videos/086647-000-A/les-raisons-de-la-guerre-de-1914-1918/> ; Qu'est-ce que l'armistice de 14-18 ? <https://www.arte.tv/fr/videos/086646-000-A/qu-est-ce-que-l-armistice-de-1918/> ; Quelle conséquences pour la suite ? <https://www.arte.tv/fr/videos/086650-000-A/quelles-consequences-pour-la-suite/> ...) ;
 - nous avons également consulté les trois manuels scolaires que nous analyserons dans le point suivant de ce chapitre (voir chapitre 3, point 3) : « *Histoire et histoire des arts* », collection Magellan, Hatier, édité en 2016 ; « *Histoire, histoire des arts, EMC* », collection Odysséo, Magnard, édité en 2017 ; « *Histoire-Géographie-Histoire des arts* », collection Citadelle, Hachette éducation, édité en 2017.

Nous présentons ci-dessous la synthèse de nos recherches et de nos lectures. Ce travail demeure forcément incomplet. Il correspond néanmoins selon nous, de par notre expérience d'enseignante et de formatrice, à ce que pourrait éventuellement produire un enseignant expérimenté de CM2 susceptible de pouvoir consacrer un temps certain à la préparation d'un travail spécifique portant sur la Première guerre mondiale. Cette synthèse nous servira ensuite de référence pour la description et l'analyse des trois moutures de la séquence Verdun produites par des enseignants de cycle 3.

2-1 La Première guerre mondiale : période et localisation

La Première Guerre mondiale s'est déroulée du 28 juillet 1914 au 11 novembre 1918, date de l'armistice⁶⁷ marquant la suspension des hostilités entre les différents belligérants. Durant cette période, les événements se sont enchaînés notamment en Europe : à l'Ouest, aux frontières de la France et de l'Italie ; à l'Est où l'Empire russe fait face à la Triple Alliance⁶⁸ de la Baltique à la Mer Noire ; dans les Balkans⁶⁹. Elle a vu s'opposer notamment l'Allemagne, l'Italie, l'Empire ottoman⁷⁰ et l'Autriche-Hongrie, aux pays « Alliés » comme la France, le Royaume-Uni, la Russie et les États-Unis. Dans les faits, la Première guerre mondiale s'est exportée un peu partout dans le monde, en Afrique et au Moyen-Orient notamment, et sur tous les océans.

Elle a très tôt été qualifiée de « mondiale » car la plupart des grandes nations contemporaines y ont participé. D'autres qualifications sont également développées pour parler de ce conflit : celle de « Guerre totale », car il a des répercussions sur tous les pans de la société dans les pays impactés, en mobilisant l'ensemble des ressources (la population, l'économie, la politique, la justice) dans le conflit armé ; celle de « Grande Guerre » ou la « Der des ders », car les soldats espéraient que ce serait la dernière guerre en France.

2-2 Les origines et les acteurs de la Première guerre mondiale

Le 28 juin 1914, l'archiduc François-Ferdinand de Habsbourg, héritier de la couronne de l'Empire austro-hongrois, et son épouse, Sophie Chotek, sont assassinés à Sarajevo par un étudiant serbe de Bosnie. Cet acte de violence provoque une crise considérable en Europe et donne un prétexte à l'Empire austro-hongrois pour attaquer la Serbie un mois plus tard, le 28 juillet 1914⁷¹. Par la suite, le 30 juillet, la Russie se mobilise auprès de la Serbie. L'Allemagne, soutenant l'Autriche-Hongrie, déclare quant à elle la guerre à la Russie puis à la France qui entre en guerre le 3 août⁷². Le Royaume-

⁶⁷ Convention par laquelle les belligérants suspendent les hostilités. L'armistice est conclu non par des plénipotentiaires civils, mais par les chefs militaires suprêmes, et n'a donc pas de conséquences sur l'état de guerre : seules cessent les hostilités, d'où l'utilisation accrue du terme « cessez-le-feu » pour désigner cet accord. (Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/armistice/5299>).

⁶⁸ Triple alliance : voir ci-dessous, point 2-2.

⁶⁹ La péninsule balkanique, ou, en abrégé, les Balkans, est une partie de l'Europe du Sud-Est qui, selon l'usage courant, correspond au territoire de l'Albanie, de la Bulgarie, de la Grèce, des États issus de la décomposition de la Yougoslavie (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Kosovo, Macédoine du Nord, Monténégro, Serbie, Slovaquie) et à la partie européenne de la Turquie. Quelques auteurs, toutefois, y ajoutent la Roumanie. D'autres en retranchent la Slovaquie et la Croatie. (Source : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/peninsule-balkanique/>).

⁷⁰ L'empire ottoman, jusqu'en 1924, s'étend de la Méditerranée aux rives nord de la mer Noire et de la péninsule arabique aux portes du Maroc. (Source : https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Empire_ottoman/136521).

⁷¹ Les Serbes souhaitaient en effet réunir tous les Slaves des Balkans dans un seul et même royaume et récupérer la Bosnie, annexée par les Austro-Hongrois, afin d'avoir un accès à la mer Adriatique (source : <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2527156-premiere-guerre-mondiale-resume-de-la-grande-guerre-1914-1918/>).

⁷² Le 31 juillet 1914, Jean Jaurès, homme politique socialiste, est assassiné. Sa mort entraîne une partie de la gauche pacifiste à se rallier aux hommes politiques de tous bords (réunis dans « l'union sacrée ») pour faire bloc devant la menace d'un conflit armé et à se préparer à la guerre (source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Jaur%C3%A8s).

Uni s'engage alors aux côtés de la France. Des alliances politiques se forment ainsi, menant rapidement au premier conflit mondial.

Toutefois, si l'attentat de Sarajevo est l'un des éléments déclencheurs de la Première guerre mondiale, il n'en est pas la cause unique. Cette « vision » est centrée sur les événements européens, c'est la plus répandue. Elle met néanmoins de côté tout un pan de l'histoire du conflit : par exemple, les rivalités impériales et coloniales ou les logiques sociales internes à chaque nation. Des rivalités territoriales ont en effet cours un peu partout à cette époque, les conflits sont nombreux et les tensions entre peuples réunis sous un même empire sont exacerbées (diversité des peuples tels que les autrichiens, les hongrois, les tchèques, les roumains, les polonais, les serbes... vivant dans l'Empire austro-hongrois ; partage de la Pologne entre l'Empire russe, la Prusse et l'Autriche-Hongrie ; volonté de la France de récupérer l'Alsace et une partie de la Lorraine prises par l'Allemagne...). Des rivalités coloniales ont également cours en Afrique entre l'Allemagne et la France et le Royaume Uni.

Au début du 20^{ème} siècle, les pays européens sont donc en rivalité et nouent des alliances. En 1914, deux coalitions s'opposent et se déclarent la guerre les unes aux autres :

- la Triple Entente réunissant le Royaume-Uni, la France et l'Empire russe, soutenue par les États-Unis, le Japon, le Portugal, la Belgique, la Roumanie, la Grèce, le Brésil ;
- la Triple Alliance rassemblant les empires allemand et austro-hongrois et l'Italie. La Triple Alliance a le soutien de l'Empire ottoman et de la Bulgarie. L'Italie rejoindra finalement la Triple Entente en 1915

2-3 Phases et batailles de la guerre 1914-1918

Sur le front de l'Ouest, la Première Guerre mondiale est marquée par trois phases différentes :

- d'août à novembre 1914, il s'agit d'une guerre de mouvement : les troupes lancent des attaques éclair et se déplacent rapidement ;
- mais l'utilisation de nouvelles armes très meurtrières (artillerie lourde, obus...) va stopper ces avancées rapides pour une guerre de position de fin 1914 à mars 1918 ;
- le conflit se transforme alors en guerre de tranchées, aucun camp ne parvenant à prendre l'avantage. Avec l'arrivée importante d'armes telles que les chars et les avions, la guerre de mouvement revient finalement en mars 1918.

Sur ce front, en France, des batailles emblématiques de la Première guerre mondiale ont lieu :

- la première bataille de la Marne se déroule du 5 au 12 septembre 1914 et fait 195.000 morts et disparus franco-britanniques et allemands⁷³. Elle a lieu alors que les Allemands essaient de contourner les défenses alliées installées dans la région Alsace-Lorraine en envahissant la Belgique et le nord de la France. Leur offensive est interrompue par l'armée française et par celle du Royaume-Uni lors. A cette occasion, près de 630 taxis parisiens seront réquisitionnés afin d'accélérer le transport des troupes (Les taxis de la Marne) ;
- la bataille de Verdun se déroule du 21 février au 18 décembre 1916 et fait 300 000 morts⁷⁴. Elle oppose les troupes françaises et allemandes durant trois cents jours et trois cents nuits de combats sans trêve. Cette bataille est la plus meurtrière de l'histoire entre la France et l'Allemagne ;
- la bataille de la Somme se déroule du 1^{er} juillet au 18 novembre 1916 et fait 1,2 millions de morts. A l'inverse du duel franco-allemand de Verdun qui a eu lieu la même année, elle fut le symbole d'une guerre internationale. Elle est la principale offensive menée par l'armée britannique sur le front de l'ouest et s'avère le plus important désastre humain de la Première guerre mondiale⁷⁵ ;
- la bataille du Chemin des Dames (ou seconde bataille de l'Aisne ou offensive Nivelle du nom du général qui l'a menée) se déroule du 16 avril au 9 mai 1917. On ne connaît pas aujourd'hui précisément le nombre de combattants morts au Chemin des Dames⁷⁶ : ce nombre oscille entre 100.000 et 200.000 morts de toutes nationalités. A l'occasion de cette bataille, face à son échec sanglant, le général Nivelle est remplacé par Pétain à la tête de l'armée française ;
- la deuxième bataille de la Marne se déroule à partir du 27 mai 1918 pour se terminer le 6 août de la même année⁷⁷. Elle a fait entre 250.000 et 290.000 morts. Nous ne parvenons pas à identifier de nombre commun relatif à cette bataille dans les différentes ressources que nous avons consultées. Les Allemands cherchent alors à rompre le front de l'ouest avant l'arrivée des troupes américaines. Les combats tournent alors à l'avantage des alliés, dirigés par Foch.

⁷³ La bataille de la Marne, source : <https://www.humanite.fr/bataille-de-la-marne-195-000-morts-et-la-boucherie-durera-quatre-ans-557168>

⁷⁴ Le champ de bataille de Verdun, source : <https://www.lameuse.fr/fr/centenaire-14-18/la-1-ere-guerre-mondiale-en-meuse/le-champ-de-bataille-de-verdun.html>

⁷⁵ La bataille de la Somme, source : https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/guide_somme.pdf

⁷⁶ Chemin des dames, source :

<https://www.chemindesdames.fr/fr/node/373#:~:text=On%20ne%20conna%C3%A9t%20pas%20aujourd,100%20000%20et%20200%2000>

⁷⁷ Source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Bataille_de_la_Marne_\(1918\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Bataille_de_la_Marne_(1918))

Sur les autres fronts, l'une des batailles emblématiques est la bataille des Dardanelles (ou bataille de Gallipoli, Empire Ottoman) qui oppose l'Empire ottoman aux troupes britanniques et françaises dans la péninsule de Gallipoli située dans l'actuelle Turquie. Elle se déroule de février 1915 à janvier 1916 et fait 46.000 morts et 86.000 blessés dans les rangs des Alliés. Elle a causé indirectement 258 000 morts de maladie⁷⁸. Elle est également à l'origine du génocide arménien⁷⁹ révélée par les contemporains et notamment les diplomates alors en poste dans l'Empire ottoman.

2-4 La vie des soldats dans les tranchées

Compte tenu des difficiles avancées des soldats durant la phase de guerre de position de fin 1914 à mars 1918, aucun camp ne parvenant à prendre l'avantage, le conflit se transforme en guerre de tranchées : les formations tactiques sur la ligne de front s'établissent sur une longueur de 700 kilomètres et se fortifient sous forme de tranchées, soient des fossés permettant aux combattants la circulation et le tir à couvert⁸⁰. Dans ces tranchées de terre, les soldats s'abritent comme ils le peuvent des bombardements. Ils sont surnommés les poilus, en référence à l'expression ancienne « avoir du poil », qui signifie avoir du courage⁸¹.

La vie dans ces fossés est particulièrement difficile en raison des conditions d'hygiène (présence de cadavres, de rats, de poux...), des conditions météorologiques (nombreuses intempéries entraînant de la boue) et du manque de ravitaillement en nourriture. Pour ces motifs notamment, certains poilus se révoltent collectivement et ouvertement contre les autorités militaires, d'autres, moins nombreux, désertent risquant la peine de mort.

2-5 Fin et conséquences de la Première guerre mondiale

En 1917, les États-Unis entrent en guerre sur le front Ouest entraînant l'échec de nombreuses offensives allemandes. La Russie quant à elle cesse les combats contre l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie sur le front Est. L'Allemagne demande finalement l'armistice qui sera signé le 11 novembre 1918 à Rethondes, en France, suivi par la signature du traité de Versailles le 28 juin 1919. Celui-ci marque définitivement la victoire des Alliés et impose à l'Allemagne de payer un tribut financier, l'amputation de ses colonies et réduit son armée au minimum. L'Empire allemand laisse également la place à la nouvelle République allemande amputée de plusieurs territoires comme l'Alsace-Lorraine

⁷⁸ Bataille des Dardanelles, source : <https://www.lhistoire.fr/dardanelles-le-traumatisme#:~:text=Les%20troupes%20sont%20C3%A9vacu%C3%A9es%20%3A%20les,dans%20les%20rangs%20des%20Alli%C3%A9s>

⁷⁹ Le 24 avril 1915, l'élite politique et intellectuelle de la communauté arménienne d'Istanbul est arrêtée, déportée dans l'est de l'Empire, où elle est exécutée. Dès le 24 mai 1915, les Alliés considèrent les massacres perpétrés dans la région du lac de Van comme un Crime commis « contre l'humanité et la civilisation ». Vingt-quatre pays, dont la France, ont reconnu le génocide. Source : https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/g%C3%A9nocide_arm%C3%A9nien/186105

⁸⁰ Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tranch%C3%A9e/79023>

⁸¹ Source : <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2527156-premiere-guerre-mondiale-resume-de-la-grande-guerre-1914-1918/>

restituées à la France ou le « couloir de Dantzig⁸² » cédé à la Pologne. Au niveau territorial, la victoire des Alliés entraîne également le démantèlement de l'Empire austro-hongrois (création de l'Autriche et la Hongrie et formation de nouveaux pays : la Yougoslavie, la Tchécoslovaquie, la Pologne), le morcellement de l'Empire ottoman, l'abandon par l'Empire russe (devenu lui aussi une République de la Finlande, la Biélorussie, l'Ukraine, la Lituanie, la Lettonie et l'Estonie).

La Première Guerre mondiale a été l'un des conflits les plus meurtriers de l'histoire. Le nombre de personnes dans le monde présentant les séquelles de cette guerre (militaires et civiles) s'élève à plus de 40 millions⁸³ : un peu moins de 20 millions de morts (9,7 millions de morts pour les militaires et près de 10 millions pour les civils⁸⁴) et environ 21 millions de blessés, dont les « gueules cassées⁸⁵ ». En France, 1,4 millions de soldats ont péri lors de cette guerre ; en Allemagne, c'est plus de 2 millions de soldats.

Comment les manuels scolaires destinés à l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire à l'école élémentaire rendent-ils compte des savoirs savants et des attendus des programmes scolaires dans le domaine qui nous concerne, celui de l'enseignement de la Première guerre mondiale ?

3- La Première guerre mondiale dans les manuels scolaires : étude de trois manuels en tant que ressources susceptibles de nourrir l'activité des professeurs

Le manuel scolaire est l'une des ressources mobilisées par les enseignants lorsqu'ils souhaitent débiter ou approfondir leurs connaissances relatives à un savoir donné, c'est-à-dire lorsqu'ils souhaitent « se savantiser », soit réaliser un travail de savantisation (Lefevre, 2009, 2012). Ils se tournent également vers des manuels scolaires du niveau enseigné pour repérer ce qui est essentiel

⁸² Le couloir de Dantzig ou corridor de Dantzig, appelé aussi « corridor polonais », est un terme employé pendant l'entre-deux-guerres pour désigner la bande de territoire située à l'ouest du territoire de la ville libre de Dantzig. Ce corridor permettait à la république de Pologne, nouvellement créée à l'issue de la Première Guerre mondiale, de disposer d'un accès à la mer Baltique. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Corridor_de_Dantzig

⁸³ Bilan chiffré de la Première guerre mondiale, source : <http://www.centre-robert-schuman.org/userfiles/files/REPERES%20-%20module%201-1-1%20-%20notice%20-%20Bilan%20chiffre%20de%20la%20Premiere%20Guerre%20mondiale%20-%20FR%20-%20final.pdf>

⁸⁴ Nous présentons les données chiffrées relevées sur la source que nous avons citée précédemment (n°76). Les chiffres donnés par la ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c) du ministère de l'Éducation nationale ne sont pas tout à fait les mêmes : « 18,6 millions de morts, dont 9,7 millions de morts militaires et 8,9 millions de morts civils » (MEN, 2016-c : 2). Il n'est pas aisé d'obtenir des décomptes précis des millions de morts causés par la Première guerre mondiale : ce nombre varie de 8,5 à 10 millions. Cela s'explique notamment, comme le souligne Prost, par le fait que durant la guerre « les militaires avaient autre chose à faire que compter les morts. Ce qui intéressait les militaires, c'est le nombre de vivants qu'on pouvait envoyer au front. Ils comptaient les pertes, c'est-à-dire à la fois les morts, les prisonniers et les blessés. Par exemple, à Verdun, il y a eu 700 000 pertes, mais seulement 300 000 morts. » (Prost, 2014, *The Cambridge history of the first world war*, Presse universitaire de Cambridge).

⁸⁵ L'expression « gueules cassées » désigne les survivants de la Première Guerre mondiale ayant subi une ou plusieurs blessures au combat et affectés par des séquelles physiques graves, notamment au niveau du visage. Elle fait référence également à des hommes profondément marqués psychologiquement par le conflit, qui ne purent regagner complètement une vie civile ou qui durent, pour les cas les plus graves, être internés à vie (source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Gueules_cass%C3%A9es#:~:text=L'expression%20C2%AB%20gueules%20cass%C3%A9es%20C2%BB,notamment%20au%20niveau%20du%20visage).

dans ces connaissances et qu'il conviendra de transmettre aux élèves, soit réaliser un travail d'essentialisation (Lefevre, 2009, 2012). Comme nous l'avons rappelé au début du point deux de ce chapitre (voir chapitre 3, point 2), selon les résultats de l'enquête académique menée en Bretagne en 2018-2019 (annexe 1), plus de la moitié des professeurs de cycle 3 se tournent vers les manuels scolaires pour préparer leurs séances de classes avec les élèves (58.21% souvent et presque toujours). Les manuels scolaires sont également utilisés par N., B. et C. pour préparer leurs séances, comme ils nous l'indiquaient en octobre 2016 lors du premier entretien individuel que nous avons mené avec chacun d'eux (TE1, TE2, TE3 : Q5). Ces éléments rejoignent ce que nous avons déjà pu écrire : il nous paraît impossible qu'un enseignant dit polyvalent puisse effectuer un travail de savantisation suffisant dans quelque domaine que ce soit. Ce travail de savantisation sera certainement toujours considéré « insuffisant » pour un expert. Partant de cela, que peut faire l'enseignant pour développer ses connaissances sur un sujet donné et identifier l'essentiel à en retenir ? Il peut se tourner, au-delà des programmes scolaires qui encadrent sa pratique et dont nous avons pu voir (voir chapitre 3, point 1-2) qu'il lui fournissait peu d'éléments pour élaborer et concevoir des séquences d'enseignement, vers des manuels en tant que ressources pour son enseignement.

Par ailleurs, les manuels sont également mobilisés par les professeurs en tant que « banque documentaire », c'est-à-dire en tant que ressource susceptible de leur fournir des composants de types divers (des textes, des photographies, des schémas...). Pour rappel, comme le mettait en avant l'enquête académique, les professeurs proposent à leurs élèves, de façon très marquée, des documents qu'ils ont eux-mêmes conçus : 83.57% d'entre eux le font souvent et presque toujours. En histoire-géographie, les documents auto-conçus représentent ainsi le support de travail des élèves dans 56.82% des cas. Dans cette discipline, les documents et supports proposés aux élèves peuvent également être des manuels ou extraits de manuels (souvent ou presque toujours dans 46.59% des cas) mais plus rarement des ouvrages, des extraits d'ouvrages. Comme ils nous l'indiquaient en octobre 2016, N., B. et C. conçoivent également leurs propres documents pour leurs élèves. N. va « chercher les informations » (TE1, Q10) et ensuite « reconstruit » (TE1, Q10) sa séance. B. indique qu'il « compose lui-même les documents » (TE2, Q8) qu'il fournit aux élèves, qu'il « n'utilise pas directement de documents tout faits » (TE2, Q10) mais qu'il les « modifie » (TE2, Q10). B. extrait « des activités ou des documents de certains manuels ou sites internet » (TE2, Q10). C. annonce qu'il « scanne énormément » (TE3, Q10), qu'il « sélectionne » (TE3, Q10) les éléments qu'il souhaite utiliser, les « imprime » (TE1, Q10), et fait des « photocopies » (TE3, Q10). Il « reconstruit » (TE3, Q10) ses propres documents en rassemblant les éléments retenus.

Dans le cadre de l'élaboration et de la conception des trois moutures de la séquence Verdun, les différents membres du LéA ont utilisé des manuels scolaires en tant que ressources visant à soutenir leur travail de savantisation et leur travail d'essentialisation et en tant que ressources visant à notamment à leur fournir une partie des composants qui allaient figurer sur les documents composites des différentes séances des moutures de la séquence (N. TE4, B. TE5 et C.TE6 : Q4 - N. TE7, B. TE8 et C.TE9 : Q3). Nous reviendrons plus précisément sur ces deux points dans la suite de cet écrit (chapitre 3, point 4 et chapitre 4, point 3).

Au regard de ces différentes observations, nous avons donc choisi de nous intéresser à ce que proposaient trois manuels scolaires concernant la Première guerre mondiale. Nous allons étudier, dans chacun de ces manuels, les pages consacrées à cet enseignement en tant que documents composites. Cette étude sera une sorte d'étude de cas : nous analyserons ces pages comme des exemples de documents composites consacrés aux savoirs portant sur la Première guerre mondiale ; nous analyserons en quoi ces pages et les composants qu'elles proposent peuvent être des ressources didactiques pour des professeurs dont l'objectif est d'élaborer et de concevoir des séances d'enseignement sur ce thème. Nous verrons ce que les trois manuels retenus présentent relativement au domaine historique étudié.

3-1 Généralités

Ce sur quoi s'appuie l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale se différencie d'un pays à l'autre (France, Allemagne, Italie...) en fonction par exemple des enjeux actuels et à venir de chaque nation ou de leurs histoires nationales. En 2008, Morand met notamment en avant qu'en matière d'enseignement de l'histoire, les manuels scolaires présentent entre autres des confusions entre mémoire (« je me souviens ») et histoire (« il était une fois »), entre interprétations et représentations dans leurs façons de raconter la guerre (Morand, 2008). La même année, dans un entretien mené par Falaize pour le CRID 14-18⁸⁶, Offenstadt, historien, évoque quant à lui le « décalage de temps entre les travaux des historiens et des manuels scolaires », décalage qui entraîne la présence dans ces derniers de certaines thèses ou éléments qui ne sont plus d'actualité. Offenstadt met également en avant une « absence de perspective des images et notamment des images de combat » dans les manuels et en particulier, le manque de contextualisation de ces dernières. Les savoirs développés dans les manuels varient également en fonction des « publics » auxquels ils sont adressés : on n'enseigne pas la Première guerre mondiale de la même façon à des enfants, à des adolescents ou à des étudiants (Cazals et Barrera, 2018).

⁸⁶ CRID 14-18 : Collectif de recherche International et de débat sur la guerre de 1914-1918.

Comme le souligne Dancel (2002), en France, les savoirs scolaires exigés sur ce thème et présents dans les manuels scolaires ont largement évolué en cent ans. Son analyse de différents ouvrages édités entre 1921 et 1996 met en avant ces évolutions et leurs causes. Par exemple, les savoirs retenus par les manuels scolaires édités entre 1921 et 1950 ont évolué en fonction de la construction débutante de l'Europe et des évolutions des rapports entre la France et l'Allemagne. Peu après la fin de la guerre, en 1918, ces savoirs sont plutôt centrés sur des aspects patriotiques : en 1925 notamment, « le discours scolaire réussit-il à gommer toutes les brûlures, toutes les souffrances, au profit de la satisfaction du devoir accompli par la reconquête d'une province [L'Alsace] injustement perdue (...). La Grande guerre vue par l'école est aussi une guerre sans morts et sans chefs » (Dancel, 2002 : 22). Puis, peu à peu, « d'événement vécu, la guerre de 14-18 prend le statut de leçon d'histoire ; de Grande elle devient Première » (ibid : 25). Après la Seconde guerre mondiale, entre 1949 et 1970, les manuels édités mettent finalement l'accent sur les comparaisons et les liaisons entre les deux guerres qui « rivalisent dans la douleur et l'horreur » (Ibid : 32). Par la suite, à partir de 1985, les manuels se trouvent en difficulté pour suivre les prescriptions des programmes scolaires tout en prenant en compte le fait que le temps dédié à l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire n'augmente pas dans les emplois du temps des élèves, alors que le temps historique, lui, s'étend constamment.

L'enseignement de la Première guerre mondiale dans les manuels est ainsi marqué par des changements et des permanences. Les aspects purement militaires (notamment l'étude des batailles telles que la bataille de Verdun ou l'offensive de la Somme ; la mobilisation humaine regroupant front et civils...), qui ont disparu des programmes au fil du temps, sont de fait moins présents dans les manuels. Les aspects « humains » y sont quant à eux demeurés : les souffrances des combattants, la violence extrême du conflit, les lourds bilans humains, les conséquences de la guerre (villes et paysages dévastées, destruction de l'économie). Qu'en est-il dans les manuels d'histoire à ce jour ? Quels savoirs relatifs à la Première guerre mondiale y sont développés ? Quelles informations peuvent y trouver les professeurs ? Que peuvent-ils y apprendre concernant la Première guerre mondiale et que peuvent y apprendre des élèves ? En quoi les manuels constituent-ils pour les enseignants des ressources, des banques documentaires pertinentes dans le cadre notamment de leur travail de savantisation et d'essentialisation ?

3-2 Exemples de trois manuels scolaires disponibles dans les classes de CM2 à ce jour

3-2-1 Présentation générale

En nous référant à l'analyse réalisée par Dancel (2002), analyse portant sur la comparaison des savoirs relatifs à la Première guerre mondiale présents dans quatre manuels scolaires de cycle 3

(édités en 1921, 1954, 1974 et 1996), nous allons présenter les savoirs observés dans trois manuels scolaires que l'on peut trouver à ce jour dans les classes de cours moyens (CM) de l'école élémentaire. Ces manuels sont notamment envoyés aux écoles et/ou aux conseillers pédagogiques à des fins de diffusion ou d'exploitation en classe. L'objectif des éditeurs est alors de proposer, gratuitement, des exemplaires de manuels aux enseignants afin qu'ils puissent, le cas échéant, passer commande des ouvrages qui les intéressent pour leurs élèves. Soulignons que généralement, ces manuels sont envoyés seuls aux circonscriptions pédagogiques et aux écoles : celles-ci ne disposent que rarement des « livres du maître », ouvrages censés accompagner les manuels destinés a priori aux élèves et qui en présentent des pistes d'utilisation. La plupart du temps, les professeurs ont seulement dans leur classe les manuels scolaires eux-mêmes. Voilà pourquoi notre étude de cas ne s'intéresse qu'à ces derniers.

Ces trois manuels, analysés sur support papier, proviennent de trois éditeurs différents. Les pages que ces manuels consacrent à l'étude de la Première guerre mondiale, pages que nous allons étudier dans cette partie, sont disponibles en annexes :

- « *Histoire et histoire des arts* », collection Magellan, Hatier, édité en 2016 (annexe 6) ;
- « *Histoire, histoire des arts, EMC* », collection Odysséo, Magnard, édité en 2017 (annexe 7) ;
- « *Histoire-Géographie-Histoire des arts* », collection Citadelle, Hachette éducation, édité en 2017 (annexe 8).

Notre objectif n'est pas ici de présenter une analyse détaillée des dimensions matérielle et cognitive de chacun de ces trois ouvrages. Nous souhaitons proposer un rapide état des lieux des savoirs abordés dans chacun d'entre eux et étudier comment ces savoirs y sont présentés. Nous souhaitons porter notre attention, dans ces manuels, aux savoirs référés à l'étude de la Première guerre mondiale, savoirs sur lesquels les membres du LéA ont travaillé dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun-Première guerre mondiale. Nous souhaitons observer ces manuels en tant que ressources susceptibles d'étayer le travail de savantisation et d'essentialisation des professeurs lorsqu'ils souhaitent traiter de la Première guerre mondiale avec leurs élèves et en tant que ressources susceptibles de nourrir leur travail de préparation des séances et des documents afférents portant sur cette période historique. Nous pourrions également évoquer, au cours de cet état des lieux, des éléments relatifs au fait que ces manuels peuvent aussi constituer directement des supports d'apprentissage d'élèves de CM2.

Les trois manuels étudiés proposent plusieurs chapitres consacrés au thème 3 « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » défini dans les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020) et présenté dans une ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c). Chacun de ces manuels

indique à ce titre, sur sa page de couverture, être « conforme aux programmes de 2016 ». L'année 2016 est mise en avant bien que les « nouveaux » programmes (réédités par la suite en 2018 et en 2020) soient parus au journal officiel dans un arrêté du 9-11-2015 et au bulletin officiel du 24-11-2015. L'affichage en couverture des manuels devrait plutôt être « conforme aux programmes de 2015 ». Nous supposons que les éditeurs ont choisi de mettre en avant la date de mise en application des nouveaux programmes plutôt que leur date de parution au bulletin officiel. Quoi qu'il en soit, les trois manuels se sont donc a priori appuyés sur les éléments présentés dans ces programmes pour élaborer leurs différents chapitres et les pages les soutenant portant sur le thème 3 en histoire. Nous observons toutefois qu'aucun de ces manuels ne rappelle dans ses pages lesdits programmes ou ne fait de liens avec ces derniers en indiquant, par exemple, des références aux objectifs prescrits ou au savoirs présentés (dans leurs titres ou sous-titres notamment ou dans leurs parties bilans et traces écrites). Cela est peut-être lié au fait que, comme nous avons pu le constater, il est complexe d'extraire ce type d'éléments des documents officiels (voir chapitre 3, point 1-2). Ainsi, seul le manuel édité par Magnard évoque les termes « Thème 3 » en titre du chapitre consacré à son étude. Pour identifier les pages que consacrait chaque manuel au thème 3, « La France des deux guerres mondiales à l'Union européenne », thème regroupant l'étude de la Première guerre mondiale, de la Seconde guerre mondiale et de la construction européenne, nous nous sommes donc fiée aux titres des pages des manuels qui se rapportaient à chacun de ces trois champs ou sous-thèmes.

Les trois ouvrages traitent distinctement et successivement les trois champs définis par les programmes scolaires pour le thème 3. Néanmoins, deux d'entre eux (édités par Hatier et Hachette) proposent une articulation des deux guerres via : une double-page introductive du thème pour le manuel édité par Hatier (« Les traces de deux guerres mondiales », p.136-137, annexe 6) ; trois doubles-pages introductives du thème pour le manuel édité par Hachette (Introduction, p.56-57 ; « Les enfants dans la guerre », p.58-59 ; « Comment les deux guerres mondiales sont-elles encore présentes aujourd'hui ? », p.60-61, annexe 8). Cette mise en liaison des deux guerres mondiales a peut-être pour objectif d'éviter l'un des écueils présentés dans la fiche ressource éditée par le ministère de l'Éducation nationale portant sur le thème 3 (MEN, 2016-c), soit « traiter les deux conflits indépendamment sans établir de liens entre eux ». Néanmoins, aucun autre lien n'est ensuite établi dans ces deux manuels entre les deux conflits mondiaux (portant par exemple sur les acteurs engagés ou le nombre de victimes...). Le manuel édité par Magnard propose lui aussi une page introductive au thème 3 mais qui ne lie pas explicitement les deux événements mondiaux (p.136, annexe 7).

Nous retrouvons ci-dessous (tableau 7) les titres du ou des chapitres que chaque manuel consacre au thème 3 traité au cycle 3 de l'école élémentaire. Nous retrouvons également, pour chacun, le nombre de pages qui y sont consacrées :

	« Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, 2016	« Histoire », collection Odysseo, Magnard, 2017	« Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, 2017
Thème 3	Chapitre 6 « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » <i>22 pages</i>	Thème 3 « Des guerres mondiales à l'Union européenne » <i>25 pages</i>	Chapitre 3 « Deux guerres mondiales au XXème siècle » <i>19 pages</i> Chapitre 4 « La construction européenne » <i>11 pages</i> <i>Total : 30 pages</i>

Tableau 7 - Synthèse des pages des manuels consacrées à l'étude du thème 3

Une partie des pages consacrées au thème 3 est destinée, dans chacun des manuels, à l'étude de la Première guerre mondiale⁸⁷ (tableau 8). Chacun des manuels propose des titres pour ces pages et doubles-pages : seul le manuel édité par Hachette propose, en titre de ces doubles-pages, des questions visant à présenter a priori l'objectif de leur étude (« Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » et « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? ») :

	« Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, 2016	« Histoire – Histoire des arts – EMC », collection Odysseo, Magnard, 2017	« Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, 2017
La Première guerre mondiale	Chapitre 61 « La Première guerre mondiale (1914-1918) » <i>Pages 138-139 (annexe 6)</i> Chapitre 62 « La Première guerre mondiale : les	Chapitre 7 « La grande guerre » <i>Pages 137 à 140 (annexe 7)</i> Chapitre 8 « 1914-1918,	Séance 2 « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » <i>Pages 62-63 (annexe 8)</i> Séance 3 « Pourquoi la

⁸⁷ Les pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale dans les trois manuels sont disponibles en annexes (annexes 6, 7, 8).

	soldats dans les tranchées » <i>Pages 140-141 (annexe 6)</i> Chapitre 63 « Les conséquences de la Première guerre mondiale » <i>Pages 142-143 (annexe 6)</i>	une guerre totale » <i>Pages 141 à 144⁸⁸ (annexe 7)</i>	Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? » <i>Pages 64-65 (annexe 8)</i>
--	---	---	---

Tableau 8 - Synthèse des pages des manuels consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale

Une partie des pages présente, dans chacun des manuels, une sorte de synthèse-bilan relative à l'étude du thème 3 (tableau 9). Le manuel édité par Magnard (annexe 7) propose, pour l'ensemble du thème 3 (c'est-à-dire la Première guerre mondiale, la Seconde guerre mondiale et la construction européenne), une double-page finale présentant des savoirs relatifs à l'ensemble du thème 3 dans une partie intitulée « Je sais maintenant ». Il propose également des bilans intermédiaires (« Je fais le point ») regroupant également différents savoirs⁸⁹ à la fin de ces deux chapitres consacrés à la Première guerre mondiale. Le manuel édité par Hachette (annexe 8) présente quant à lui un bilan regroupant également divers savoirs historiques à la suite des pages consacrées à la Première et de la Seconde guerres mondiales, avant l'étude de la construction européenne. Le manuel édité par Hatier (annexe 6) propose pour sa part une page intitulée « Je fais le bilan du chapitre 6 », page qui ne présente pas de savoirs historiques mais des phrases ayant pour objectif de permettre aux élèves de s'auto-évaluer au sujet de ce qu'ils auront éventuellement appris après avoir étudié ledit chapitre. Observons à ce titre que certaines de ces phrases relatives aux guerres mondiales les lient l'une à l'autre : « Je peux donner les dates de la première et de la deuxième guerres mondiales », « Je connais deux pays alliés de la France pendant les deux guerres mondiales » ... :

	« Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, 2016	« Histoire – Histoire des arts – EMC », collection Odysséo, Magnard, 2017	« Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, 2017
Conclusion	« Je fais le bilan du chapitre 6 » <i>Page 158 (annexe 6)</i>	« Je fais le point » <i>Pages 140 et 144 (annexe 7)</i> « Je sais maintenant » <i>Pages 158-159 (annexe 7)</i>	« Faire le point » <i>Page 72 (annexe 8)</i>

⁸⁸ La double-page 142-143 a servi de référence à l'élaboration de définition du document composite (voir chapitre 1, point 3-4).

⁸⁹ Nous présenterons ces savoirs dans la partie consacrée à l'étude des dimensions cognitives des trois manuels (voir chapitre 3, point 3-3).

3-2-2 Quelques éléments relatifs aux dimensions matérielles des trois manuels scolaires

Chacun des trois manuels propose l'étude de la Première guerre mondiale par le biais de pages et de doubles-pages qui sont autant de documents composites en lien notamment avec les hétérogénéités et les procédés de mise en forme qu'elles présentent.

3-2-2-1 Des hétérogénéités

Chaque manuel propose des informations via des composants hétérogènes : des composants textuels, iconiques et visuo-textuels présents en nombres variés par page ou double-page. Cette hétérogénéité sémiotique s'accompagne d'une hétérogénéité générique. Parmi les composants textuels présents dans les trois manuels, nous trouvons des extraits de textes, des extraits d'ouvrages, des traces écrites, des questions... Parmi les composants iconiques, nous trouvons des photographies, des dessins, des images... Parmi les composants visuo-textuels, nous trouvons des cartes, des frises chronologiques...

Ces composants sont nombreux sur les pages et les doubles-pages : quatorze par exemple pour les pages 138-139 du manuel Hatier (annexe 6) ; treize pour les pages 138-139 du manuel Magnard (annexe 7) ; quinze pour les pages 62-63 du manuel Hachette (annexe 8). Ces nombres sont des minima : le comptage des composants pourrait nous amener à en identifier de plus nombreux, en distinguant par exemple des titres et des sous-titres ou les différentes cases d'une sorte de bande dessinée présentée par le manuel Hachette (p.63).

Dans certains cas, les sources des composants sont indiquées par les éditeurs des manuels, de façon plus ou moins précise (parfois, l'année d'édition est indiquée, parfois pas). Dans d'autres cas, nous observons l'absence de sources. Par exemple, dans le manuel édité par Hatier, nous ne connaissons pas la source de certaines des photographies (p.141) ; dans celui édité par Hachette, nous ne connaissons pas la provenance d'une sorte de bande dessinée (p.63). Lorsqu'elles sont indiquées, les sources des composants et leurs destinataires sont hétérogènes. Certains des composants sont rédigés a priori par les rédacteurs des manuels comme les traces écrites ou les bilans (par exemple : p.138 pour le manuel édité par Hatier ; p.136 pour celui édité par Magnard ; p.72 pour celui édité par Hachette) et sont destinés à des élèves de cycle 3. D'autres ont été écrits par des écrivains (Maurice Genevoix, p.139 du manuel édité par Hatier ou Emilie Carles, p.137 dans celui édité par Hachette) et sont a priori destinés à des adultes. D'autres encore ont été rédigés par des personnes ayant été des acteurs de la Première guerre mondiale écrivant à un proche (le docteur Martin-Laval écrivant à sa sœur, p.140 du manuel Hatier ; une lettre de poilu, p.139 dans le manuel édité par Magnard). Nous observons par ailleurs que tous les composants textuels présents dans le manuel édité par Hachette,

autres que des traces écrites rédigées par les éditeurs, sont issus d'ouvrages destinés à des enfants ou à des adolescents (p.62, un extrait de texte provenant d'un ouvrage édité par Bayard Jeunesse ; p.64, un extrait de texte provenant d'un ouvrage édité par Gallimard Jeunesse).

Dans les trois manuels, les composants sont proposés sur des feuillets présentant une hétérogénéité typographique en termes de mise en page, de couleurs utilisées ou de graphies proposées. Différents procédés de mise en forme (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 121) sont observés. La plupart des composants proposés dans les trois manuels sont ainsi étiquetés, c'est-à-dire que l'on observe auprès de la plupart d'entre eux un label verbal comme un titre, un sous-titre ou une légende. Ces éléments, comme des titres et des sous-titres, ont a priori vocation à indiquer des relations entre composants, à les organiser. Ils peuvent également avoir pour vocation de guider le lecteur (enseignant ou élève) dans l'exploration des pages et doubles-pages ou lui permettre d'identifier le thème d'un composant ou d'un groupe de composants.

3-2-2-2 Des procédés de mise en forme proposés dans le manuel édité par Hatier (annexe 6)

Dans ce manuel, nous observons que les grands titres⁹⁰ des chapitres, « La Première guerre mondiale 1914-1918 » (p.138), « La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées » (p.140) et « Les conséquences de la Première guerre mondiale » (p.142), sont toujours situés en haut à gauche des doubles-pages. Ils sont proposés en violet et en majuscules. Sous ces grands titres, quelques lignes semblent introduire ce qui sera développé dans chaque double-page (par exemple, sous le grand titre « La Première guerre mondiale 1914-1918 » est écrit « Au début du XXème siècle, l'Europe était déchirée par de profondes rivalités entre les pays européens »). Des sous-titres, proposés en violet et en minuscules, sont présents sur l'une des deux doubles-pages (p.138-139), tout en bas. L'autre double-page consacrée à la Première guerre mondiale ne présente pas ce type de sous-titre. Ces grands titres et sous-titres ont certainement vocation à soutenir un lecteur dans l'exploration des pages, à l'aider à sélectionner les informations jugées importantes par les éditeurs du manuel. Toutefois, ces étiquettes titres (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 121), en tant que procédés de mise en forme, sont si nombreuses qu'il nous semble difficile pour un enseignant d'y distinguer les éléments importants de ceux qui le seraient moins dans le cadre d'un travail de savantisation et d'essentialisation. Dans le même esprit, il nous semble difficile pour un élève, lecteur de ces pages en tant que supports d'apprentissage, de réaliser ces distinctions.

Certains composants présentés dans ce manuel disposent également d'une étiquette titre sous la forme d'un signe graphique (une flèche), d'une lettre majuscule (A, B, C...) accompagnés d'un titre,

⁹⁰ Nous employons les termes « grands titres » car les pages et doubles pages de ce manuel foisonnent de titres et de sous-titres, notamment en titre de page ou pour désigner des composants. Aussi, pour les distinguer a minima les uns des autres utilisons-nous ces termes pour évoquer les « grands » titres de chapitres.

voire d'un sous-titre, proposés en bleu clair : « Flèche + Lettre majuscule + titre ». En-dessous de ce « bloc », nous pouvons observer parfois un sous-titre rédigé en plus petit. Ces étiquettes titres sont associées à des composants textuels, iconiques ou visuo-textuels et à des groupes de questions. Sur la double-page 138-139, nous voyons ainsi trois titres en bleu clair (Une guerre mondiale ; Une guerre totale ; La fin de la guerre) et sous-titres en bleu clair (La Première guerre mondiale en Europe ; La Première guerre mondiale dans le monde ; La ville de Lens en France en 1919). Ces titres et sous-titres ont trait aux sous-thèmes du grand titre de la double-page 138-139, « La Première guerre mondiale (1914-1918) ». Ces étiquettes titres et sous-titres présentées en bleu clair s'ajoutent aux étiquettes titres et sous-titres proposées en violet sur les doubles-pages. Cette multiplicité de titres et de sous-titres rend difficile l'identification des éléments en fonction, par exemple, de leur éventuelle importance. Il peut également apparaître complexe d'associer certaines de ces étiquettes aux composants auxquels elles sont associées. Notamment, page 139, l'étiquette « Flèche + C + La fin de la guerre » : cette étiquette-titre présente un sous-thème de la Première guerre mondiale tout en étant associée, a priori, à un composant textuel et à des questions. Or, cette étiquette est relativement éloignée du composant textuel auquel elle est associée. On observe cette même difficulté page 141 du manuel où l'étiquette « B » et sa flèche dirigée vers le bas sont associées à au moins cinq composants différents, à une trace écrite et à des questions, tous éloignés de l'étiquette. Il est difficile de relier ensemble tous ces éléments qui ne sont par ailleurs pas démarqués, par exemple, par des traits qui auraient pu éventuellement structurer l'ensemble. Comme nous l'avons évoqué, les composants ou groupes de composants étiquetés par le procédé « Flèche + Lettre majuscule + titre » sont associés à des questions destinées au travail des élèves, questions numérotées en orange. Ces couleurs, bleu clair pour les titres et sous-titres des étiquettes et orange pour les numéros de questions, sont différentes d'une double-page à l'autre. Ainsi, sur la double-page 140-141, les titres et sous-titres des étiquettes titres sont proposés en bleu foncé et les numéros des questions en bleu clair... Certains composants textuels (extraits de textes) sont aussi proposés sur des fonds de couleurs variées (jaune, p.139 ; jaune, bleu, vert et rose, p.140-141).

Nous observons également un composant étiqueté « Vocabulaire » (p.139) dans lequel sont réunis des mots et leurs définitions : ce procédé d'étiquetage peut permettre au professeur cherchant à se savantiser, d'identifier les mots pouvant poser des difficultés de compréhension aux élèves relativement au sujet abordé ; ce procédé d'étiquetage peut également permettre aux élèves, dans le cas où un enseignant ferait le choix d'utiliser directement le manuel en tant que support d'enseignement, d'identifier le statut de ce composant et de déclencher des processus mentaux particuliers en procédant à une lecture sélective.

Les divers composants proposés dans les pages du manuel Hatier consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale ne présentent pas directement de légendes : celles-ci sont parfois incluses dans le sous-titre proposé en bleu clair sous l'étiquette titre « Flèche + Lettre majuscule + titre » (comme par exemple le composant iconique p.139 où le sous-titre indique « La ville de Lens en France, 1919 ») ; certains composants ne sont pas légendés (comme par exemple les composants iconiques p.141) ; d'autres présentent une source directement dans le composant lui-même (comme c'est le cas par exemple des extraits de textes p.141).

Dans le manuel édité par Hatier, nous n'observons pas de réelles démarcations entre composants, c'est-à-dire de frontières entre eux. Les composants textuels du type « leçons » situés en bas de la double-page 138-139 sont néanmoins proposés sous des tirets jaunes. Le manuel Hatier est ainsi le seul des trois que nous avons étudiés à proposer des « leçons » directement sur l'une des doubles pages consacrées à la Première guerre mondiale en plus du bilan relatif au thème 3 (p.158). Ces leçons sont titrées en violet. Ces titres des leçons sont identiques à ceux proposés en étiquettes bleues (Une guerre mondiale ; Une guerre totale ; La fin de la guerre). Toutefois, si ces « leçons » sont proposées sur cette double-page 138-139, il n'en est rien pour les deux doubles-pages suivantes (p.140-141 et p.142-143) portant sur « La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées » et sur « Les conséquences de la Première guerre mondiale ».

Les pages et doubles-pages du manuel édité par Hatier consacrées à la Première guerre mondiale sont particulièrement chargées en couleurs, en composants, en légendes diverses, en surlignages de mots dans les composants textuels. Il est difficile d'identifier si certains composants sont mis en exergue (de façon à indiquer notamment leur importance aux lecteurs) tant les procédés utilisés sont nombreux et variés. Pour un professeur, il peut apparaître complexe d'identifier dans ces pages et doubles-pages les informations essentielles de celles éventuellement plus accessoires, tant les composants sont multiples et dispersés. Cependant, la présence des « leçons » situées en bas de la double-page 138-139 peut les amener à identifier des savoirs historiques utiles à leur travail de savantisation et à leur travail d'essentialisation. Cette présence peut ainsi soutenir la préparation de leurs séances portant sur l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale. L'attention des élèves-lecteurs (si tant est que ce manuel soit retenu par un enseignant en tant que support d'enseignement) en tant que capacité à sélectionner une information pertinente parmi diverses informations en présence, peut être mise à mal par le fait que les élèves aient à opérer un tri efficace parmi les nombreuses informations présentes sur ces documents composites (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007).

3-2-2-3 Des procédés de mise en forme proposés dans le manuel édité par Magnard (annexe 7)

Nous avons proposé une description et une analyse de la dimension matérielle de l'une des doubles-pages (p.142-143) du manuel édité par Magnard dans notre chapitre 1 (voir chapitre 1, point 3-4).

Ce manuel présente des grands titres proposés en bleu sur fond blanc en haut de la page qui débute chacun des deux chapitres consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale : « La Grande Guerre (1914-1918) » (p.137) et « 1914-1918, une guerre totale » (p.141). Sous ces grands titres, sont proposées, précédées d'une flèche et écrites en violet, des questions visant à indiquer ce qui sera développé dans la suite du chapitre en problématisant le grand titre. Pour le grand titre « La Grande Guerre (1914-1918) », les questions sont : « Pourquoi a-t-on appelé la guerre de 1914-1918 la Grande Guerre ? » et « Quelles en furent les caractéristiques ? ». Pour le grand titre « 1914-1918, une guerre totale », la question est : « Pourquoi la Première guerre mondiale a-t-elle été qualifiée de guerre totale ? ». Nous reviendrons sur ces questions lors de l'étude de la dimension cognitive de certaines des pages du manuel (voir chapitre 3, point 3-2-3). Sous ces questions, nous observons un sous-titre étiqueté en blanc sous fond orange. Il indique a priori l'une des tâches attendues des élèves qui feraient usage de ce manuel en classe : « Je découvre ». Le rôle de ce sous-titre est a priori d'explicitier la fonction des composants situés en-dessous : en lisant ou en observant tel ou tel composant, les élèves devraient être amenés à « découvrir » tel ou tel élément, ce qui reste à démontrer. Pour les deux chapitres du manuel consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale, nous trouvons cet étiquetage du sous-titre « Je découvre » (p.137 et p.141), suivi de deux autres sous-titres dans la double-page et la page suivante : « J'explore et je l'interroge » (p.138-139 et p.142-143) et « Je fais le point » (p.140 et p.144).

Des étiquettes-légendes sont associées aux différents composants. Elles ne présentent pas de réelles régularités entre elles. Si elles sont toutes présentées en orange, sous la forme « Doc + lettre + titre », un sous-titre peut aussi leur être associé. Les informations qui sont inscrites dans ce sous-titre sont alors variables d'une étiquette à l'autre. Généralement, ces étiquettes-légendes indiquent la source du composant en question comme c'est le cas page 142 pour le composant iconique « Doc.3 Jean-Baptiste Tournassoud, invalide de guerre – Bibliothèque nationale de France ». Elles peuvent aussi indiquer un lieu et une année, comme page 142 pour l'un des composants iconiques « Doc.4 Femmes remplaçant les hommes dans les champs, Oise, 1917 ». Elles peuvent aussi ne pas présenter de source, comme c'est le cas pour un autre composant iconique page 142 : « Doc.4 Bretonnes dans une usine d'obus ». Une explication en sous-titre peut également s'ajouter à cette légende comme par exemple, page 143, « Doc.8 Enfants participant à la collecte de l'or, 1915. Musée national de l'Éducation, Rouen. Il s'agit d'un emprunt de l'état auprès des particuliers pour faire face

aux dépenses militaires ». Certaines de ces étiquettes-légendes peuvent elles-mêmes s'ajouter à la source qui est directement inscrite dans le composant lui-même, comme par exemple page 137 où le Doc.2 est légendé « Doc.2 Août 1914 : c'était la pleine moisson » tandis que le composant textuel inclut une source qui précise « Emilie Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, Editions Robert Laffont, 1977 ». Nous observons aussi des composants étiquetés « Les mots de l'histoire » (p.143), « Le savais-tu ? » (p.144) dans lequel sont présentées des genres d'anecdotes.

Des questions sont également proposées sur chaque page et double-page. Elles sont désignées par un numéro en bleu et renvoient en interne à des composants situés sur la page ou la double-page. Ces questions sont nombreuses : deux page 137 et six pages 138-139 ; trois page 141 et cinq pages 142-143. Page 139 et page 143, une consigne est pour sa part indiquée par un numéro en bleu mais également colorée en bleu et rédigée en gras. Elle est ainsi mise en exergue par rapport aux questions proposées sur chacune des doubles-pages.

Nous n'observons pas de démarcations entre les composants présentés sur les pages et doubles-pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale dans le manuel édité par Magnard. Nous n'observons pas non plus de leçons ou de traces écrites dans les pages et doubles-pages sur lesquels figurent les composants et les questions qui leur sont a priori attachées. Ces leçons sont situées à la fin de chacun des deux chapitres consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale (p.140 et p.144).

Ces pages et doubles-pages nous semblent un peu moins chargées visuellement que celles analysées dans le manuel édité par Hatier (voir point précédent, chapitre 3, point 3-2-2-2). Toutefois, il peut s'avérer complexe pour les professeurs cherchant à réaliser un travail de savantisation et un travail d'essentialisation à partir de leur étude, d'identifier les informations importantes présentées dans la multitude de composants proposés. Ils peuvent éventuellement, comme cela était proposé dans le manuel édité par Hatier, se tourner vers les pages « Je fais le point » situées à la fin des chapitres traitant du thème 3 (p.140 et p.144) pour identifier quelques savoirs synthétiques. Si dans le manuel Hatier aucun lien n'était établi entre ces savoirs présentés dans la partie « Faire le point » et les composants proposés dans les doubles-pages, dans le manuel édité par Magnard, les éléments rédigés dans la partie « Je fais le point » renvoient à quelques-uns des composants observés dans les pages précédentes permettant éventuellement aux professeurs souhaitant concevoir leurs propres supports de travail pour les élèves d'associer des informations historiques à une illustration (un composant iconique) par exemple. Il nous paraît également complexe pour des élèves, dans le cas où un professeur mettrait directement en œuvre ce manuel dans sa classe, d'identifier ce que l'on attend d'eux dans les pages : leur mise en forme fait selon nous obstacle à la planification

notamment, c'est-à-dire à l'identification par les élèves d'un éventuel point de départ de leurs actions ou des buts qu'ils doivent atteindre dans le cas de la lecture de ces documents composites.

3-2-2-4 Des procédés de mise en forme proposés dans le manuel édité par Hachette (annexe 8)

Ce manuel présente des grands titres sous forme de questions situés en haut à droite des deux doubles-pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale : « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » (p.62-63) et « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? » (p.64-65). Ces grands titres sont proposés en blanc sur fond orange. Des sous-titres sont étiquetés en blanc sur fond bleu et indiquent, sous la forme de verbes à l'infinitif, les objectifs des tâches proposées relativement aux composants situés sous ces sous-titres : il s'agit de « Découvrir » et d' « Approfondir ». Des étiquettes-titres du type « Doc. + numéro + titre » sont proposées en orange sous les sous-titres bleu. Ces étiquettes présentent a priori des sous-thèmes du titre général. Pour la double-page titrée « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » (p.62-63), nous observons trois sous-thèmes : « Doc.1 La mobilisation de 1914 » (p.62) ; « Doc.2 L'Europe avant la guerre » (p.62) ; « Doc.3 Quatre années de guerre » (p.63). Pour la double-page titrée « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? » nous observons quatre sous-thèmes : « Doc.1 La guerre des tranchées » (p.64) ; « Doc.2 Une guerre de position très difficile pour les soldats » (p.64) ; Doc. 3 Des armes nouvelles de plus en plus destructrices » (p.65) ; « Doc.4 La mobilisation des civils » (p.65).

Des questions sont également présentées sur chaque page consacrée à l'étude de la Première guerre mondiale. Elles sont indiquées par un numéro sur fond bleu situé à gauche de chaque question. Elles sont nombreuses : neuf pour la double-page 62-63 et onze pour la double-page 64-65. Les composants textuels (extraits de textes) sont proposés sur fond jaune sur les doubles-pages. Un composant est désigné par une étiquette type « Lexique » (p.63 et p.65). Ce manuel ne propose pas de trace écrite ou de leçon sur les deux-pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale.

Les divers composants disposent parfois d'une légende, parfois pas. Si elle existe, elle est alors présentée sous le composant en question ou sur sa gauche. Cette légende, rédigée en couleur noire, peut présenter l'origine du composant, son année d'édition (comme pour le composant visuo-textuel, une affiche, p.62 ou le dessin, p.65), elle peut aussi ne proposer qu'un titre (comme pour le composant visuo-textuel, une carte, p.62). Le composant peut aussi ne présenter aucune légende (comme pour le composant visuo-textuel, un genre de bande-dessinée, p.63).

Aucune frontière n'apparaît visuellement sur les pages et doubles-pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale dans ce manuel édité par Hachette.

Comme cela était le cas pour les manuels édités par Hatier et par Magnard, les pages de celui édité par Hachette sont globalement chargées en composants divers, en couleurs, en titres et en sous-titres. En l'absence de leçons, il peut être de nouveau complexe pour un professeur d'identifier ce qui est important, ce qui est essentiel dans les doubles-pages relativement à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale. De façon à retrouver les savoirs relatifs aux questions posées en titre des doubles-pages, ils peuvent éventuellement se tourner vers la page « Faire le point » située à la fin des chapitres traitant du thème 3 (p.72) sans pour autant que ne soient établis de liens quelconques entre ce qui est proposé dans les doubles-pages et ce qui est inscrit dans cette partie « Faire le point ». Pour des élèves à qui un professeur choisirait de proposer directement les pages de ce manuel, leur lecture peut représenter une charge cognitive importante au regard de la diversité des composants en présence et de l'hétérogénéité typographique développée. Nous observons néanmoins une certaine homogénéité des procédés de mise en page (couleurs, titres, étiquettes) entre les deux doubles-pages consacrées à la Première guerre mondiale.

3-2-3 Quelques éléments relatifs aux dimensions cognitives des trois manuels scolaires

3-2-3-1 Les savoirs identifiés relatifs à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale

Il nous est apparu complexe d'identifier les savoirs présents dans chacun des manuels étudiés et présentés ici. Certains savoirs sont accessibles par le biais de traces écrites identifiables notamment dans des parties étiquetées par exemple « Je fais le point ». Alors que d'autres savoirs sont seulement accessibles via la lecture et la compréhension d'informations portées par des composants divers. Sachant que les manuels constituent l'une des principales ressources des professeurs de cycle 3 dans le cadre de leur travail de savantisation et d'essentialisation ou en tant que banque documentaire, nous pouvons interroger la capacité de ces ressources à répondre au besoin des professeurs en matière d'identification des savoirs en jeu (dans le cas qui nous concerne, ceux relatifs à l'enseignement-apprentissage de la bataille de Verdun et de la Première guerre mondiale).

Certains savoirs sont présentés formellement dans des traces écrites type « leçons » observées dans les manuels. Ces savoirs sont alors nombreux et divers en fonction des manuels. Nous avons notamment identifié leur positionnement dans les pages des manuels dans le cadre de l'étude des dimensions matérielles des trois manuels (voir chapitre 3, point 3-2-2) : des leçons proposées en bas d'une double-page (p.138-139) dans le manuel édité par Hatier ; des pages « Je fais le point » (p.140 et p.144) et une page « Je sais maintenant » (p.158) dans celui édité par Magnard ; une page « Faire le point » (p.72) dans celui édité par Hachette. Nous allons rapidement lister les savoirs présentés par les manuels dans ces parties qui leurs sont consacrées :

- dans le cas du manuel édité par Hatier (annexe 6), les leçons proposées au bas de la double-page 138-139 intitulée « La Première guerre mondiale (1914-1918) » sont structurées en trois paragraphes ayant a priori vocation à « balayer » l'ensemble des savoirs relatifs à la Première guerre mondiale. Les trois paragraphes ont ainsi pour titres : « Une guerre mondiale », « Une guerre totale » et « La fin de la guerre ». Chacun présente divers savoirs historiques. Le premier paragraphe présente : les rivalités européennes à l'origine du conflit ; la déclaration de guerre de l'Allemagne-Autriche-Hongrie à la France-Royaume Uni-Russie en 1914 ; la propagation de la guerre à une grande partie du monde ; l'entrée en guerre des États-Unis. Le second paragraphe présente : le fait que la guerre a lieu sur terre, dans les airs et dans les mers avec l'apparition de nouvelles armes ; le fait que l'ensemble de la population soit engagé dans le conflit (les civils fabriquent notamment des armes). Le troisième paragraphe présente enfin : le fait que la France et ses alliés gagnent la guerre en 1918 ; que la Grande guerre soit un conflit ayant dépassé tous les précédents en termes de nombres de morts, de pays concernés, de violence. Les doubles-pages suivantes intitulées « La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées » et « Les conséquences de la Première guerre mondiale » ne proposent pas de leçons de ce type en bas des feuillets. Le manuel édité par Hatier propose également une page (p.158) intitulée « Je fais le bilan ». Celle-ci n'a toutefois pas vocation à présenter des savoirs historiques susceptibles d'étayer le travail des professeurs. Elle semble destinée à des élèves afin de leur permettre d'auto-évaluer les connaissances qu'ils auraient développées dans le cas où ce manuel aurait été choisi par un professeur dans le cadre de l'étude du chapitre consacré au thème 3 ;
- dans le manuel édité par Magnard (annexe 7), la page 140 « Je fais le point », fait suite aux pages titrées « La Grande Guerre (1914-1918) ». Pour rappel, comme nous l'avons vu dans le cadre de l'étude de la dimension matérielle de ce manuel (voir chapitre 3, point 3-2-2-3), nous trouvons sous ce titre deux questions : « Pourquoi a-t-on appelé la guerre 1914-1918 la Grande Guerre ? » et « Quelles en furent les caractéristiques ? ». La page 140 visant à faire le point ne reprend pas ces deux questions dans sa présentation mais propose trois paragraphes. Le premier, « La Première guerre mondiale » évoque les alliances entre états européens au début du XX^{ème} siècle ; les conflits de territoires ; l'entrée en guerre en 1914 des puissances européennes (non nommées ici) ; la date de déclaration de guerre de l'Allemagne à la France (3 août 1914) ; la propagation au monde du conflit dont aux États-Unis, au Japon et dans les colonies. Le deuxième paragraphe intitulé « Une guerre longue, moderne et meurtrière » évoque la longueur de la guerre ; le développement de l'artillerie, des gaz ; le fait que des soldats (les poilus) se terrent dans les tranchées dans des conditions

- particulièrement difficiles ; le fait que les combats aient été particulièrement meurtriers (sans indications du nombre de victimes) ; le fait que la bataille de Verdun en 1916 soit un symbole du conflit. Enfin, le troisième paragraphe de cette page, intitulé « La grande guerre de 14-18 » présente le fait que l'Allemagne, vaincue en 1918, signe l'armistice le 11 novembre ; que la guerre a fait des millions de morts, d'invalides et de nombreuses destructions. Il est également précisé ici que ce conflit sans précédent a été nommé la grande guerre. La page 144 « Je fais le point » fait suite aux pages titrées « 1914-1918, une guerre totale ». Sous ce titre, nous trouvons une question : « Pourquoi la Première guerre mondiale a-t-elle été qualifiée de guerre totale ? » (cette dénomination correspond à celle proposée dans les programmes scolaires). La page 144 ne reprend pas cette question dans sa présentation mais propose deux paragraphes : le premier, intitulé « Le sort des civils » évoque la vie à l'arrière des combats, la violence et les destructions subies par les civils ; le second, intitulé « Une économie de guerre » évoque la mobilisation des ressources humaines et matérielles dans l'effort de « guerre totale » (reconversion des usines en production d'armes, travail des femmes et des enfants ; le fait que la guerre coûtant cher, un emprunt d'état soit mis en place). La double-page concluant l'étude de l'ensemble du thème 3 intitulée « Je sais maintenant » reprend ces différents éléments proposés dans ces pages « Je fais le point », de façon synthétique. Il n'y a pas là de savoirs nouveaux, nous retrouvons les mêmes en condensé (phrases courtes présentées sous forme de listes relatives, pour le cas qui nous concerne, à « La Grande Guerre « 1914-1918 » et à « Une guerre totale » ;
- dans le manuel édité par Hachette (annexe 8), la page intitulée « Faire le point » (p.72) conclut l'étude des deux conflits mondiaux sous la forme de paragraphes reprenant les titres des pages ayant traité chaque sous-thème. Pour le cas qui nous concerne, nous observons deux paragraphes reprenant pour titres les questions présentées au début de chaque double-page consacrée à l'étude de la Première guerre mondiale. Pour chacune de ces questions, chaque paragraphe présente des savoirs en trois points. En réponse à la première question, « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? », sont présentées la date de début du conflit (août 1914) et ses belligérants (France ; Royaume-Uni, Russie, Allemagne, Autriche-Hongrie) ; la période (1915-1917) durant laquelle ont lieu des combats dans les tranchées, des mutineries ; l'entrée en guerre en 1917 des États-Unis et la signature de l'armistice par l'Allemagne le 11 novembre 1918. En réponse à la seconde question, « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? », sont présentés le fait que ce conflit ait été surtout une guerre de position

entraînant des conditions de vie très dures pour les soldats dans les tranchées ; l'utilisation de nouvelles armes ; le fait que les civils, dont les femmes, travaillent dans les usines.

D'autres savoirs historiques sont à induire de la lecture et de la compréhension des informations portées par des composants iconiques, textuels ou visuo-textuels présents sur les pages et doubles-pages des trois manuels. Des professeurs souhaitant réaliser un travail de savantisation et d'essentialisation portant sur la Première guerre mondiale à partir de l'étude de l'un de ces manuels n'auraient donc pas directement accès à ces informations : nombre d'entre elles semblent peu intelligibles puisque à induire de la lecture de composants spécifiques tels que des cartes. D'autres ne sont accessibles qu'à partir de l'étude de composants iconiques. Certaines de ces informations ne sont pas reprises dans les traces écrites des manuels. D'autres enfin sont redondantes. Prenons différents exemples :

- dans le manuel édité par Hatier (annexe 6, p.142), le travail des femmes est seulement évoqué au travers d'une question, « Pourquoi, pendant la guerre, les usines d'armement employaient-elles surtout des femmes ? », posée en lien avec l'étude d'une photographie présentant des femmes et des hommes dans une usine d'armement. Comment induire de l'étude de cette photographie les raisons de l'emploi des femmes dans les usines ? La photographie en l'occurrence ne fait qu'illustrer le fait que des femmes travaillent effectivement dans une usine d'armement, aucune autre information dans ce manuel n'évoque le travail des femmes. Celui-ci n'apparaît pas dans la page consacrée au bilan du chapitre consacré au thème 3 ;
- dans le manuel édité par Magnard (annexe 7), le fait que des militaires en provenance des colonies aient participé à la guerre est présenté uniquement dans un composant iconique (p.138). Comme dans le cas du travail des femmes dans le manuel Hatier, l'information n'est pas reprise notamment dans la partie « Je fais le point » du manuel. S'agit-il de ce fait d'une information non essentielle dans le cadre de l'étude de la Première guerre mondiale ? Les professeurs, dans le cadre d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation réalisés à partir de l'étude de ce manuel, peuvent-ils de ce fait faire l'économie de cet aspect du premier conflit mondial ?
- le manuel édité par Hachette (annexe 8) présente de nombreuses informations dans un composant visuo-textuel (un genre de bande dessinée, p.64, dont l'auteur n'est pas précisé). Nous y trouvons notamment, dans diverses cases, la date de l'entrée en guerre des États-Unis ou celle de la signature du traité de Versailles. Le fait que soient finalement présentées ici des dates clés de la Première guerre mondiale ne semble pas suffisamment lisible, sachant

que la plupart de ces événements ne sont pas repris dans la trace écrite finale du manuel (p.72) ;

- Si la bataille de Verdun est évoquée dans les trois manuels, elle n'est nommée et traitée explicitement que dans le manuel édité par Magnard (p.140), dans une trace écrite qui annonce que « la bataille de Verdun en 1916 est devenue un symbole de ce conflit ». Dans les deux autres manuels, son nom est cité en titre d'un composant iconique (une peinture, p.140) ou dans la case d'une sorte de bande dessinée du manuel édité par Hachette (p.63).

Les trois manuels proposent également des composants qui s'avèrent complémentaires les uns des autres, composants ou modalité d'association des composants qui pourraient éventuellement être retenus par des enseignants pour concevoir leurs propres supports de travail à destination des élèves :

- le manuel édité par Hachette (annexe 8) présente en bas de la page 42 un extrait de texte et une carte étiquetés « Doc.2 L'Europe avant la guerre ». La carte permet de situer les pays évoqués dans l'extrait de texte et de visualiser les alliances militaires qui y sont annoncées ;
- dans le manuel édité par Magnard (annexe 7), le travail des femmes est évoqué au travers de deux composants iconiques et d'un composant textuel (p.142) qui peuvent s'avérer complémentaires : l'extrait de texte évoque diverses tâches dévolues aux femmes en l'absence des hommes partis au combat (notamment les tâches ménagères et le travail à l'usine), l'une des photographies présente des femmes travaillant, sans hommes, dans les champs, l'autre présente des femmes travaillant, sans hommes, dans une usine d'obus ;
- le manuel édité par Hatier (annexe 6) présente page 141 deux photographies et trois extraits de lettres relatifs à la vie des soldats dans les tranchées. Si les deux photographies sont redondantes, les extraits de lettres présentent différents aspects de la vie de ces soldats et s'avèrent complémentaires : un extrait de texte présente les conditions de sommeil et d'hygiène, un autre les conditions météorologiques, le dernier, des aspects liés au manque de nourriture.

Malgré ces constats relatifs aux difficultés d'identification des savoirs historiques présentés dans les trois manuels édités par Hatier, Magnard et Hachette, nous avons retenu ces savoirs comme étant présents dans leurs pages et doubles-pages à partir du moment où ils étaient évoqués, même très partiellement ou de façon peu explicite. Pour trier plus efficacement et retenir comme effectivement présents les savoirs historiques dans les trois manuels, il nous aurait fallu disposer de critères précis (peut-être relatifs au vocabulaire, à la récurrence de certaines notions...) que nous n'avons pas été en mesure d'établir (faute de temps, faute de références en matière de degré minimum d'éléments

pouvant être retenus comme représentatifs d'une notion). Nous allons ainsi présenter et comparer les savoirs observés dans chaque manuel, afin d'identifier notamment si leur étude peut constituer une ressource pour les professeurs dans le cadre d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation portant sur la Première guerre mondiale. Nous allons pour cela reprendre les catégories proposées par Dancel dans son analyse de quatre manuels scolaires réalisée en 2002. Comme nous l'avons déjà évoqué (voir chapitre 3, point 3-1), cette analyse portait sur l'étude des savoirs présentés dans quatre manuels publiés en 1921, 1954, 1974 et 1996 par différents éditeurs (Colin, Hachette et Nathan). S'appuyant sur quatre entrées distinctes (les causes de la Première guerre mondiale, son déroulement, ses aspects et acteurs, ses conséquences) déclinées en sous-entrées, Dancel identifiait les savoirs présents ou absents dans chacun des ouvrages⁹¹. Certaines des sous-entrées retenues par Dancel sont à ce jour totalement absentes des trois manuels actuels que nous étudions dans cette partie. Elles sont également absentes des éléments prescrits par les programmes scolaires. Il s'agit des entrées suivantes : la neutralité belge, le retrait de la Russie, les grands hommes (Foch, Joffre), Pétain, Clémenceau, la vie à l'arrière de l'Allemagne, le retour de l'Alsace-Lorraine à la France, la Société des nations (SDN), le nombre de morts (par pays) et le nombre de morts (en France). Nous avons choisi de supprimer ces entrées de notre propre tableau (tableau 10) de façon à en alléger la structure et à en faciliter l'analyse. Suite à notre synthèse des savoirs relatifs à la Première guerre mondiale (voir chapitre 3, point 2), nous avons par ailleurs ajouté une catégorie (Vocabulaire) et plusieurs sous-catégories au tableau initial de Dancel. Elles apparaissent en fond vert dans notre tableau. Nous mettons ci-dessous en avant les éléments prégnants concernant les savoirs relatifs à la Première guerre mondiale développés dans les trois manuels édités par Hatier, Magnard et Hachette. Sont indiquées en noir les pages des manuels sur lesquelles apparaissent des éléments d'information relatifs à la catégorie indiquée dans les colonnes situées à gauche du tableau. Ces informations sont alors présentes dans des composants divers : textuels (sous la forme d'extraits de textes par exemple) ; iconiques (sous la forme de photographies par exemple) ; visuo textuels (sous la forme d'affiche ou de cartes par exemple). Sont indiquées en rouge et en gras les pages qui correspondent aux leçons et traces écrites (a priori rédigées par les auteurs des manuels) et dans lesquelles sont évoquées explicitement les savoirs tels qu'indiqués dans les catégories (ils sont alors présentés dans des composants uniquement textuels) :

⁹¹ Voir en annexe 9 le tableau proposé par Dancel en page 26 d'un article : DANCEL, B. (2002). Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire. *Carrefours de l'éducation*, n°13. p.18-49.

		« Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, 2016	« Histoire – Histoire des arts – EMC », collection Odysséo, Magnard, 2017	« Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, 2017
Les causes	Alsace-Lorraine occupée depuis 1871			Page 62
	Le jeu des alliances en Europe	Page 138	Page 140	Page 62
	L'attentat du 28 juin 1914			Page 62
	Rivalités coloniales			
Le déroulement	Période (dates de début et de fin de la guerre)	Page 138 : année du début de la guerre	Page 140	Pages 62, 63 Page 72 : mois d'entrée en guerre
	La bataille de Verdun	Page 140	Pages 138, 139, 140	Page 63
	L'armistice	Page 139	Page 140	Pages 63, 72
	La bataille de la Marne		Page 138	
	L'entrée en guerre des États-Unis	Page 138		Pages 63, 72
	La bataille de la Somme			Page 63
	Les pays en guerre	Page 138		Pages 62, 72
Aspects et acteurs de la guerre	La vie des soldats dans les tranchées	Pages 140,141	Pages 138, 139, 140	Pages 64
	Le nouveau matériel	Pages 138, 139, 142	Pages 138, 139, 140	Pages 65, 72
	La vie à l'arrière en France	Page 139	Page 144	
	Le travail des femmes	Page 142	Pages 142, 144	Pages 65, 72
	Le génocide arménien			
	Emprunts		Pages 143, 144, 158	
	Main d'œuvre immigrée		Pages 138, 144, 158	
	Rationnement		Pages 143, 144, 158	
Les conséquences	Le traité de Versailles			Page 63
	Les réparations allemandes	Page 143		

	Le nombre de morts (total)	Page 139	Page 140 (« des millions de morts »), 158	
	Création de nouveaux états			
	Démantèlement de territoires			
Vocabulaire	Dénominations autres que « Guerre mondiale »	Guerre totale : pages 138-139 Grande guerre : page 139 Guerre moderne : page 142 Der des ders : page 143	La grande guerre : pages 137, 140, 158 Guerre longue, moderne et meurtrière : page 140 Guerre totale : pages 141, 144, 158 Guerre cruelle : page 158	
	Triple entente Triple alliance			Page 62
	Guerre de mouvement Guerre de position Guerre de tranchées			Page 64 : guerre des tranchées Pages 64, 72 : guerre de position
	Divers	Monuments aux morts : page 136 Alliés, civils : page 139	Vestiges : page 136 Poilus : pages 139, 140 Monument aux morts : page 141 Tickets de rationnement : page 143	Mutineries : pages 63, 72 Le front : page 63

Tableau 10 - Synthèse des savoirs relatifs à l'étude de la Première guerre mondiale dans trois manuels de cycle 3

Des informations identiques sont présentes dans les trois manuels étudiés. Elles sont toutefois peu nombreuses et concernent :

- des éléments relatifs aux causes de la guerre : le jeu des alliances en Europe ;
- des éléments relatifs au déroulement de la guerre : la bataille de Verdun et l'armistice ;
- des éléments relatifs à des aspects spécifiques de la guerre : la vie des soldats dans les tranchées, le nouveau matériel militaire et le travail des femmes.

Il est complexe de rattacher ces quelques éléments communs à ceux présentés dans les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020) et sa ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c) se rapportant au thème 3. Ainsi, seule la bataille de Verdun est mentionnée dans la fiche ressource (MEN, 2016-c) en tant qu'événement ayant une portée symbolique. La vie dans les tranchées y est aussi évoquée au travers de la phrase « le témoignage d'un poilu au cours de la bataille de Verdun par exemple peut servir à illustrer la vie dans les tranchées » (ibid : 3). Le jeu des alliances en Europe, l'armistice, le nouveau matériel et le travail des femmes ne sont pas évoqués dans les programmes scolaires et sa

ressource d'accompagnement relative au thème 3 qui nous intéresse. En dehors de ces deux éléments communs (la bataille de Verdun et la vie dans les tranchées) auxquels s'ajoute la présentation du nombre de morts du conflit dans deux des manuels (Hatier et Magnard), parmi les différentes entrées proposées dans notre tableau (tableau 10), seule la date de début du conflit (le 3 août 1914) est explicitement présente dans la fiche ressource relative au thème 3 (MEN, 2016-c). Aucune des autres informations présentées dans les trois manuels (l'armistice, les emprunts, la vie à l'arrière du front...) n'est spécifiée dans les documents officiels.

Les manuels abordent d'ailleurs de façon très inégale, très disparate, ces différents éléments de savoirs présentés dans notre tableau (tableau 10). La vie des civils à l'arrière des fronts ou le nombre de victimes de la guerre ne sont ainsi pas traités par le manuel édité par Hachette. Les différents protagonistes du conflit ou l'entrée en guerre des États-Unis ne sont pas présentés dans le manuel édité par Magnard. Le manuel édité par Hatier consacre une pleine double-page (annexe 6, p.140-141) aux soldats dans les tranchées tandis que les deux autres manuels n'évoquent les tranchées que dans quelques composants (Magnard, annexe 7) ou dans un regroupement de composants titré « La guerre des tranchées » (Hachette, annexe 8).

Si l'une des entrées de notre tableau (tableau 10) est commune à deux manuels, les informations qu'ils présentent peuvent ne pas être similaires entre elles ou avec celles proposées dans la fiche ressource d'accompagnement relative au thème 3 (MEN, 2016-c). Le nombre de morts durant le conflit par exemple est indiqué dans deux des manuels (Hatier et Magnard). Cependant, les chiffres indiqués ne correspondent pas à ceux présentés dans la fiche ressource. Ainsi, le manuel édité par Hatier indique (p.139), « 9 millions de soldats et 9 millions de civils » (sans préciser s'il s'agit là de données relatives à l'ensemble des pays ayant participé au conflit). La fiche ressource avance elle « 18,6 millions de morts, dont 9,7 millions de morts militaires et 8,9 millions de morts civils ». Là non plus, il n'est pas indiqué s'il s'agit (mais bien sûr, nous le supposons) des morts de l'ensemble des pays engagés. Aucune information n'est proposée concernant les « victimes », c'est-à-dire à la fois les morts mais également les blessés. Le manuel édité par Magnard évoque lui « des millions de victimes », sans plus de précisions.

Nous observons l'absence dans les trois manuels de référence à certains éléments proposés comme entrées dans notre tableau (tableau 10) : absence de référence au génocide arménien, aux rivalités coloniales, à la création de nouveaux états ou au démantèlement de certains territoires. Si nous avons identifié ces éléments dans le cadre de notre étude (à partir de l'analyse de quelques références bibliographiques, de sites internet, voir chapitre 3, point 2) des savoirs historiques relatifs

à la Première guerre mondiale, ces événements n'apparaissent toutefois pas dans les attendus des programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020).

Deux des manuels (Hatier et Magnard) proposent des dénominations différentes visant à désigner la Première guerre mondiale : l'appellation « La Grande guerre » est présente dans les deux ouvrages, les appellations « Guerre totale » et « Der des ders » seulement dans le manuel édité par Hatier. Ces deux ouvrages utilisent également des termes visant à qualifier la Première guerre mondiale : « Guerre moderne » (Hatier), « Guerre longue, moderne et meurtrière », « Guerre cruelle » (Magnard). Seul la dénomination « guerre totale » est présente dans la ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c) relative au thème 3, « La France des deux guerres mondiales à l'Union européenne ».

De façon générale, nous pouvons nous demander en quoi les pages, les doubles-pages ou les leçons développées dans les trois manuels scolaires peuvent constituer des ressources pour les enseignants dans le cadre de leur travail de savantisation et dans celui de leur travail d'essentialisation au regard notamment de la diversité des informations présentées.

3-2-3-2 Des parcours de lecture observés dans les trois manuels

Nous n'allons pas présenter ici l'ensemble des parcours de lecture que les pages et doubles pages des trois manuels édités par Hatier, Magnard et Hachette présentent. Comme nous l'avons évoqué au début de ce point 3, nous étudions ces manuels en tant que ressources susceptibles d'être mobilisées par des enseignants pour procéder à un travail de savantisation, à un travail d'essentialisation ou pour repérer des composants susceptibles d'enrichir les documents qu'ils produisent. Ces manuels ne sont pas l'objet de notre recherche. Toutefois, nous allons nous intéresser à quelques-unes des modalités de travail que leurs pages proposent. Ces modalités sont a priori destinées à des élèves de cycle 3 à qui un enseignant choisit de présenter, en tant que support d'enseignement, telle ou telle page de tel ou tel manuel. Nous souhaitons étudier ces modalités de façon à observer ensuite si les membres du LéA s'en sont inspirés lorsqu'ils ont produit leurs propres documents composites destinés aux élèves et relatifs aux différentes moutures de la séquence Verdun.

Les parcours de lecture sont empiriquement nombreux sur les pages et doubles-pages des trois manuels : les composants peuvent être traités (lus, voire compris) par des lecteurs, a priori des élèves, en suivant des chemins qui n'y apparaissent pas explicitement. Les tâches attendues des élèves sont également diverses et les engagent dans des recherches, des observations, des articulations des différents composants via des consignes et des questions.

Parcours de lecture observés dans le manuel édité par Hatier (annexe 6)

Le manuel édité par Hatier invite les élèves à réaliser différentes activités. Elles sont proposées dans les pages sous la forme de questions qui leur sont posées, de descriptions qu'ils doivent faire, d'analyses qu'ils sont tenus de réaliser. Les élèves doivent notamment rechercher des informations dans des extraits de textes, observer des cartes, des photographies, expliquer ce qu'ils voient ou ce qu'ils lisent.

Les activités que les élèves sont amenés à effectuer sont inscrites dans les différents sous-thèmes présentés sur les pages du manuel, sous-thèmes étiquetés, comme l'avons vu plus haut (voir chapitre 3, point 3-2-2), par un ensemble « Flèche + lettre majuscule + titre » :

- sur la double-page 138-139 intitulée « La Première Guerre mondiale (1914-1918) », treize tâches sont ainsi présentées, réparties inégalement entre les trois sous-thèmes développés : huit pour le sous-thème étiqueté A ; deux pour le sous-thème étiqueté B ; trois pour celui étiqueté C ;
- sur la double-page 140-141 intitulée « La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées », six tâches sont présentées pour les deux-thèmes (quatre pour le sous-thème A et deux pour le sous-thème B) ;
- enfin, sur la dernière double-page consacrée à l'étude de la Première guerre mondiale (p.142-143), sept activités sont dévolues aux élèves à partir de l'étude de deux sous-thèmes (trois pour le sous-thème A et quatre pour le B).

Dans chaque sous-thème proposé sur chaque double-page, les activités que les élèves vont devoir réaliser sont numérotées. Elles sont liées, pour chacun des sous-thèmes à l'étude d'un jusqu'à cinq composants. Par exemple, le sous-thème B de la page 139 prévoit deux activités (n°9 et n°10) que les élèves doivent effectuer à partir d'un composant (une photographie) : ils doivent l'observer afin de chercher à déduire quelles armes ont pu détruire une ville (celle présentée sur la photographie) et « trouver » quelles conséquences cette situation a eu sur la vie des habitants. La seule photographie semble fournir bien peu d'informations à ce sujet. Autre exemple, le sous-thème B de la page 141 prévoit deux activités (n°5 et n°6) à réaliser à partir de cinq composants (trois composants textuels et deux composants iconiques). Les élèves doivent ainsi lire les textes et observer les photographies afin de rassembler des informations relatives à la vie des soldats dans les tranchées. L'une des activités propose : « Imagine d'autres problèmes rencontrés par les soldats dans les tranchées ». Il paraît complexe pour des élèves de réaliser cette activité : à partir de quelles références leur imagination est-elle sollicitée ? Il semble par ailleurs que l'activité qu'ils ont eu à réaliser en amont (n°5 : « Lis ces textes, observe les photos et rassemble les informations sur la nourriture, le sommeil, les

conséquences du mauvais temps pour les soldats, le bruit ») ait déjà en grande partie permis de parcourir les différentes difficultés rencontrées par les soldats.

Dans ce manuel édité par Hatier, les élèves peuvent donc avoir à travailler à partir d'un seul composant ou de plusieurs pour répondre à des questions, réaliser des recherches, observer, imaginer. Si tous les composants présents dans les trois doubles-pages dédiées à l'étude de la Première guerre mondiale dans le manuel sont mobilisés pour la réalisation des différentes activités, les informations sont à induire de lecture de composants variés comme des extraits de textes destinés à des adultes (p.139, n°11 et 12) ou de genres de traces écrites rédigées par on ne sait qui (p.140, n°1) ... Elles peuvent être à induire de l'articulation de composants de genres différents (p.139, n°10 ; p.141, n°5 et 6...). Elles peuvent être à reporter sur un support absent d'une double-page : page 139, l'activité n°13 indique « Sur la frise chronologique, situe cette guerre », mais nous ne trouvons aucune frise sur la double-page.

Nous ne savons finalement pas trop dans quel but toutes ces tâches sont dévolues aux élèves. En effet, aucune consigne générale, aucune question globale ne leur est posée, par exemple, en tête des chapitres : à quoi servent ces découvertes, ces explorations, ces interrogations, ces observations et ces descriptions qui amènent les élèves à circuler dans les doubles-pages ? Il nous semble qu'il manque ici un objectif explicitement présenté aux élèves visant à donner un but à leurs actions de recherches dans les composants. De plus, comme nous l'avons préalablement évoqué (voir chapitre 3, point 3-2-3-1), une leçon est proposée en bas de la première des doubles-pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale. Cette leçon proposée en trois parties (pour rappel : « Une guerre mondiale » ; « Une guerre totale » et « La fin de la guerre ») présente un ensemble de savoirs qui de fait, questionne l'intérêt, voire la nécessité pour les élèves de suivre ne serait-ce que les treize consignes et donc de réaliser les treize activités de la double-page 138-139. Pour quelles raisons en effet réaliser ces multiples activités si toutes les « réponses » sont finalement disponibles dans la leçon ? Dans le même esprit, nous interrogeons l'intérêt de réaliser les activités prévues dans le cadre des deux-doubles pages suivantes du manuel, « La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées » et « Les conséquences de la Première guerre mondiale » compte-tenu du fait que quasiment tous les savoirs historiques sont également présents dans la leçon proposée au bas des pages 138-139.

[Parcours de lecture observés dans le manuel édité par Magnard \(annexe 7\)](#)

Nous avons déjà étudié en partie la dimension cognitive de l'une doubles-pages du manuel édité par Magnard dans notre premier chapitre (étude des pages 142-143, voir chapitre 1, point 3-4-3). Nous

ne reviendrons donc pas ici sur cette étude, nous y renvoyons si besoin pour rappel. Complétons-en néanmoins l'analyse.

Les doubles-pages de ce manuel consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale présentent des questions initiales en-dessous du grand titre de chaque chapitre. Nous écrivons « initiales » car ces questions sont placées en tête de chapitre, elles constituent la porte d'entrée de chacune des doubles-pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale. Pour le chapitre intitulé « La grande Guerre (1914-1918) », ces questions sont : « Pourquoi a-t-on appelé la guerre de 1914-1918 la Grande Guerre ? » et « Quelles en furent les caractéristiques ? ». Pour le chapitre intitulé « 1914-1918, une guerre totale », la question est : « Pourquoi la Première guerre mondiale a-t-elle été qualifiée de guerre totale ? ».

Après avoir lu le titre et la ou les questions, les élèves sont invités à découvrir, explorer, interroger (« Je découvre », « J'explore et je m'interroge » : p.137 et p.141 ; p.139-139 et p.142-143) et finalement à faire le point (« Je fais le point » : p.140 et p.144). Pour cela, ils vont être amenés à réaliser différentes activités numérotées et associées à divers composants (au moins deux composants et jusqu'à trois en même temps). Neuf tâches numérotées sont ainsi prévues pour les élèves dans le premier chapitre (« La Grande guerre (1914-1918) ») et huit dans le second (« 1914-1918 : une guerre totale »). Chacune des tâches est associée à des composants désignés directement dans les consignes (questions, recherche, observation) : par exemple, p.137, n°1 « D'après les docs 1 et 2, que se passe-t-il (...) » ; p.138, n°2 « Où se déroulent les combats ? Recherche les informations dans les docs 3, 4 et 5, puis retrouve les lieux sur la carte p.187 » ...Tous les composants présentés dans les doubles-pages des deux chapitres de ce manuel consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale sont mobilisés pour réaliser les activités prévues.

Dans le cadre des doubles-pages de ce manuel, les élèves sont amenés à travailler à partir de composants de genres différents (majoritairement des extraits de textes et des photographies), à en prendre en compte simultanément plusieurs, à se déplacer dans les pages du manuel pour rechercher d'autres composants. Ils peuvent être entravés dans leurs recherches au regard du manque d'accessibilité de certaines informations présentées et du fait que certains composants ne soient pas utiles et pertinents pour leurs recherches. L'identification d'éventuelles caractéristiques de la Première guerre mondiale (l'une des questions initiales est « Quelles en furent les caractéristiques ? ») relève de l'analyse de composants de genres différents, entre lesquels les élèves doivent réaliser des allers-retours, faire des synthèses intermédiaires. En bas de la page 139, nous trouvons un composant mis en exergue sur fond bleu qui demande aux élèves de résumer ce que les documents (pour nous, les composants) leur auront appris sur la Première guerre mondiale. Ne sont

plus évoquées ici les « caractéristiques » de l'une des questions initiales, ni les raisons ayant amené on ne sait qui à appeler la guerre 14-18 la Grande Guerre. La page 140, intitulée « Je fais le point » et qui conclut ce chapitre, propose elle-aussi des composants textuels, iconiques et visuo-textuels. Les composants textuels, structurés en trois parties, constituent a priori des traces écrites pour les élèves. Ils renvoient pourtant, en interne, à d'autres composants situés soit en fin de manuel (vers des composants iconiques, type cartes géographiques), soit vers des composants (textuels et iconiques) situés sur des pages précédentes du chapitre, soit les deux en même temps (sur des pages précédentes et des pages situées en fin de manuel). Dans le même esprit, l'un des composants (le composant visuo-textuel, une affiche, situé à droite de la page), numéroté « Doc.9 », n'est pas mobilisé dans le cadre de l'étude de la page par les élèves. Cette partie « Je fais le point », relative au chapitre titré « La Grande guerre (1914-1918) », devrait apporter des réponses aux questions posées en début de chapitre. Pour la première par exemple, « Pourquoi a-t-on appelé la guerre de 1914-1918 la Grande Guerre ? », nous trouvons une éventuelle réponse tout en bas de la page, dans la dernière des trois parties qui constituent la leçon. Intitulée « Le grande Guerre de 14-18 », après l'indication de la date de l'armistice, il est écrit : « la guerre a fait des millions de morts, d'invalides, de veuves et d'orphelins. Les destructions sont considérables. Ce conflit sans précédent est nommé la Grande Guerre ». S'agit-il là des seuls éléments ayant amené à cette qualification de « Grande guerre » ?

De façon générale, dans les deux chapitres consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale dans le manuel édité par Magnard, il y a peu de liens entre les questions initiales, les consignes situées en bas des pages 139 et 143 mises en exergue sur fond bleu et les leçons proposées pages 140 et 144. Nous ne savons finalement pas quel peut être l'intérêt pour des élèves de chercher à répondre aux questions initiales si des savoirs sont finalement inscrits dans une partie dédiée à ces savoirs

[Parcours de lecture observés dans le manuel édité par Hachette \(annexe 8\)](#)

Ce manuel présente des questions initiales en titres des doubles pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale (comme le manuel édité par Magnard) : « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » (p.62) et « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? » (p.64). De façon générale, au-delà des parcours de lecture eux-mêmes, nous questionnons le fait que la première de ces questions envisage un traitement chronologique de cette guerre (« les grandes étapes ») : le manuel annonce en couverture être conforme aux « Programmes de 2016 » alors que la fiche ressource (MEN, 2016-c) consacrée au thème 3 annonce dans sa partie « Quels sont les écueils à éviter ? » qu'il s'agit justement d'éviter de « présenter une chronologie trop détaillée des différentes étapes des conflits ». Nous questionnons

également la seconde de ces questions au regard de l'âge des élèves (onze ans, CM2) et de ce qu'ils auront préalablement appris (rencontrés ?) dans le cadre de l'enseignement de la discipline histoire qui ne débute qu'au CM1. Le terme « guerre » est présent uniquement dans les programmes scolaires produits pour ce niveau de classe (CM1) dans le cadre de l'étude du thème 2 « Le temps des rois » : « Les figures royales étudiées permettent de présenter aux élèves quelques traits majeurs de l'histoire politique, mais aussi des questions (...) liées aux violences telles que (...) les guerres de religion (...) » (MEN, 2015, 2018, 2020). Le manuel Hachette, dans le titre de sa double-page « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? » invite ainsi les élèves à faire appel à leur mémoire afin qu'ils tirent des éléments de comparaison relatifs aux évolutions des modalités de guerre entre les guerres de religion et la Première guerre mondiale. Ceci nous paraît d'autant plus complexe qu'aucun élément sur cette double-page ne renvoie à d'autres guerres, élément qui serait éventuellement susceptible de raviver la mémoire des élèves.

Une fois la question initiale posée en titre de chaque double-page, des sous-titres semblent vouloir apporter des réponses à cette question. La question initiale de la première double-page de ce manuel consacrée à l'étude de la Première guerre mondiale (p.62-63) est « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » (p.62). Nous trouvons trois sous-titres (présentés par une étiquette que nous avons précédemment décrite : « Doc + n° + titre » ; voir chapitre 3, point 3-2-2-4) relatif à cette question dans la double-page : « La mobilisation de 1914 » ; « L'Europe avant la guerre » et « Quatre années de guerre ». La question initiale de la seconde double-page (p.64-65) est « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? ». Nous trouvons quatre sous-titres relatifs à cette question dans la double-page : « La guerre des tranchées » ; « Une guerre de position très difficile pour les soldats » ; « Des armes nouvelles de plus en plus destructrices » ; « La mobilisation des civils ».

Diverses tâches sont présentées aux élèves dans chacune de ces sous-parties : neuf pour la première double-page ; onze pour la seconde. Ces tâches mobilisent l'ensemble des composants présents sur les doubles-pages. Elles visent à faire rechercher par les élèves des réponses dans un ou plusieurs des composants présents : « Quand le président de la République décrète-t-il la mobilisation générale ? » (p.62 : un seul composant textuel mobilisé) ou « Quel traité met fin à la guerre entre l'Allemagne et la France ? » (p.63 : un seul composant visuo-textuel mobilisé), « Cite... » (p.62 : un composant textuel et un composant visuo-textuel mobilisés ; p.64 : un composant textuel mobilisé). Dans ces cas, les réponses se trouvent effectivement dans les composants proposés à la lecture des élèves (dans des textes, un genre de bande-dessinée, sur une image). Les questions posées et les activités à réaliser visent également à amener les élèves à donner leur avis ou à expliquer quelque chose à

partir de l'étude d'un ou plusieurs composants : « A ton avis, pourquoi... » (p.62, p.64), « Explique... » (p.63).

Les activités que les élèves ont à effectuer à partir de l'étude des pages et doubles-pages du manuel édité par Hachette sont donc nombreuses et variées. Le nombre de composants que les élèves doivent prendre en compte conjointement pour les réaliser demeure néanmoins peu élevé (deux au maximum sauf pour la réalisation d'une frise chronologique p.63 qui nécessite l'articulation de tous les composants de la double-page 62-63). Ces activités semblent faire le lien entre la question initiale (située en haut à gauche des doubles-pages) et une activité finale (présentée en bleu en bas de la double-page de droite). Par exemple, nous trouvons en page de droite de la double-page 62-63 : « D'après ces documents et tes réponses, présente les grandes étapes de la Première guerre mondiale sous la forme d'une frise chronologique ». Nous trouvons en page de droite de la double-page 64-65 : « D'après ces documents et tes réponses, réalise une carte mentale pour expliquer pourquoi la Première guerre mondiale est différente des guerres précédentes. ». Les tâches présentées sous la forme de questions, de recherche, d'observations, proposées entre la question initiale du chapitre et l'activité finale semblent ainsi être des « activités intermédiaires » ayant pour vocation de permettre aux élèves de réaliser cette activité finale. Par exemple, si nous prenons la double-page 62-63, les élèves ont à construire une frise chronologique après avoir identifié diverses étapes de la guerre au travers de l'étude des nombreux composants en présence, étude réalisée via des questions auxquelles les élèves doivent répondre, des observations, des descriptions, des avis ou des explications qu'ils auront éventuellement été en capacité de donner. Au travers de la lecture (très attentive) des différents composants, nous trouvons différentes dates : mobilisation générale, 2 août 1914 ; assassinat de l'archiduc d'Autriche, juin 1914 ; départ 3 août 1914 ; taxi de la Marne, 6 septembre 1914 ; le front, janvier 1915 ; les mutineries, printemps 1917 ; entrée en guerre des États-Unis, avril 1917 ; signature du traité de Versailles, juin 1919. S'agit-il là des « grandes étapes » à partir desquelles les élèves doivent construire une frise chronologique ? Dans ce cas, la plupart des informations leurs sont finalement données dans un seul des composants présents sur la page de droite (p.63), dans le genre de bande dessinée. A quoi servent les autres composants présents sur la double-page et les tâches qui leur sont associées ? Certains des composants et les questions qui leur sont attachées n'ont pas de lien direct avec la question initiale posée : « Cite deux exemples de rivalités en Europe avant le déclenchement de la guerre » (p.62) ou « Explique comment les soldats font la guerre à partir de 1915 » (p.63).

Ainsi, dans ce manuel, toutes les informations présentées par les divers composants ne sont pas pertinentes au regard de la question initiale. Par exemple, dans la partie leçon intitulée « Faire le

point » (p.72) en réponse à la question « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? » ne sont finalement proposées que quatre dates : l'entrée en guerre de la France, du Royaume-Uni, de la Russie, de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie en août 1914 ; les combats dans les tranchées et les mutineries entre 1915 et 1917 ; l'entrée en guerre des États-Unis en avril 1917 ; la signature de l'armistice le 11 novembre 1918. Trois de ces dates sont observables en partie dans le cadre de l'étude de la double-page 62-63 : le début du conflit en août 1914 ; les mutineries en 1917 et l'entrée en guerre des États-Unis en avril 1917. Nous écrivons « en partie » car l'étude de la double-page ne permet pas d'accéder véritablement à ces dates : dans la double-page, c'est la mobilisation générale en France, le 2 août 1914, qui est spécifiée et non l'entrée en guerre des différents pays indiqués dans la leçon ; seules les mutineries, au printemps 1917, sont évoquées dans la double-page et non les combats dans les tranchées. Finalement, une seule date est réellement commune entre l'étude de la double-page et la leçon, celle de l'entrée en guerre des États-Unis. Quelles sont alors les dates à retenir ? Quelles sont ces « grandes étapes » que les élèves doivent identifier ? Quelle forme doit prendre la frise qu'on leur demande de construire, sachant qu'aucune frise n'est proposée en réponse par le manuel ? Pourquoi finalement étudier la double-page 62-63 si les « grandes étapes » sont données dans une leçon, sachant que les dates qui y sont présentées ne sont pas les mêmes que celles que les élèves ont pu éventuellement induire de l'étude de la double-page ?

Nous questionnons donc dans ce manuel la pertinence des tâches dévolues aux élèves visant à les faire retrouver des informations susceptibles de répondre aux questions initiales alors que les composants en présence ne permettent que partiellement de parvenir à l'objectif fixé dans ces questions.

3-2-4 Bilan de l'étude de cas relative à l'analyse des pages consacrées à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale dans trois manuels scolaires d'histoire de cycle 3

La présentation que nous venons de proposer ne nous dit rien de l'usage que pourraient faire des enseignants, dans le cadre d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation, à l'occasion de leurs préparations de séances, de leur conception de documents ou directement dans leurs classes, avec leurs élèves, des supports papiers que sont les pages analysées dans les trois manuels. Elle nous permet néanmoins de souligner la disparité des modalités de présentation des informations portant sur la Première guerre mondiale et la disparité des informations qui y sont présentées en elles-mêmes.

3-2-4-1 Bilan relatif aux dimensions matérielles des pages étudiées dans les trois manuels scolaires

Dans leurs dimensions matérielles, les pages consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale dans les trois manuels proposent toutes un grand nombre de composants visant à aborder divers aspects de cette guerre. Ces composants sont hétérogènes sur les plans sémiotique, générique, typographique, des sources et des destinataires. Aucun des trois manuels ne propose de pages où ne figure qu'un seul type de composant.

Divers procédés sont utilisés dans le cadre des mises en pages des trois manuels. Tous étiquettent leurs composants que ce soit par : des lettres, des numéros, des signes graphiques (flèches), des titres, des sous-titres ou des légendes de divers types (Doc + numéro + titre, notamment). Les titres, les sous-titres, visent à organiser les composants, à identifier éventuellement des thèmes ou à mettre en exergue quelques éléments. Certains manuels proposent des étiquettes fonctionnelles du type « Lexique » ou « Vocabulaire ». Toutefois, malgré une apparente volonté d'organiser les informations sur les pages, les procédés de mise en forme développés dans les trois manuels sont très nombreux, varient entre les manuels eux-mêmes et au sein d'un même manuel. Les contenus des légendes des composants dans les trois manuels sont également variables. Nous avons aussi observé que certaines des étiquettes étaient parfois éloignées des composants auxquels elles se réfèrent, ne permettant pas de guider le lecteur dans l'exploration de la page.

Dans les pages des trois manuels, de multiples couleurs sont proposées que ce soit pour les titres, les sous-titres, les signes graphiques, les fonds de certains composants. Parfois, ces couleurs ne sont pas identiques d'une page à l'autre, dans un même manuel, pour présenter un même type d'information.

Dans les trois manuels, les composants ne sont finalement pas organisés visuellement, nous n'y avons pas distingué de mises en pages particulièrement structurées (en colonne, en ligne) visant, par exemple, à faciliter la circulation du lecteur parmi les composants : la quantité de titres et de sous-titres, la diversité de couleurs, le nombre de composants, rend selon nous quasiment vaines les tentatives de mises en exergue de certains d'entre eux. Les multiples procédés de mise en forme proposés, abusant de l'usage de couleurs et d'étiquetage, alourdissent les pages et les doubles-pages des trois manuels. De plus, ces divers procédés pouvant varier au sein même de certains manuels (Hatier), il peut s'avérer compliqué de parvenir à une certaine automatisation des prises de repères dans un même ouvrage, d'une page à l'autre.

Selon nous, l'attention de professeurs à la recherche d'informations portant sur la Première guerre mondiale peut être mise à mal par le fait que, dans chacun des manuels, il semble complexe d'opérer un tri efficace parmi les nombreuses informations présentes au regard des multiples procédés de mise en page utilisés. A ce titre, nous questionnons le fait que les manuels, dans leurs dimensions

matérielles, soient des ressources pour les enseignants : de quels types de mises en page peuvent-ils s'inspirer pour concevoir leurs propres documents de travail destinés aux élèves ? Quelle organisation des informations peuvent-ils retenir de l'étude des mises en forme observées ? Dans le même esprit, l'attention des élèves lecteurs, à qui seraient proposées ces pages de manuels, pourrait être mise à mal par ces divers procédés de mise en page, procédés faisant finalement obstacles au tri efficace des nombreuses informations en présence sur ces documents composites et à leur sélection pertinente (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007).

3-2-4-2 Bilan relatif aux dimensions cognitives des pages étudiée dans les trois manuels scolaires

Ces manières documentaires ne sont pas toujours au service de l'intelligibilité des savoirs et des informations présentés dans les manuels, c'est-à-dire au service de la dimension cognitive des pages, de leurs fonctions de communication et de mémoire à destination, dans le cas qui nous intéresse, des professeurs réalisant un travail de savantisation et un travail d'essentialisation relatifs à la Première guerre mondiale.

De façon générale, nous avons ainsi constaté que peu d'informations communes portant sur la Première guerre mondiale étaient présentes dans les trois manuels. Nous avons vu aussi que les trois manuels abourdaient de façon très inégale, très disparate, les éléments de savoirs tels que nous avons pu les présenter dans notre tableau (tableau 10) en appui sur les catégories proposées par Dancel (2002). De plus, si l'un des manuels présente une trace écrite relative à des savoirs historiques directement dans l'une de ses doubles pages (Hatier), si les deux autres proposent des bilans, genres de leçons ou traces écrites à la fin des chapitres consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale (« Je fais le point » dans le manuel édité par Magnard, « Faire le point » dans celui édité par Hachette) dans tous les cas, les informations qui y sont présentées ne correspondent pas complètement à celles développées dans les pages des manuels à partir des différents composants : soit que certaines d'entre elles ne sont pas traitées dans ces composants et apparaissent finalement dans la trace écrite, soit que certaines d'entre elles sont évoquées dans des composants sans être reprises dans la trace écrite.

Nous avons observé également qu'il s'avérait complexe de rattacher les quelques éléments de savoirs communs aux trois manuels à ceux présentés dans les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020) et sa ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c) concernant le thème 3 en histoire, documents qui encadrent les pratiques des professeurs et définissent a priori ce qui doit être enseigné aux élèves.

Enfin, dans les pages des trois manuels, nous avons constaté que diverses tâches étaient destinées aux élèves dans le cas de l'usage directement en classe de tel ou tel manuel. Celles-ci sont alors

associées à l'étude d'un ou plusieurs composants en présence. Les activités ainsi proposées sont relatives à des descriptions, à des observations, à des analyses, à des questionnements portant sur lesdits composants. Elles peuvent amener les élèves à donner leur avis sur les informations qu'ils présentent, à expliquer ce qu'ils voient ou ce qu'ils lisent, voire à imaginer d'autres informations à partir de l'étude d'un ou plusieurs d'entre eux. Les tâches présentées dans les pages des trois manuels induisent des va et vient sur une même page, sur une double-page, parfois entre plusieurs pages d'un même manuel alors même que certaines de ces activités n'ont pas de but précis, sont sans lien avec le thème général traité et présenté dans le titre d'une double-page. Du fait de la présence de traces écrites directement dans les manuels, nous questionnons l'intérêt et l'objectif des activités destinées aux élèves (telles que les activités de découverte, d'exploration, d'interrogation, d'approfondissement, de questionnements) : si finalement tout est écrit, si « le point est fait », quel est le but poursuivi par les éditeurs lorsqu'ils proposent de nombreuses activités dans leurs pages chargées de composants, dont tous ne sont pas pertinents au regard des savoirs en jeu ou au regard des programmes scolaires ?

Selon nous, la diversité des savoirs historiques développés dans les trois manuels étudiés, les informations qui y sont présentées, le manque d'accessibilité de ces dernières et leur peu de liens avec les programmes scolaires rendent difficile la mobilisation de ces ouvrages par des professeurs pour réaliser un travail de savantisation et un travail d'essentialisation portant sur l'étude de la Première guerre mondiale. Ces éléments rendent également complexe l'identification par les enseignants dans ces manuels de composants pertinents visant par exemple à illustrer, à expliquer les savoirs historiques en jeu. A ce titre, nous questionnons le fait que les manuels soient une ressource pour les enseignants : comment peuvent-ils y identifier les savoirs historiques en jeu ? Ceux qu'ils doivent retenir ? Comment peuvent-ils identifier les informations essentielles et choisir des composants pour les présenter ? Comment peuvent-ils déterminer et définir, en appui sur ces manuels, les types d'activités à proposer aux élèves pour étudier les savoirs en jeu ?

3-2-4-3 Bilan général

À l'origine de tout manuel, il y a les programmes scolaires élaborés par le ministère de l'Éducation nationale. Ils constituent une sorte de cahier des charges pour les éditeurs préposés à la rédaction du manuel. Ces derniers travaillent avec une équipe d'auteurs, composée de cinq à dix personnes, dont un coordinateur. On trouve notamment dans cette équipe des personnels de l'Éducation nationale (professeurs, inspecteurs académiques, conseillers pédagogiques...), un graphiste, des auteurs. Ensemble, ils travaillent à l'organisation de l'ouvrage, à la rédaction d'un chapitre test et à la

définition de la maquette (mise en forme et calibrage). Un manuel est ainsi le fruit d'un long processus, d'un long travail coopératif entre différents professionnels⁹².

Nous venons de proposer une description et une analyse des dimensions matérielle et cognitive des pages consacrées à l'étude de la Première guerre dans trois manuels scolaires édités par Hatier (annexe 6), Magnard (annexe 7) et Hachette (annexe 8). Nous nous sommes notamment intéressée aux savoirs retenus par ces ouvrages portant sur ce thème. Nous y avons observé : la diversité des informations présentées ; les multiples façons de les mettre en pages ; le peu de similitudes que ces informations présentent entre chaque manuel ; les décalages de ces informations avec les attendus des documents officiels qui encadrent les pratiques des professeurs. A ce titre, nous nous interrogeons sur au moins deux éléments : les obstacles que peuvent rencontrer des enseignants, à partir de ces ressources, pour identifier les savoirs en jeu, l'essentiel de l'accessoire, la pertinence de telle ou telle information présente ; les difficultés que peuvent représenter l'élaboration et la conception de supports relatifs à ces savoirs par une équipe pluridisciplinaire de personnes membres d'un groupe de recherche LÉA. Nous questionnons également le fait que les enseignants se tournent fortement vers ce type de ressources dans le cadre de leur travail de savantisation, de leur travail d'essentialisation ou en tant que banque documentaire. En quoi ces ressources que sont les manuels scolaires répondent-elles aux attendus que les documents officiels mettent en avant et qui encadrent les pratiques des professeurs ? Comment les professeurs peuvent-ils s'y retrouver parmi la quantité et la diversité des informations présentées ? En quoi sont-elles des sources fiables d'informations ? Comment un enseignant ou un membre d'un groupe de recherche peut-il juger de la valeur d'un manuel puisqu'il n'a pas, a priori, les connaissances suffisantes pour avoir un regard critique sur le ou lesdits manuels ? Sans compter que tel ou tel manuel peut être pertinent sur tel ou tel point et non ou peu pertinent sur tel ou tel autre point. Par ailleurs, il n'existe nulle part un « office des manuels » qui donnerait son avis sur la pertinence de tel ou tel ouvrage. Les programmes officiels et leurs ressources d'accompagnement se gardent bien en l'occurrence de donner des indications, même vagues, sur ce domaine.

Tricot, Sahut et Lemarié (2016) évoquent les notions de « quantité » et de « qualité » documentaires pour désigner la capacité que détient un document à faciliter ou non l'apprentissage de nouvelles connaissances par celui qui le mobilise. Cette quantité et cette qualité sont associées aux dimensions matérielle et cognitive des documents. L'étude des dimensions matérielles et cognitives des pages consacrées à la Première guerre mondiale dans les trois manuels scolaires, relativement aux mises en

⁹² Sources : <https://www.letudiant.fr/lycee/seconde/rentree-2010-les-recettes-de-fabrication-des-manuels-scolaires-14622/comment-cree-t-on-un-manuel-scolaire-17885.html> ; <https://www.lesediteursdeducation.com/realiser-un-manuel-scolaire/edition-dun-manuel-scolaire-le-processus/>

forme des informations qu'ils présentent, c'est-à-dire à leurs manières documentaires (2016 : 119), nous amène à écrire que cette quantité et cette qualité nous apparaissent toutes relatives. Sous couvert d'une incertaine attractivité (via les couleurs notamment), il nous semble que les savoirs présentés sur certaines pages et que les informations proposées par les composants sont noyées et finalement, en grande partie occultées, par les procédés qui visent à les présenter. Dans le cas des trois manuels, les manières documentaires des pages étudiées nous paraissent peu fonctionnelles tant les mises en forme sont chargées. Le gain informatif (voir chapitre 1, point 2-3), c'est-à-dire l'articulation de la quantité et de la qualité documentaire de ces documents paraît faible pour les professeurs et en fin de compte pour les élèves. Cela induit qu'ils constituent finalement des ressources peu pertinentes pour les professeurs dans le cadre de leur travail de savantisation et dans celui de leur travail d'essentialisation. Il leur revient néanmoins de sélectionner les informations qu'ils vont présenter aux élèves, en lien avec des programmes qui ne leur sont que d'un soutien et d'une aide très relatifs. Comment peuvent-ils réaliser seuls ce travail, dans toutes les disciplines et notamment en histoire ?

Nous allons poursuivre nos analyses en nous intéressant au travail réalisé par les membres du LéA concernant les savoirs historiques dans le cadre de leur préparation des trois moutures de la séquence Verdun. Nous allons notamment chercher à observer dans quelle mesure les manuels ont été pour eux une ressource au cours de ces différentes élaborations ou s'ils ont choisi pour cela d'autres ressources. Nous chercherons aussi à savoir ce qui a motivé leurs choix.

4- Étude et définition des savoirs historiques relatifs à la Première guerre mondiale réalisées par les membres d'un LéA

Dans cette partie, nous allons étudier comment les membres d'un LéA (et plus spécifiquement comment les trois professeurs N., B. et C.) dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, et comment trois professeurs et nous-même, dans le cadre de la troisième mouture, avons étudié et défini les savoirs historiques en jeu pour élaborer et concevoir leur séquence en histoire. Nous chercherons à identifier ce qu'ils en ont retenu comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage auprès des élèves de CM2.

Pour réaliser ce travail d'analyse, nous disposons de différents éléments dans notre corpus : les entretiens individuels menés avec N., B. et C. en octobre 2016, juin 2017 et décembre 2018 (annexes 34 à 39, TE4 à TE9⁹³), les comptes-rendus de réunions du LéA (annexes 10 à 15, CR1 à CR6 et annexes

⁹³ TE4 : annexe 34 ; TE5 : annexe 35 ; TE6 : annexe 36 ; TE7 : annexe 37 ; TE8 : annexe 38 ; TE9 : annexe 39.

58 à 63, CR7 à CR12⁹⁴), les fiches séquences (annexes 16 à 20, FS1 à FS5⁹⁵) et les fiches de préparation (annexes 21 à 30, FP1 à FP10⁹⁶). Nous étudierons ces éléments tant du point de vue des informations qu'ils contiennent concernant l'étude des savoirs en jeu par les membres du LéA, que du point de vue de leur évolution chronologique (au regard des trois moutures successives de la séquence). Nous nous intéresserons de ce fait aux aspects itératifs induits par les modalités retenues par le groupe comme cadre de travail, à savoir, les lesson studies (voir chapitre 2, point 1-2-1).

Nous verrons dans un premier temps à quoi les membres du LéA, à quoi N., B. et C., se sont référés pour identifier les savoirs en jeu dans le cadre de l'étude d'une partie du thème 3 identifié dans les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020). Nous nous intéresserons ainsi au travail de savantisation (Lefevre, 2009, 2012) que les membres du groupe de recherche ont éventuellement mené. Pour rappel, ce travail de savantisation désigne l'activité de l'enseignant ayant pour objectif de débiter ou d'approfondir ses connaissances relatives à un savoir donné. La savantisation qualifie ainsi « le processus qui s'enclenche dès lors qu'on s'oriente vers des savoirs de référence plus savants que les connaissances que l'on a, savoirs de référence qu'il faut étudier pour s'approprier certaines de leurs dimensions » (Lefevre, 2009 : 1). Dans le cadre du LéA, les savoirs de référence sont relatifs, en histoire, à la Première guerre mondiale.

Nous nous intéresserons dans un second temps au travail d'essentialisation (Lefevre, 2009, 2012) que les membres du groupe ont probablement réalisé. Ce travail d'essentialisation est celui durant lequel le professeur sélectionne ce qui pourra/sera enseigné à ses élèves, dans le cadre d'un processus de didactisation. L'essentialisation désigne ainsi « le processus qui consiste à dégager la substantifique moelle de ce que l'on étudie, à dégager l'essentiel (...) » (Lefevre, 2009 : 1). Nous chercherons à identifier les savoirs que les membres du LéA ont retenus comme devant être enseignés à leurs élèves dans le cadre de leurs séances d'enseignement-apprentissage relatives aux trois moutures de la séquence Verdun.

Les phases de savantisation et d'essentialisation ayant, selon Lefevre (2012), doté l'enseignant d'un potentiel épistémique, nous verrons, dans un troisième temps, comment ces phases se matérialisent au travers d'un bilan récapitulatif des savoirs historiques identifiés dans les documents de travail (FS et FP) des membres du groupe LéA.

⁹⁴ CR1 : annexe 10 ; CR2 : annexe 11 ; CR3 : annexe 12 ; CR4 : annexe 13 ; CR5 : annexe 14 ; CR6 : annexe 15 ; CR7 : annexe 58 ; CR8 : annexe 59 ; CR9 : annexe 60 ; CR10 : annexe 61 ; CR11 : annexe 62 ; CR12 : annexe 63.

⁹⁵ FS1 : annexe 16 ; FS2 : annexe 17 ; FS3 : annexe 18 ; FS4 : annexe 19 ; FS5 : annexe 20

⁹⁶ FP1 : annexe 21 ; FP2 : annexe 22 ; FP3 : annexe 23 ; FP4 : annexe 24 ; FP5 : annexe 25 ; FP6 : annexe 26 ; FP7 : annexe 27 ; FP8 : annexe 28 ; FP9 : annexe 29 ; FP30 : annexe 30

4-1 Un travail de savantisation réalisé par les enseignants membres du Léa ?

Pour réaliser leur travail de savantisation, les professeurs peuvent, selon Lefeuve (2012), consulter diverses ressources. Pour cela, Lefeuve souligne qu'ils se tournent notamment vers des manuels scolaires du niveau enseigné. Nous avons également constaté au travers de l'analyse des résultats de l'enquête académique réalisée en Bretagne (annexe 1) et au travers des propos de N., B. et C. (TE1, TE2, TE3 : Q5 ; TE4, TE5, TE6 : Q4), que le manuel était en effet une ressource mobilisée par les professeurs dans le cadre de leur travail de préparation, au même titre que l'internet (sites institutionnels ou non institutionnels).

Nous identifions trois moments distincts qui auraient pu permettre à ce travail de savantisation d'être réalisé par les membres du LéA au cours des trois années de fonctionnement du groupe de recherche⁹⁷ : lors de la préparation de la première mouture de la séquence Verdun, entre septembre et octobre 2016 ; lors de la préparation de la seconde mouture de la séquence Verdun, entre décembre 2016 et avril 2017 ; lors de la préparation de la troisième mouture de la séquence Verdun, dite séquence Première guerre mondiale, entre mars et octobre 2018.

4-1-1 Un travail de savantisation relatif aux deux premières moutures de la séquence Verdun ?

Nous venons d'écrire que deux moments avaient pu être dévolus au travail de savantisation relatif aux deux premières moutures de la séquence Verdun : entre septembre et octobre 2016 (préparation de la première mouture) et entre décembre et avril 2017 (préparation de la seconde mouture). Nous savons toutefois peu de choses du travail de savantisation mené au sein du groupe de recherche pour ce qui concerne ces deux premières moutures de la séquence Verdun, que ce soit au niveau individuel (par chaque membre professeur, formateur, enseignant-chercheur...) ou au niveau collectif. Lors des réunions du groupe auxquelles nous avons participé, ce travail n'a pas fait l'objet d'échanges spécifiques. Il n'y a pas de traces de ce travail dans les documents dont nous disposons pour notre analyse (dans les comptes-rendus de réunions entre autres). Nous ne trouvons pas trace, notamment, des ressources consultées ou des personnes éventuellement sollicitées afin de développer ou de compléter les connaissances des uns et des autres membres du LéA concernant la bataille de Verdun et la Première guerre mondiale. Chaque membre du groupe de recherche a pu, par ailleurs, travailler pour lui-même les savoirs relatifs à la Première guerre mondiale ou s'appuyer sur une éventuelle expérience précédente de son enseignement. Pour rappel, au cours des entretiens individuels menés en octobre 2016, B. et C. nous ont expliqué avoir déjà travaillé ce thème au programme sans nous préciser comment et à partir de quoi (TE2 et TE3 : Q13), tandis que N. nous

⁹⁷ Se référer si besoin au chapitre 2, point 1-2-2 « Temporalité de notre étude ».

a appris ne plus enseigner cette discipline depuis plusieurs années au sein de son école d'exercice (TE1 : Q13). Nous ne savons pas si, en parallèle des réunions du groupe, chacun a fait des recherches particulières en histoire sur le thème 3 visé au CM2 : aucun des membres du LéA n'a fait de retours, n'a partagé d'informations à ce sujet avec les autres membres du groupe.

Le travail de savantisation relatif aux savoirs historiques en jeu dans les deux premières moutures de la séquence élaborées par les membres du LéA, si tant est qu'il ait eu lieu, ne semble s'être produit qu'au tout début du fonctionnement du groupe de recherche, entre septembre et octobre 2016. A cette période, nous savons que les membres du LéA se sont référés aux programmes officiels de l'Éducation nationale et à leurs documents d'accompagnement en vigueur (MEN, 2015, 2016-c). Ayant déterminé le domaine disciplinaire de leur travail coopératif comme étant l'histoire (tout au moins, au cours de la première année de fonctionnement du LéA), ils ont recouru à ce qu'évoquaient les documents édités par l'Éducation nationale concernant le thème 3 qui les intéressait. Ce thème, « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne », vise à faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux du XX^{ème} siècle ont été marqués par une violence extrême et massive (MEN 2015). Néanmoins, comme nous avons pu l'observer (voir chapitre 3, points 1-1 et 1-2), les programmes scolaires et la ressource d'accompagnement proposés aux enseignants pour aborder ce thème 3 n'indiquent quasiment aucun élément susceptible de guider leur travail relativement à la recherche, à l'analyse voire à la découverte des savoirs à aborder avec leurs élèves. La ressource d'accompagnement ne propose pas, par exemple, d'ouvrages de référence ou de sites internet à privilégier.

Après s'être référés aux documents édités par le ministère de l'Éducation nationale, nous savons néanmoins que les membres du LéA, au regard du calendrier, ont choisi d'étudier la bataille de Verdun : en 2016, le centenaire de cette bataille allait en effet faire l'objet de commémorations que les membres enseignants du LéA souhaitaient traiter avec leurs élèves. Aussi, pour débiter ou approfondir leurs connaissances relatives aux savoirs portant sur Verdun et la Première guerre mondiale, les membres du LéA ont pu mobiliser deux types de ressources : des sites internet et des manuels scolaires. Comme nous l'avons déjà rappelé, nous trouvons trace de ces éléments dans les entretiens menés avec N., B. et C. en octobre 2016 (TE1, TE2, TE3 : Q5) et en juin 2017 (TE4, TE5, TE6 : Q4). Lors de ces entretiens, tous trois nous ont indiqué mobiliser ces deux ressources lors de la préparation des séances de travail destinées aux élèves, que ce soit dans le quotidien de travail de classe ou dans le cadre spécifique du groupe de recherche pour la réalisation des deux premières moutures de la séquence Verdun. De façon générale, ils utilisent ces mêmes ressources quelle que soit la discipline d'enseignement envisagée. Dans ces entretiens individuels, les trois professeurs

n'ont pas indiqué (notamment parce qu'aucune question du guide d'entretien ne les invitait à le faire), quels sites internet ils avaient consultés et mobilisés dans leur travail de préparation, de savantisation propre à la séquence Verdun. Cependant, de par notre participation aux réunions du LéA, nous savons que le calendrier de l'année 2016 a permis aux membres du groupe de recherche de se tourner vers des pages internet développées dans le cadre de la commémoration du centenaire de la bataille de Verdun. Le portail Eduscol⁹⁸ proposait alors diverses ressources susceptibles d'étayer leur travail documentaire et leur travail de savantisation. Par la suite, lors de la préparation de la seconde mouture de la séquence, nous ne trouvons pas trace, dans les comptes-rendus de réunions ou les documents de travail du LéA, d'informations relatives à un éventuel « nouveau » travail de savantisation portant sur Verdun et la Première guerre mondiale. Il nous semble qu'aucun travail spécifique visant justement à réajuster, à actualiser les savoirs historiques travaillés avec les élèves après la mise en œuvre de la première mouture de la séquence en novembre 2016 n'a été réalisé par les membres du groupe.

Le fait qu'il ne subsiste pas de traces d'un travail de savantisation réalisé par les membres du LéA dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun nous questionne. Aucune synthèse écrite, par exemple, ne présente un bilan des savoirs étudiés ; aucune fiche ne récapitule les ouvrages, les sites internet ou les manuels scolaires consultés. Les aspects chronophages de ce travail ont peut-être amené les membres du LéA à ne pas formaliser leurs recherches et les résultats de ces dernières ou à s'appuyer uniquement sur leurs expériences antérieures de cet enseignement : B. et C. notamment savaient déjà plus ou moins des choses sur la Première guerre mondiale puisqu'ils nous ont appris avoir déjà travaillé cette période historique avec leurs élèves. Leurs éventuelles recherches sur internet, via par exemple les propositions faites sur le portail Eduscol, n'ont peut-être servi qu'à vérifier certaines de leurs informations en mémoire. Il se peut également que ce travail de savantisation n'ait pas été réalisé de façon suffisamment approfondie pour faire l'objet d'une synthèse. Il se peut aussi que la seule référence aux éléments présents dans les manuels scolaires et/ou sur internet ait été jugée satisfaisante, induisant qu'il n'était pas nécessaire de réaliser un compte-rendu ou un résumé de ces éléments. Toutefois, dans ce cas, aucun compte-rendu de réunion du groupe LéA ne fait état de ces informations (quels manuels auraient été utilisés par exemple ou quels sites internet consultés).

Le fait que nous ne trouvions aucune trace de ce travail de savantisation mené dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun ne signifie pas que ce travail n'a pas eu lieu. Nous

⁹⁸ Voir notamment : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo33/MENE1520515N.htm>, <https://www.education.gouv.fr/mission-centenaire-14-18-programme-national-commemoratif-7130>

allons voir par la suite (dans le cadre de l'analyse du travail d'essentialisation, voir chapitre 3, points 4-2-1 et 4-2-2) que des savoirs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale ont bien été définis par les membres du groupe de recherche.

4-1-2 Un travail de savantisation relatif à la troisième mouture de la séquence : séquence Première guerre mondiale

Nous pouvons être plus précise concernant le travail de savantisation réalisé pour l'élaboration et la conception de la troisième mouture de la séquence Verdun dite séquence Première guerre mondiale. Pour cette mouture, un travail de ce type a bien été mené, nous en avons des traces, nous y avons participé. Ce travail a en effet été effectué par nous-même entre septembre 2017 et octobre 2018 puis partagé avec N., B., C. en dehors des temps de réunions du LéA. Comme nous l'avons déjà évoqué par ailleurs, à partir de la deuxième année de fonctionnement du groupe (2017-2018), l'attention des membres du LéA et leur travail relatif à la lecture-compréhension des documents composites au cycle 3 se sont portés sur une autre discipline (en l'occurrence, le français).

Pour réaliser ce travail, nous, doctorante, avons mobilisé diverses ressources : des ouvrages, des manuels scolaires, des sites internet (tels que présentés dans le point 2 de ce chapitre). Nous avons abouti à l'écriture d'une synthèse dont nous avons proposé une présentation dans le point 2 de ce chapitre. N., B. et C. n'ont pas lu tous les ouvrages, visité tous les sites internet et regardé toutes les vidéos que nous avons utilisés pour réaliser notre synthèse. Nous leur avons fourni les trois manuels scolaires analysés dans notre étude de cas (voir chapitre 3, point 3), dont certains étaient déjà présents dans leurs classes. Nous leur avons également présenté notre synthèse de la lecture des différents ouvrages pré cités et des sites internet consultés. Ils en ont pris connaissance, sans pour autant porter de regard critique sur les éléments présentés. Cette phase ne constitue donc pas réellement pour eux un travail de savantisation, dans le sens où N., B. et C. n'ont pas, par eux-mêmes, réalisé de recherches spécifiques ou rédigé de résumés. Nous dirions que nous avons, pour notre part, réalisé un travail de savantisation correspondant à ce que nous aurions pu produire en tant que professeure des écoles. Nous y avons toutefois consacré un temps important, ce qui n'aurait pas été possible dans le cadre du quotidien de la classe compte tenu des autres disciplines à enseigner. Nous dirons que, dans le cadre de la préparation de la troisième mouture de la séquence Verdun, N., B. et C. se sont savantisés un peu plus au sujet de Verdun et de la Première guerre mondiale, qu'ils ont éventuellement enrichi, approfondi, leurs connaissances dans ce domaine, à partir des éléments que nous leur avons fournis et qui de fait, sont forcément incomplets.

4-2 Un travail d'essentialisation réalisé par les enseignants membres du Léa ?

Le travail d'essentialisation tel que défini par Lefeuve (2012) ne vise pas, en théorie, à « simplifier » le savoir mais à en réaliser une didactisation (le savoir sur lequel les professeurs et, nous concernant, les membres du groupe LÉA, pourront s'appuyer afin de préparer leur leçon) après que le travail de savantisation a eu lieu.

Nous retrouvons des savoirs retenus par les membres du groupe LÉA comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage auprès des élèves dans différents documents de préparation et documents de travail rédigés par ces membres. Des éléments relatifs à des objectifs méthodologiques, à la lecture et la compréhension par les élèves des documents composites, apparaissent également dans ces documents de travail.

4-2-1 Un travail d'essentialisation relatif à la première mouture de la séquence Verdun ?

Si nous ne trouvons pas trace du travail de savantisation mené par les membres du groupe de recherche dans le cadre de la première mouture de la séquence Verdun, un travail de ce type a eu lieu. Nous repérons en effet des références à des savoirs historiques dans différents documents rédigés par les membres du LÉA, telles que les fiches séquences (FS), les fiches de préparation (FP) et les comptes-rendus de réunions (CR). Des informations inscrites dans ces divers documents nous permettent d'identifier des savoirs retenus par les membres du groupe de recherche comment devant faire l'objet d'un enseignement auprès des élèves en lien avec les savoirs propres à une partie du thème 3 en histoire au CM2. Ce travail ayant amené les membres du LÉA à conserver des savoirs à travailler avec les élèves est également évoqué par N., B. et C. dans le cadre des entretiens individuels. Cependant, il peut paraître exagéré d'évoquer un travail d'essentialisation au regard de l'absence de traces relatives au travail de savantisation réalisé dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun. Peut-être devrions-nous écrire, au regard de ce que nous allons évoquer dans cette partie, qu'il nous semble finalement que le travail de savantisation ayant été insuffisant, voire très insuffisant, il a induit un travail d'essentialisation quelque peu décousu voire confus.

4-2-1-1 *Des ébauches d'essentialisation*

Concernant la première mouture de la séquence Verdun, un travail d'essentialisation, ou tout au moins, un travail visant à mettre en avant des objectifs d'apprentissage pour les élèves, a débuté en octobre 2016. Auparavant, en juin 2016, des documents composites ont été conçus par l'un des enseignants-chercheurs mais nous n'avons pas trace d'un éventuel travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation qu'il aurait menés pour aboutir à cette conception. Nous reviendrons dans

le chapitre suivant sur les documents composites produit par l'enseignant-chercheur à cette période (voir chapitre 4, point 1).

Une première trame de fiche-séquence (FS1, annexe 16) est établie en octobre 2016 par les membres du groupe. Elle a servi de support aux échanges des membres du LéA réunis le 12 octobre 2016. Cette fiche-séquence présente des objectifs fixés à la première mouture de la séquence qui semblent être des objectifs pour les membres du groupe (et non pour les élèves) dans le cadre de leur questionnement propre au fonctionnement du LéA : « Observer les modalités de lecture de documents composites des élèves ; expérimenter des modalités d'accompagnement efficaces pour la lecture de documents composites ; différencier les modalités d'accompagnement des élèves pour la lecture de documents composites » (figure 9). Cette fiche-séquence présente également des objectifs pour les élèves : « Apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents composites ; connaître un épisode décisif de la 1^{ère} guerre mondiale (bataille de Verdun) ; comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun » (figure 9). Ces objectifs pour les élèves (le document indique « pour la classe ») sont de deux ordres : ils sont relatifs d'une part à la lecture-compréhension des documents composites et relatifs d'autre part aux savoirs visés concernant la bataille de Verdun. Seuls deux objectifs, les deux derniers tels qu'inscrits sur la fiche, concernent directement ces savoirs historiques : « Connaître un épisode décisif de la 1^{ère} guerre mondiale (bataille de Verdun) ; Comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun » (ibid). Ces objectifs relatifs aux savoirs historiques ne sont pas extraits des programmes scolaires pour la discipline (MEN, 2015) ou de la fiche ressource d'accompagnement relative au thème 3 (MEN, 2016-c). Comme nous l'avons précédemment indiqué (voir notamment chapitre 3, point 1-2), la fiche ressource indique dans ce domaine qu'il s'agira de faire comprendre aux élèves, de manière prioritaire, que les « deux conflits ont été marqués par une violence extrême et massive » (MEN, 2016-c : 1). Une question générale visant à traiter les deux conflits mondiaux est également indiquée dans ce document (ibid : 2) : « Comment les traumatismes consécutifs aux deux conflits mondiaux sont-ils à l'origine de la recherche d'une paix durable en Europe ? ». Les objectifs fixés pour la première mouture de la séquence Verdun tels qu'inscrits dans la FS1 sont à ce stade « fabriqués » par les membres du LéA car il n'est pas prévu dans les documents officiels d'aborder spécifiquement la bataille de Verdun au CM2. Cette « fabrication » est peut-être liée au fait que les membres du groupe ont choisi de travailler au sujet de la bataille de Verdun au regard de la commémoration de son centenaire et qu'il leur fallait, de ce fait, assoir leur séquence sur des objectifs d'apprentissage explicites, quitte à les inventer. Cela peut s'expliquer aussi par l'absence, dans les documents officiels, d'objectifs d'apprentissage détaillés auxquels se référer, détails qui

présenteraient en outre, de façon claire, voire précise, les différents événements essentiels à aborder avec des élèves de CM2. Dans la FS1, les objectifs relatifs à la lecture et la compréhension des documents composites ne sont pas non plus référés aux programmes scolaires relatifs à la discipline français au cycle 3 dans sa partie intitulée « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ; Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome » (MEN, 2015, 2018, 2020) :

Trame pour la préparation de la séquence « Verdun », 12 octobre 16

Objectifs de la séquence :

- Observer les modalités de lecture de documents composites des élèves
- Expérimenter des modalités d'accompagnement efficaces pour la lecture de documents composites
- Différencier les modalités d'accompagnement des élèves pour la lecture de documents composites

Objectifs de la séquence pour les classes :

- Apprendre à lire un document composite
- Être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents composites
- Connaître un épisode décisif de la 1^{ère} guerre mondiale (bataille de Verdun)
- Comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun

Figure 9 - Extrait FS1

Le compte-rendu de la première réunion du groupe de recherche, le 12 octobre 2016 (CR1, annexe 10), nous permet de mieux identifier des éléments retenus par les membres du LéA comme devant être enseignés aux élèves dans le cadre de la mise en œuvre de la première mouture de la séquence Verdun. Ce compte-rendu présente ainsi deux séances : la séance 0, « Pourquoi fête-t-on le 11 novembre ? », durant laquelle les élèves doivent découvrir ou construire des « repères sur la 1^{ère} guerre mondiale » ; la séance 1, « Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ? », durant laquelle les élèves doivent découvrir, connaître cette bataille à partir de ses « spécificités » :

Séance 0 :

Pourquoi fête-t-on le 11 novembre ?

Repères sur la 1^{ère} guerre mondiale à partir d'un diaporama ou extrait de « C'est pas sorcier » :

- Pourquoi la guerre ?
- Les forces en présence
- Passage de la guerre de mouvement à la guerre des tranchées

Séance 1 :

Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?

Qu'est-ce que cette bataille a de particulier ?

Objectifs en histoire : découvrir les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière

- Une bataille décidée pour sortir de la guerre de position
- Une bataille très longue sur un tout petit territoire
- Des pertes humaines énormes dans les deux camps
- Une bataille qui n'atteint pas son objectif stratégique

Objectifs méthodologiques : apprendre à lire un écrit composite :

- Lire une carte : savoir utiliser codage (flèches), légende, échelle
- Retirer l'information essentielle d'une carte (un territoire conquis quasi-nul en plusieurs mois de combat)
- Faire le lien entre plusieurs documents : carte + frise chronologique + tableau sur le nombre de morts + témoignage sur l'horreur des combats

Figure 10 - Extrait CR1

Les objectifs d'apprentissage inscrits dans le CR1 (figure 10), en histoire ou au niveau méthodologique, ne sont liables à aucun document officiel édité par l'Éducation nationale, comme cela est le cas dans la FS1. Nous sommes ici en présence d'éléments particulièrement généraux : la bataille de Verdun semble devoir être traitée à partir de deux points, qualifiés de « spécificités de la bataille » : son inutilité et ses aspects meurtriers. Le choix de la tournure affirmative questionne : quels sont les éléments qui ont amené les membres du groupe de recherche à affirmer que la bataille de Verdun avait été « inutile » ? Cela nous interroge d'autant plus que les informations développées ensuite (« bataille décidée pour sortir de la guerre de position », « bataille longue sur un tout petit territoire » ...) sont extrêmement vagues et ne semblent pas permettre de confirmer cette éventuelle inutilité. Lors d'une réunion du groupe de recherche qui aura lieu en novembre 2016, après la mise en œuvre de deux séances dans les classes de membres du groupe, l'affirmation « une bataille inutile et meurtrière » sera questionnée : « Toutes les batailles sont inutiles » : différence entre sujet d'histoire et de philo (à relancer en débat EMC) » (extrait CR2, annexe 11). Néanmoins, les deux adjectifs contenus dans cette affirmation seront conservés et inscrits dans les documents rédigés lors de la préparation de la seconde mouture de la séquence Verdun. Les autres informations présentées dans le CR1 concernent la Première guerre mondiale de façon plus générale et non plus la bataille de Verdun en elle-même : la date de l'armistice (le 11 novembre) ; l'évocation des forces en présence (sans que celles-ci ne soient spécifiées) ; un point stratégique relatif à la guerre de mouvement et à la guerre de tranchées (sans que ne soient donnés les détails de ce que constituent concrètement ces termes). Rien ne vient préciser ce que les membres du LéA comptent faire concernant notamment le vocabulaire employé ici : qu'est-ce que l'armistice par exemple, notamment pour des élèves de 11 ans ? Qu'ont retenu les membres du LéA relativement à cette

notion ? Observons enfin qu'il est prévu de présenter aux élèves des « repères sur la 1^{ère} guerre mondiale à partir d'un diaporama ou extrait de « *C'est pas sorcier* ». S'agit-il pour les membres du LéA de se « libérer » d'une partie du travail relatifs aux savoirs en jeu ?

L'objectif méthodologique présenté dans le de CR1, « Apprendre à lire un écrit composite » est divisé en trois sous-objectifs. Seul le dernier, « Faire le lien entre plusieurs documents : carte + frise chronologique + tableau sur le nombre de morts + témoignage sur l'horreur des combats » (figure 10) nous semble toutefois relatif aux documents composites (des composants hétérogènes à croiser). Les deux autres sous-objectifs ne sont liés qu'à un seul type de composant, une carte, qu'il s'agira de lire afin d'en retirer « l'information essentielle ». Cette information essentielle, « un territoire conquis quasi-nul en plusieurs mois de combat » constitue-t-elle un élément relatif au travail d'essentialisation mené par les membres du LéA ? S'agit-il de l'information la plus importante que les élèves devront retenir durant la séance 1 ? Par ailleurs, comme ce que nous avons constaté concernant les « objectifs en histoire », inscrits dans le document FS1, les objectifs « méthodologiques » indiqués dans ce CR1 n'apparaissent pas dans les programmes scolaires ou dans leurs ressources d'accompagnement dans la discipline français (notamment dans les « *Repères annuels de progressions* » ou « *Attendus de fin d'année* » en français, MEN 2019).

Durant cette même période, au début de l'année scolaire 2016-2017, l'un des enseignants du groupe (B.) a développé un autre document de travail qu'il a partagé avec les membres du LéA. Ce document présente sous la forme d'une carte heuristique les savoirs à travailler, selon lui, lors de la séance 1 consacrée spécifiquement à Verdun (FS2, annexe 17). B. ne reprend pas les adjectifs « inutile » et « meurtrière » mais développe quatre axes relatifs à la bataille. Nous employons le mot « axes » pour désigner les quatre flèches proposées par B. sur la carte heuristique (figure 11), flèches qui partent toutes du « cœur » du document identifié par le mot Verdun. B. envisage ainsi les aspects militaires de la bataille (matériel, soldats mobilisés) ; ses aspects temporels (date de début et de fin de la bataille, durée de la bataille) ; ses aspects défensifs et victorieux et ses aspects meurtriers associés pour indiquer que la bataille de Verdun présente un lourd bilan humain sans avancées territoriales marquantes. Bien que ne présentant que peu d'informations, ce document produit par B. réunit clairement des savoirs relatifs à des aspects concrets de la bataille, notamment ses dates de début et de fin et le nombre de victimes et de morts (nous notons la distinction que fait B. entre « victimes » et « morts ») :

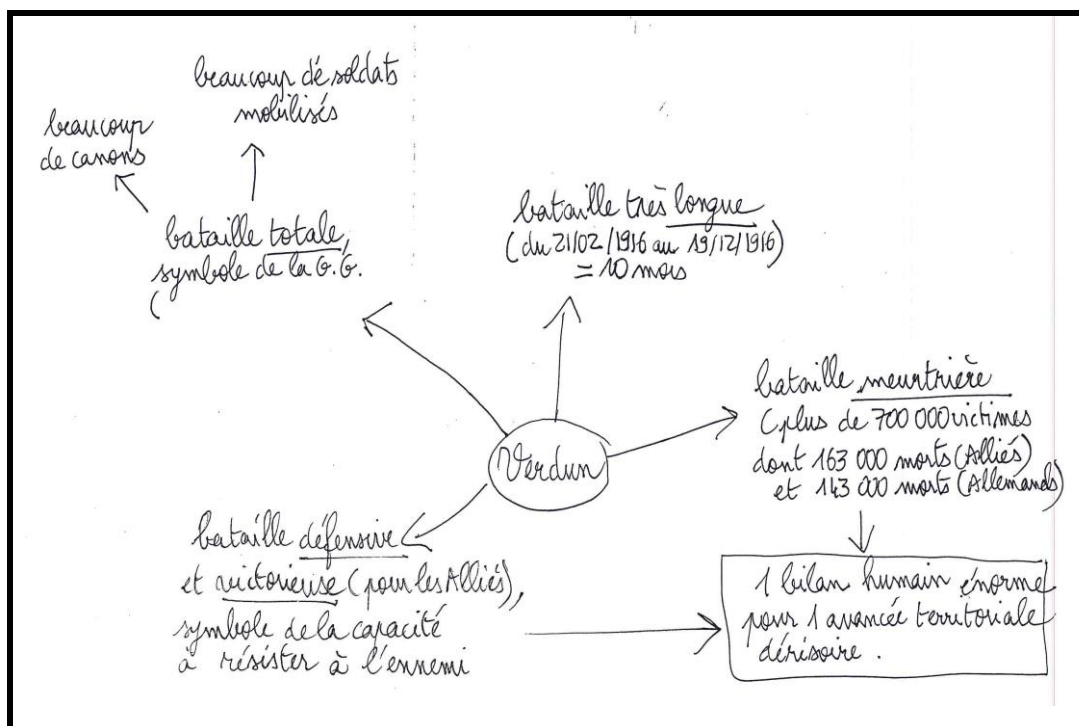


Figure 11 – Extrait FS2

Ce document ne sera toutefois pas repris par le groupe LéA. En octobre 2016, un nouveau document de travail (FP1, annexe 21) est produit par deux autres membres du groupe, N. et C., à la suite de la réunion du 12 octobre 2016. Nous y retrouvons de façon plus détaillée les éléments déjà identifiés dans l'extrait du CR1. Ce document FP1 présente des savoirs historiques plus nombreux que ceux que nous avons observés dans le CR1. Deux séances, en partie constitutives de la première mouture de la séquence Verdun, y sont toujours distinguées : la séance 0 et la séance 1, telles que définies le 12 octobre 2016 dans le CR1. Les enseignants N. et C. semblent avoir finalement poursuivi leurs recherches de leur côté (en dehors des temps de réunions du LéA ?) et rédigé un nouveau document visant à présenter plus en détails les savoirs à aborder avec les élèves au cours des séances de la séquence Verdun première mouture. Nous identifions ainsi dans ce document de travail divers savoirs historiques et diverses informations pratiques. Par exemple, la date de déclaration de guerre de l'Autriche-Hongrie à l'Allemagne le 28 juillet 1914 est un savoir historique ; l'indication « Prise de notes au brouillon », « C'est pas sorcier la Première guerre mondiale » nous informe sur ce que comptent faire les membres du LéA durant la séance 0 (figure 12) :

Séance 0 Contextualisation.

Collectivement

- **Point de départ : Pourquoi le 11 novembre est-il un jour férié en France ?**

Que se passe-t-il dans toutes les communes de France ce jour-là ?

- **Que savez-vous de la première guerre mondiale ?** Prise de notes au brouillon et échange collectif.
- C'est pas sorcier La première guerre mondiale
<https://www.youtube.com/watch?v=3LrPAz4cjhQ>
jusqu'à 5'28 départ au combat ou jusqu'à 11mn : la fin de la guerre de mouvement

Le paysage de Verdun témoigne de la violence des combats. Cratères/ villages totalement détruits

Quelle est la cause de la guerre à l'origine ? (histoire de territoires)

Quelles sont les pays alliés entre eux ? La France, le Royaume Uni et La Russie (triple entente) d'un côté et d'un autre côté, l'Allemagne, l'Autriche Hongrie et l'Italie (triple alliance)

Quel est l'événement qui sert de prétexte au déclenchement de la guerre ?

L'événement qui sert de prétexte à l'Autriche Hongrie pour déclarer la guerre à la Serbie: l'héritier du trône d'Autriche Hongrie est assassiné à Sarajevo en Serbie.

(L'Autriche Hongrie déclare la guerre à l'Allemagne le 28 juillet 1914.

La Russie protège la Serbie et mobilise ses troupes.

L'Allemagne alliée de l'Autriche Hongrie déclare la guerre à la Russie le 1^{er} août 1914

La France mobilise ses troupes, le 3 août l'Allemagne déclare la guerre à la France)

Qu'est-ce que l'ordre de mobilisation générale ?

Jusqu'à 5'28

Départ au combat

Plan 17 (gal Joffre) mobiliser les troupes en Alsace Lorraine mais les Allemands traversent la Belgique, pays neutre et arrivent à 30 km de Paris le 3 septembre.

6 septembre 1914 la bataille de la Marne est déclenchée

Le 9 septembre les Allemands sont obligés de se replier.

1915 guerre de mouvement fait place à la guerre de position.

(11')Les combattants s'enterrent dans les tranchées // Arrêter là et

- faire un petit bilan en regardant le diaporama part 1 bout de gomme
- Trace écrite courte

Figure 12 - Extrait FP1, séance 0

La séance 0, comme cela avait été évoqué dans le CR1, est toujours intitulée « Contextualisation ». Si préalablement cette séance avait pour but de savoir pourquoi le 11 novembre était fêté, il s'agit désormais de savoir pourquoi il est un jour férié en France. Ensuite, ce document de travail développe des savoirs relatifs : aux traces de la violence des combats à Verdun ; à l'origine des causes de la guerre (en lien avec les territoires) ; aux alliances entre pays (triple entente/triple alliance) ; au déclencheur de la guerre (l'assassinat de l'archiduc d'Autriche-Hongrie) ; à une succession d'événements relatifs aux déclarations de guerre entre pays participants ; à la bataille de la Marne ; à la guerre de mouvement ; à la guerre de position ; aux tranchées. Nous trouvons également une question ne présentant qu'une brève de réponse : « « Quelle est la cause de la guerre à l'origine ? (histoire de territoires) ». Nous trouvons aussi une question qui demeure sans réponse : « Qu'est-ce que l'ordre de mobilisation générale ? ». Nous observons également des savoirs qui présentent des événements comme se succédant les uns aux autres, de façon chronologique, comme si N. et C.

avaient eu des difficultés à faire le tri entre tous ces faits historiques et qu'ils avaient choisi de tous les présenter (figure 13) :

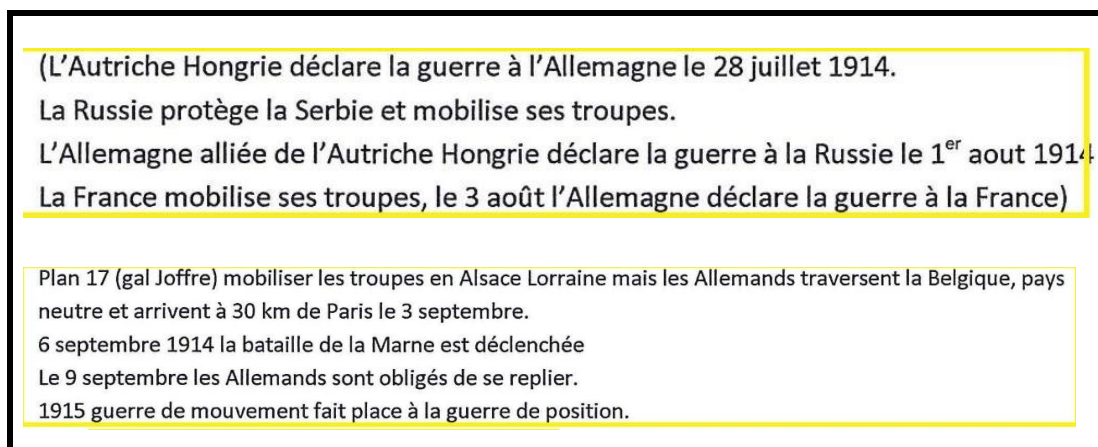


Figure 13 - Extrait FP1, séance 0

S'il avait été envisagé dans la FS1 de présenter aux élèves des « repères sur la 1^{ère} guerre mondiale à partir d'un diaporama ou extrait de « *C'est pas sorcier* », il est désormais inscrit dans la FP1 (figure 12) que ce sera finalement un extrait de l'émission « *C'est pas sorcier* » qui sera proposé aux élèves. L'idée de passer cet extrait nous fait penser qu'il s'agit finalement de présenter aux élèves une introduction « magistrale » de la séance, sans que les enseignants n'aient à en prendre la responsabilité puisqu'ils vont diffuser un extrait de film qu'ils n'ont pas produit. L'extrait de document FP1 (figure 12) relatif à la séance 0 présente une grande diversité de savoirs de façon quelque peu décousue et peu pertinente au regard notamment des programmes scolaires. Nous ne savons pas quelle est la source des savoirs présentés, quels manuels ou sites internet ont été initialement mobilisés pour parvenir à cette synthèse présentant a priori l'essentiel à apprendre aux élèves. Il semble difficile de dire, à la lecture de ce document, que des savoirs ont été essentialisés et que les éléments présentés permettent d'identifier clairement les objectifs d'apprentissage poursuivis par les membres du LÉA. La densité de savoirs évoqués dans cet extrait de fiche séquence FS1 présentant la séance 0 est en effet impressionnante. Le fait que soit indiquée en bas du document « Trace écrite courte » peut alors aussi nous interroger : quels sont les savoirs qui devront apparaître dans cette trace écrite au regard des nombreux qui sont censés être abordés durant cette séance 0 ? Nous questionnons également les liens entre tous les éléments évoqués et, notamment, les liens entre l'entrée en matière de la séance (« pourquoi le 11 novembre est-il un jour férié en France ? ») et les savoirs présentés ensuite relatifs à divers événements qui se sont déroulés à des moments distincts de la guerre. Il nous semble que nous sommes face à une juxtaposition d'éléments plus ou moins importants (les dates d'enclenchement, de déclarations de guerre, de mobilisation...) dont certains peuvent apparaître peu utiles au regard notamment des objectifs fixés par les

programmes et des écueils à éviter qu'ils mettent en avant. Notons toutefois que nous avons observé ces mêmes écueils lorsque nous avons analysé les trois manuels scolaires (soit la présence d'informations non pertinentes).

Voici un autre extrait de la FP1 consacré cette fois à la séance 1 :

Proposition de déroulement de la séance

1 En collectif

Rappeler le contexte
Nommer les différents documents

Lien entre les 2 cartes : lire les titres / la notion d'échelle
(Rappeler la notion d'échelle / google maps faire un zoom)

Lire le texte Pourquoi à Verdun ?
Première lecture de la carte de la bataille (collectif)
Lecture de la légende
Lexique : front/ offensive/ contre-offensive / forts (projeter les images du fort de Douaumont et de Vaux)
Montrer la ligne de front au début de la bataille de Verdun, à la fin de la bataille de Verdun
Expliquer ce qu'était la voie sacrée

2 Par groupes Répondre à des questions : propositions

Combien de temps a duré la bataille de Verdun ?
Entoure Verdun sur la carte de France et sur la carte de la bataille.
Colorier le territoire sous contrôle allemand à la fin de la bataille de Verdun

De combien de kilomètres environ la ligne de front s'est-elle déplacée au maximum, au minimum ? Utilise l'échelle.

Entoure les forts de Vaux et de Douaumont sur la carte.

A quoi correspondent les dates inscrites sur la carte à côté de ces forts ? Lien frise/carte

Figure 14 – Extrait FP1, séance 1

Dans cet extrait (figure 14), nous trouvons moins d'éléments relatifs aux savoirs historiques à aborder avec les élèves que ceux que nous avons observés concernant la séance 0. Il semblerait que cette séance 1 soit consacrée en partie à ce que les membres du LéA avaient indiqué comme étant des « objectifs méthodologiques » relatifs à la lecture de carte. De nombreux points de cet extrait de document FP1 relatif à la séance 1 sont ainsi consacrés à la lecture d'une ou plusieurs cartes. Par exemple : « lien entre deux cartes » ; « première lecture de la carte de la bataille » ; « lecture de la légende » ; « entoure Verdun sur la carte de France et sur la carte de la bataille », « colorier le territoire (...) », « entoure les forts de Vaux et de Douaumont sur la carte », « lien frise/carte ». En termes de savoirs, nous identifions dans cet extrait de document FP1 différents éléments relatifs à du vocabulaire : « lexique : front/offensive/contre-offensive/fort » ; « montrer la ligne de front au début de la bataille de Verdun, à la fin de la bataille de Verdun » ; « expliquer ce qu'était la voie sacrée ». La

présentation de ces divers éléments lexicaux aux élèves de CM2 peut s'avérer complexe : rien n'est indiqué à ce sujet dans la FP1, concernant notamment les définitions qui seront données aux élèves à leur sujet, définitions qui peuvent se révéler bien abstraites, même en appui sur l'étude d'une ou plusieurs cartes.

Les éléments historiques retenus par N. et C., membres du LéA, dans ce document concernent finalement : du lexique, l'identification d'une ligne de front et l'explication de ce qu'est « la voie sacrée ». Pour tous ces éléments, aucune information relative à ce qui sera expliqué aux élèves et aux modalités de présentation retenues n'est proposée. Nous ne savons pas quelles sont les raisons qui ont amené N., C. et les membres du LéA à retenir ces éléments comme étant l'essentiel à présenter aux élèves. Pour quelles raisons évoquer « la voie sacrée », artère principale, vitale, de la bataille de Verdun ? A quels objectifs d'apprentissage cela répond-il ? Aucun de ces éléments ne correspond aux attendus des programmes scolaires et dans aucun des trois manuels étudiés précédemment, il n'est proposé de développement relatif à la plupart des éléments présentés dans cette partie de la FP1 consacrée à la séance 1. En quoi des termes de stratégie militaire, c'est-à-dire des termes relatifs aux actions des forces en présence (front, offensive, contre-offensive, ligne de front) sont-ils pertinents et permettent de comprendre que la Première guerre mondiale a été marquée par une violence extrême et massive ? Dans quelle mesure ces savoirs sont-ils issus d'un travail initial de savantisation et qu'est-ce qui, dans ce cas, a amené les membres du LéA à les retenir parmi d'autres ? Quels sont en l'occurrence les savoirs qui leur ont servi de référence en la matière ?

4-2-1-2 Finalisation du travail d'essentialisation relatif à la première mouture de la séquence Verdun

C'est finalement fin octobre 2016 que les savoirs historiques qui devront être abordés lors de la mise en œuvre de la séquence Verdun première mouture seront définitivement précisés et formalisés par les membres du LéA. La fiche séquence (FS3, annexe 18) est écrite par N. et C. en appui sur les différents échanges menés avec les membres du groupe de recherche. Ce document vient finaliser la forme que prendra la première mouture de la séquence Verdun : celle-ci s'inscrit dans le thème 3 des programmes scolaires (MEN, 2015) et se déroulera en cinq séances (séances 0, 1, 2, 3, 4). Ces cinq séances seront mises en œuvre dans les classes avec les élèves, chacune abordant un élément relatif à la Première guerre mondiale :

- séance 0 : Contextualisation (les débuts de la Première guerre mondiale)
- séance 1 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière
- séance 2 : Les conditions de vie dans les tranchées
- séance 3 : L'après-guerre

- séance 4 : évaluation

La séquence s'intitule « Verdun » mais aborde finalement plus globalement la Première guerre mondiale : seule une séance est consacrée à la bataille de Verdun proprement dite (séance 2). Chacune des séances, exceptée la séance 0 (« Contextualisation ») et la séance 4 (« Évaluation »), sera mise en œuvre en appui sur un document composite conçu par les membres du LéA (figure 15) :

Domaine disciplinaire : HISTOIRE

Niveau : Cycle 3 ; Classe : 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

Titre de la séquence : **VERDUN**

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

4 : Évaluation

Figure 15 – Extrait FS3

La référence aux programmes scolaires, jusque-là absente des documents de travail des membres du LéA, est ici énoncée entièrement au travers : de la présentation du thème dans lequel s'inscrit la séquence (thème 3) ; des domaines du socle qui sont mobilisés et des compétences visées pour les élèves en lien avec les programmes d'histoire : « se repérer dans le temps ; construire des repères historiques (...) ; raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » (MEN, 2015 : 171), « comprendre un document (...) pratiquer différents langages en histoire (...) coopérer et mutualiser » (MEN, 2015 : 172). Toutefois, aucune référence n'est faite aux éléments présentés dans la fiche ressource (MEN, 2016-c) qui aborde spécifiquement le thème 3 des programmes d'histoire au CM2. Nous pouvons supposer que les difficultés d'identification des savoirs à aborder avec les élèves et leur manque de formalisation dans cette fiche ressource (voir chapitre 3 point 1-2) a fait obstacle à la mobilisation de ce document par les membres du LéA.

Afin de finaliser et de formaliser le travail d'essentialisation réalisé par les membres du LÉA, chacune des cinq séances présentées dans la fiche séquence (FS3, annexe 18) aurait dû faire l'objet d'une fiche de préparation spécifique, fiche de préparation présentant les objectifs particuliers visés pour chacune des séances, les compétences développées, le déroulement, les modalités de mise en œuvre... Trois séances sur les cinq ont finalement été décrites dans des fiches de préparation pour la première mouture de la séquence Verdun. Nous ne disposons pas des fiches de préparation relatives à la séance 3 portant sur l'après-guerre et à la séance 4 portant sur l'évaluation : elles n'ont pas été rédigées.

Les fiches de préparation des séances 0, 1 et 2 (FP2, FP3 et FP4 : annexes 22, 23, 24) ont été écrites par N. et C., en dehors des temps de réunion du LÉA. Ils les ont mises à disposition de ces membres par envoi mël. Chacune de ces fiches est construite selon une structure identique :

- le titre de la séance ;
- son type (par exemple : séance de découverte) ;
- sa durée ;
- une partie intitulée « Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre ? » : nous y trouvons les objectifs d'apprentissage et les compétences spécifiques que les élèves devront mettre en œuvre durant la séance ;
- une partie intitulée « Qu'est-ce que je vais demander de faire pour apprendre ? » : nous y trouvons les tâches dévolues aux élèves, leurs modalités de travail, le rôle de l'enseignant, les éléments de savoirs qu'il va travailler avec les élèves, le matériel et les supports nécessaires à chaque phase d'un déroulement précisé et minuté ;
- une partie intitulée « Comment je sais que les élèves savent ? Comment les élèves savent qu'ils savent ? » : nous y trouvons les critères de réussite retenus et le mode d'évaluation des élèves pour la séance en question.

Les trois fiches de préparation (FP2, annexe 22 ; FP3, annexe 23 ; FP4, annexe 24) dont nous disposons nous permettent d'identifier les objectifs d'apprentissage que les enseignants visent lors de chacune des séances de la première mouture de la séquence Verdun, mouture qui allait ensuite être mise en œuvre dans trois des classes de CM2 des membres du groupe (N., B. et C.) en novembre 2016. Néanmoins, de nouveau, les savoirs historiques sont difficiles à identifier dans ces documents. Ils n'y font pas l'objet d'un traitement spécifique et sont « noyés » au sein des fiches de préparation parmi les consignes et les modalités de déroulement des séances. L'ensemble manque selon nous de structuration, rendant peu lisibles et visibles les savoirs en jeu, savoirs identifiés, le cas échéant, comme essentiels par les membres du LÉA. A ce stade, les savoirs historiques abordés durant la

séquence Verdun première mouture n'ont fait l'objet d'aucune présentation dans des documents de travail ou des comptes-rendus de réunions du groupe. Toutefois, la rédaction de ces trois fiches de préparation marque selon nous un tournant dans la réflexion du groupe de recherche. Si les savoirs historiques ne sont pas clairement lisibles au sein de ces trois documents, les membres du groupe envisagent ici distinctement les modalités de travail de chacun (enseignant et élèves), les durées des différentes parties des séances et des critères de réussite des élèves. Nous avons essayé ci-dessous d'articuler les objectifs d'apprentissage présentés au début de chaque fiche de préparation rédigées par N. et C. avec les savoirs identifiés au sein des autres parties de ces fiches, notamment dans la partie « Déroulement ». Nous n'avons pas modifié les objectifs d'apprentissage et les savoirs identifiés et les inscrivons ci-dessous (tableau 11) tels qu'ils sont écrits dans les fiches de préparation. Nous allons revenir, pour chacune des trois séances pour lesquelles nous disposons d'une fiche de préparation, sur les objectifs visés par les membres du LÉA et les savoirs que nous avons identifiés :

Séance 0 (FP2) – Contextualisation - Durée : 1 heure	
Objectifs d'apprentissage	Savoirs
<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi célèbre-t-on le 11 novembre ? - Acquérir des repères sur la Première guerre mondiale : pourquoi la guerre (déclencheur), les forces en présence, passage de la guerre de mouvement à la guerre de position (ou guerre de tranchée). 	<ul style="list-style-type: none"> - Que se passe-t-il dans toutes les communes de France ce jour-là ? - Le paysage de Verdun témoigne de la violence des combats : cratères, villages totalement détruits... Quelle est la cause de la guerre à l'origine ? Histoire de territoires Quelles sont les pays alliés entre eux ? D'un côté, France, Royaume-Uni et Russie (Triple Entente) ; de l'autre, Allemagne, Autriche-Hongrie et Italie (Triple Alliance) Quel est l'événement qui sert de prétexte au déclenchement de la guerre ? L'événement qui sert de prétexte à l'Autriche-Hongrie pour déclarer la guerre à la Serbie est l'assassinat de l'héritier du trône d'Autriche-Hongrie, à Sarajevo en Bosnie. (L'Autriche-Hongrie déclare la guerre à la Serbie le 28 juillet 1914). La Russie protège la Serbie et mobilise ses troupes. L'Allemagne alliée de l'Autriche-Hongrie déclare la guerre à la Russie le 1^{er} août 1914. La France mobilise ses troupes ; le 3 août, l'Allemagne déclare la guerre à la France). Qu'est-ce que l'ordre de mobilisation générale ? Départ au combat Plan 17 (Gal Joffre) : mobiliser les troupes en Alsace-Lorraine mais les Allemands traversent la Belgique, pays neutre, et arrivent à 30km de Paris le 3 septembre.

	<p>6 septembre 1914, la bataille de la Marne est déclenchée.</p> <p>Le 9 septembre les Allemands sont obligés de se replier.</p> <p>1915 : la guerre de mouvement fait place à la guerre de position.</p> <p>Les combattants s'enterrent dans les tranchées.</p>
--	--

Tableau 11 - Synthèse objectifs d'apprentissage et savoirs séance 0 - Mouture 1

Nous retrouvons ici (tableau 11) tous les éléments déjà inscrits par les membres du groupe dans la FP1 (annexe 21) : les questions sans réponses ou sans réponses complètes, les multiples dates et les événements, dont nous ne savons pas en quoi ils ont été repérés comme pertinents par les membres du LéA, ont été conservés Lors de cette séance 0 (dite séance de « découverte »), les élèves doivent faire part de ce qu'ils savent au sujet de la Première guerre mondiale avant de visionner un extrait vidéo d'un épisode de « *C'est pas sorcier* ». Ensuite, ils devront visionner un diaporama. C'est le professeur qui apparaît au centre de cette séance : à partir des événements et des dates indiqués dans la fiche de préparation et avec le soutien de divers passages de la vidéo « *C'est pas sorcier* », il doit « restituer les différentes étapes de la guerre ». Ces grandes étapes, telles que présentées pour cette séance 0, s'arrêtent en 1915. Il ne s'agit donc pas « des grandes étapes de la guerre » mais d'une partie de celle-ci. Le professeur, à la fin de la séance, doit également prendre appui sur la projection d'un diaporama en provenance d'un site internet non institutionnel intitulé « *Bout de gomme* » proposant un dossier consacré à l'étude de la Première guerre mondiale en classe de CM2⁹⁹. Ce site consacre un dossier de huit pages à la Première guerre mondiale, dont le diaporama évoqué¹⁰⁰. Celui-ci est constitué de vingt-sept diapositives présentant de façon chronologique des étapes de la guerre. L'ensemble présente de nombreuses informations sans liens avec les programmes scolaires, des détails et des photographies portant sur des personnages, de multiples cartes... La fiche de préparation FP2 indique que la « partie 1 » de ce diaporama sera projetée aux élèves au cours de la séance 0, mais nous ne savons pas quelles sont les diapositives concernées car aucune « partie » n'est identifiable sur ce document internet. Nous ne savons pas à partir de quelles sources ce diaporama a été élaboré et dans quelle mesure il s'agit d'un site pertinent et fiable. Toutefois, force est de constater qu'entre la projection de la vidéo « *C'est pas sorcier* » et celle du diaporama issu du site « *Bout de gomme* », les savoirs retenus par les enseignants et présentés aux élèves sont issus de sources qui n'auront pas été évoquées en amont, dans le cadre des réunions du LéA. Aucun échange ne semble avoir porté sur ces ressources et sur les savoirs qu'elles présentaient éventuellement. Il nous semble que le fait de prendre autant appui sur ces ressources lors de cette

⁹⁹ <http://boutdegomme.fr/la-1ere-guerre-mondiale-a108440498>

¹⁰⁰ <http://boutdegomme.fr/wp-content/uploads/2016/11/14-18-Diaporama.pdf>

séance 0 met en avant les difficultés des membres du groupe à identifier par eux-mêmes l'essentiel à enseigner aux élèves dans le domaine de l'histoire et de la Première guerre mondiale. Cela souligne également la nécessité pour eux de se fier à des sources non institutionnelles pour construire cette première séance de travail portant sur la Première guerre mondiale. Il semble les programmes scolaires, la ressource d'accompagnement et les manuels n'aient pas été des références institutionnelles et des ressources suffisamment instructives pour eux. A la fin de la séance 0, selon les critères de réussites indiqués dans la FP2, « les élèves savent donner les raisons et la mise en situation de la Première guerre mondiale ». Ils auront été peu sollicités et peu actifs durant cette séance très magistrale d'une heure trente. Nous ne pouvons dire, à ce stade, ce qu'ils en auront compris et retenu.

Séance 1 (FP3) - Verdun : une bataille inutile et meurtrière – Durée : 1h30	
Objectifs d'apprentissage	Savoirs – Savoir-faire
<p>Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?</p> <p>Les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière (une bataille décidée pour sortir de la guerre de position, une bataille très longue sur un tout petit territoire, des pertes humaines énormes dans les deux camps, une bataille qui n'a pas atteint son objectif stratégique).</p>	<p>Zone occupée par les Allemands avant la bataille de Verdun, le 11 juillet 1916, en décembre 1916.</p> <p>Une bataille inutile car il y a très peu de territoires gagnés en à peine une année.</p> <p>Une bataille meurtrière et dévastatrice : elle a fait beaucoup de victimes humaines et des villages entiers ont disparu sous des millions d'obus.</p>
<p>Apprendre à lire un document composite.</p>	<p>Prendre des informations dans différents types de documents.</p> <p>Observer le document composite.</p> <p>Repérer les différents types de documents : un texte, une carte, un plan, une frise, une lettre, des photos, un tableau + graphique.</p> <p>Utiliser les documents pour répondre aux questions.</p>

Tableau 12 - Synthèse objectifs d'apprentissage et savoirs séance 1 - Mouture 1

Nous retrouvons inscrits (tableau 12) dans la FP3 relative à la séance 1 (dite séance de « découverte-consolidation ») des éléments rédigés dans le premier compte-rendu de réunion du LÉA (CR1, annexe 10) concernant la bataille de Verdun. Y sont toujours évoqués des aspects meurtriers et inutiles de la bataille auxquels s'ajoutent ici des aspects dévastateurs (« Bataille dévastatrice »). Désormais, les dates de la bataille sont indiquées, les victimes y sont citées (« beaucoup de victimes ») et la référence à des armes est également proposée (« millions d'obus »). Le fait d'aborder exclusivement

la bataille de Verdun ne s'inscrit pas dans les programmes scolaires. Ceux-ci prescrivent de traiter la Première guerre mondiale de façon plus globale, en lien avec la seconde, en mettant l'accent sur les aspects de violence extrême et massive des deux conflits. Dans le cadre de l'étude de la bataille de Verdun lors de cette séance 1, la violence est certes abordée : « beaucoup de victimes », des « villages entiers ont disparu sous des millions d'obus ». Mais cette violence est traitée de façon peu approfondie : aucun chiffre notamment ne semble venir appuyer ces éléments. Cette violence est centrée uniquement sur un événement de la Première guerre mondiale, la bataille de Verdun, ce qui peut amener les élèves à ne pas en appréhender la mesure « extrême et massive » et le caractère national de cette guerre. Nous avons vu également qu'aucun des trois manuels étudiés en amont (Magnard, Hatier, Hachette) ne traitait uniquement la bataille de Verdun dans leurs doubles pages, que l'événement y était seulement évoqué (voir chapitre 3, point 3-2-3). Par ailleurs, nous observons que des éléments de savoirs sont présentés dans la partie « Objectifs d'apprentissage » de la FP3, sans être repris ou développés dans les savoirs présents dans la partie « Déroulement » de la fiche de préparation. Par exemple, dans la FP3, nous trouvons parmi ces objectifs, une référence à des aspects de la guerre : « une bataille décidée pour sortir de la guerre de position ». Or, cela n'est pas repris dans la partie « Déroulement », tout au moins, pas explicitement. Si dans la partie « Objectifs d'apprentissage » est noté : « une bataille inutile et particulièrement meurtrière (une bataille décidée pour sortir de la guerre de position) », ces aspects sont notés différemment dans le déroulement prévu : « Une bataille inutile car il y a très peu de territoires gagnés en à peine une année ». Les savoirs retenus comme devant être présentés aux élèves lors de cette séance portant sur la bataille de Verdun sont très généraux. Il nous semble de nouveau que cela met en avant un manque d'aisance des membres du LéA à manipuler les savoirs en jeu, savoirs qu'ils n'ont pas réussi à essentialiser à la vue de l'insuffisance de recherches réalisées à leur sujet en amont.

Des objectifs relatifs à la lecture des documents composites sont également visés pour les élèves lors de cette séance 1. Ils sont développés dans le cadre des diverses tâches prévues par les enseignants au cours desquelles les élèves travailleront sur le document composite conçu pour cette séance : « prendre des informations dans différents types de documents ; observer le document composite ; repérer les différents types de documents ; utiliser les documents pour répondre aux questions » (extraits FP3, annexe 23). Durant la séance, le rôle du professeur apparaît moins central que lors de la séance précédente. Les élèves sont en effet en activité pour lire une carte, en retirer l'information essentielle, faire le lien entre plusieurs documents. A partir de ces activités, selon les critères de réussite indiqués au bas de la FP3, ils sont censés avoir compris « les spécificités de la bataille de Verdun » et sauront « se repérer sur un document composite » (ibid). Cela nous paraît très ambitieux

au regard de la quantité d'informations à prendre en compte et à articuler, d'autant plus que la séance doit durer seulement une heure.

Séance 2 (FP4) - Verdun : les conditions de vie dans les tranchées – Durée : 1h	
Objectifs d'apprentissage	Savoirs – Savoir-faire
Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ? Quelques éléments : nourriture, conditions météorologiques, sommeil, maladies...).	La vie dans les tranchées est très dure à cause des rats, des maladies, du froid et du bruit. Les tranchées étaient petites et repliées de boue et de cadavres. Les soldats ne pouvaient ni se laver, ni se raser. Ils avaient très souvent des poux. Les poilus dormaient peu et ne mangeaient pas à leur faim.
Apprendre à lire un document composite	Observer la vie des poilus dans les tranchées. Utiliser les documents pour répondre aux questions et préciser les documents utilisés pour y répondre.

Tableau 13 - Synthèse objectifs d'apprentissage et savoirs séance 2 - Mouture 1

Les savoirs essentialisés (tableau 13) tels que présentés dans la fiche de préparation FP4 mettent en avant que, pour cette séance 2 (dite de « consolidation-réinvestissement »), les membres du LéA ont exclusivement focalisé leur attention sur les conditions de vie des soldats dans les tranchées. Ils consacrent une séance complète d'une heure à ces conditions de vie. Dans le même esprit, le manuel édité par Hatier consacre pour sa part une double-page à ces savoirs relatifs aux conditions de vie des soldats dans les tranchées (p. 140-141). Les membres du LéA ont ainsi choisi de mettre de côté les conditions de vie de façon plus large : notamment celles concernant les civils à l'arrière du front, n'abordant pas durant la séance et de fait, durant toute la séquence le travail des femmes, le manque de nourriture, le rationnement, les villes détruites... Compte tenu de la durée de la séance 2, une heure, les savoirs abordés semblent ici peu denses au regard de la densité de ceux évoqués lors des deux séances précédentes.

Comme lors de la séance antérieure, des objectifs relatifs à la lecture des documents composites sont visés pour les élèves au cours de cette séance 2. Les élèves vont devoir lire différents documents, retirer l'information essentielle d'un texte, faire le lien entre plusieurs documents afin d'écrire une synthèse. Dans ce cadre, le professeur aura pour rôle : de soutenir « le groupe des petits lecteurs » ; de circuler parmi les autres élèves travaillant en groupes « pour étayer, reformuler, aider à l'analyse des documents » ; d'aider « à la rédaction de la trace écrite » (extraits FP4, annexe 24). Selon la fiche de préparation, à la fin de l'heure consacrée à l'étude des conditions de vie dans les tranchées, les élèves auront relevé les caractéristiques de ces conditions. A priori, les membres du LéA, dans la partie « Objectifs d'apprentissage » de la fiche de préparation, ont indiqué que ces conditions étaient relatives à la nourriture, à la météo, au sommeil et à la maladie. Néanmoins, ils

n'indiquent pas dans la FP4 quelles sont les caractéristiques que les élèves devront retenir pour chacun de ces domaines.

4-2-1-3 Bilan du travail d'essentialisation relatif à la première mouture de la séquence Verdun

Comme nous l'avons écrit dans le cadre de nos analyses (voir chapitre 3, point 4-1-1), évoquer un travail d'essentialisation mené par les membres du groupe de recherche au cours de leur travail documentaire propre à la première mouture de la séquence Verdun peut sembler incorrect voire excessif. En effet, nous avons eu des difficultés à décrire et à analyser au préalable le travail de savantisation réalisé à cette occasion : comment alors analyser ce qui a été éventuellement essentialisé ?

Force est de constater que les savoirs apparaissent de façon peu claire dans les documents de travail et les fiches de préparation élaborées par les membres du LÉA pour cette première mouture. Ces savoirs sont dilués dans les fiches de préparation, peu sont en lien avec ce qu'évoquent les programmes scolaires malgré la volonté affichée d'établir de tels liens, notamment dans la fiche séquence (FS3, annexe 18). Certains de ces savoirs sont apparus sur ces fiches de préparation sans jamais avoir été évoqués en amont, comme cela est le cas pour les savoirs présentés pour la séance 0 consacrée à la contextualisation de la Première guerre mondiale. Nous n'avons pas pu analyser l'éventuel travail d'essentialisation relatif à la séance 3 (L'après-guerre) de la première mouture de la séquence Verdun. Cette séance n'a fait l'objet d'aucun document de préparation et n'est pas évoquée dans les comptes-rendus de réunions du groupe LÉA.

A partir des éléments observés et analysés relatif au travail d'essentialisation réalisé pour la première mouture de la séquence Verdun et en référence aux catégories utilisées lors de l'analyse des savoirs présents dans les trois manuels scolaires étudiés précédemment (voir chapitre 3, point 3-2-3), nous proposons la synthèse suivante (tableau 14). Les savoirs relatifs à la Première guerre mondiale tels qu'identifiés dans les documents de préparation finalisés (FP2, FP3 et FP4) des membres du LÉA y apparaissent en orangé. Nous continuons d'évoquer un travail d'essentialisation dans le sens où les membres du groupe de recherche ont inscrit dans leurs documents de travail (comptes-rendus de réunions, fiches séquences et fiches de préparation) ce qui sera finalement travaillé en classe avec les élèves, dont des savoirs historiques :

		Première mouture de la séquence Verdun
Les causes	Alsace-Lorraine occupée depuis 1871	
	Le jeu des alliances en Europe	
	L'attentat du 28 juin 1914	
	Rivalités coloniales	
Le déroulement	Période (dates de début et de fin de la guerre)	Pas de date précise
	La bataille de Verdun	
	L'Armistice	
	La bataille de la Marne	
	L'entrée en guerre des États-Unis	
	La bataille de la Somme	
Aspects et acteurs de la guerre	La vie des soldats dans les tranchées	
	Le nouveau matériel	
	Les grands hommes (Foch, Joffre)	Joffre évoqué séance 0
	La vie à l'arrière en France	
	Le génocide arménien	
	Le travail des femmes	
	Emprunts	
	Main d'œuvre immigrée	
	Rationnement	
Les conséquences	Le traité de Versailles	
	Les réparations allemandes	
	Le nombre de morts (total)	
	Création de nouveaux états	
	Démantèlement de territoires	
Vocabulaire	Dénominations autres que « Guerre mondiale »	
	Triple entente	
	Triple alliance	
	Guerre de mouvement Guerre de position Guerre de tranchées	Guerre de mouvement Guerre de position
	Divers	

Tableau 14 - Synthèse savoirs essentialisés - Mouture 1

Les causes de la Première guerre mondiale (le jeu des alliances en Europe et l'attentat du 28 juin 1914) et des éléments relatifs aux opérations militaires (guerre de mouvement, de position, des tranchées) apparaissent dans les documents de préparation rédigés par le groupe de recherche (séance 0). Un personnage est également présenté en séance 0, le général Joffre. Des éléments relatifs à la bataille Verdun et la bataille de la Marne sont évoqués : les deux batailles sont traitées comme des événements particuliers de la guerre, l'accent étant porté dans cette mouture de la séquence sur la bataille de Verdun (séance 1). Un aspect particulier de la Première guerre mondiale est abordé en séance 2 : la vie des soldats dans les tranchées. Les membres du groupe LéA ont choisi de développer auprès des élèves des éléments spécifiques de vocabulaire relatifs aux alliances entre pays (triple entente, triple alliance). Le fait que les membres du LéA aient choisi d'aborder le jeu des alliances en Europe, la bataille de Verdun et la vie des soldats dans les tranchées est commun avec

des savoirs présents dans les trois manuels que nous avons précédemment étudiés (Hatier, Magnard, Hachette). Si aucun de ces manuels n'évoque de personnages particuliers, les membres du LéA évoquent eux le général Joffre (séance 0).

De nombreux savoirs relatifs à la Première guerre mondiale sont absents des documents de préparation relatifs à la première mouture de la séquence Verdun concernant, notamment, les dates de début et de fin du conflit ou des aspects de la guerre (rien n'est indiqué concernant le travail des femmes, le matériel militaire utilisé ou la vie à l'arrière du front). Les conséquences de la guerre sont totalement absentes des documents de préparation : qu'en est-il des faits qui ont amené à la fin de la guerre ? Du nombre de morts ? Concernant le nombre de décès, seul est évoqué dans les documents de préparation (séance 1, FP3 : annexe 23) le « grand nombre de victimes » de la bataille de Verdun. Rien n'apparaît à ce sujet dans les comptes-rendus de réunions des membres du groupe de recherche.

Dans le cadre de leur travail d'essentialisation relatif à l'élaboration des séances de la première mouture de la séquence Verdun :

- les membres du LéA ont finalement peu tenu compte des prescriptions des programmes scolaires et de sa ressource d'accompagnement (MEN, 2015, 2016-c). Ils n'abordent pas l'ampleur du conflit comme sa violence manifeste au travers des chiffres. Cette violence ne semble être abordée qu'au travers de la bataille de Verdun sans que ne soit pourtant évoqué le nombre de ses victimes, nombre qui était pourtant inscrit dans l'un des documents de préparation rédigé par B. en octobre 2016 (FS2, annexe 17). Ils consacrent une séance complète à la bataille de Verdun et une autre aux conditions de vie dans les tranchées alors que l'une et l'autre ne sont pas identifiées dans ces documents officiels comme devant être abordées spécifiquement. Enfin, alors que les documents de l'Éducation nationale précisent qu'il s'agira d'éviter de « présenter une chronologie trop détaillée des différentes étapes des conflits » (MEN, 2016-c : 5), il nous semble que l'aspect chronologique est prégnant dans les documents de préparation rédigés par les membres du groupe pour la mise en œuvre de la première mouture de la séquence Verdun et cela tout particulièrement lors de la séance 0. Cet accent mis sur la chronologie rejoint l'une des difficultés relatives à l'enseignement de l'histoire que nous avons évoquées par ailleurs (voir chapitre 3, point 1-3-2). Le flou des documents officiels ne semble pas avoir servi de guide aux membres du LéA pour élaborer leurs séances d'apprentissage en histoire. Face à cette absence de cadre précis et relativement à leur manque de formation dans le domaine de l'histoire (a minima

- concernant N.), ils ne sont pas parvenus à dégager l'essentiel des savoirs relatifs à la Première guerre mondiale à travailler avec les élèves ;
- les membres du LéA ont mobilisé des ressources tel qu'un site internet non institutionnel. A ce sujet, les membres du LéA n'avaient pas évoqué de site précis, ni dans le cadre des entretiens menés en octobre 2016 (TE1, TE2, TE3) ni dans ceux menés en juin 2017 (TE4, TE5, TE6) après que les deux premières moutures de la séquence Verdun aient été élaborées, conçues et menées. Les questions portant sur les ressources mobilisées dans le cadre de leurs préparations par les enseignants (GE1, Q5 ; GE3, Q4) ne les invitaient pas à préciser leur propos dans ce sens. Que dire alors du fait que le site « *Bout de Gomme* » soit inscrit dans la fiche de préparation FP2 (annexe 22) ? S'agit-il d'un site régulièrement mobilisé par les enseignants et notamment par N., B. et C. ? Ont-ils oublié de le nommer dans le cadre des entretiens, soit parce que son usage fait à tel point partie de leur pratique qu'ils ne pensent pas à en parler, soit parce qu'ils sont gênés, en tant que professeurs, de s'appuyer sur des sites internet non institutionnels pour réaliser leurs préparations de classe ?
 - les membres du LéA ont créé des déséquilibres entre la « quantité » de savoirs développés au cours des séances : de nombreux peuvent être abordés au cours de certaines (séances 0 et 1), peu peuvent être traités dans une autre (séance 2) pour des durées de séances équivalentes ;
 - les membres du LéA ont développé des confusions entre objectifs d'apprentissage et savoirs retenus, comme c'est le cas pour ceux présentés pour la séance 1 consacrée à la bataille de Verdun ;
 - les membres du LéA ont associé aux objectifs d'apprentissage relatifs aux savoirs historiques des objectifs méthodologiques relatifs à des savoir-faire relevant de la lecture des documents composites. Cela concerne les séances 1 et 2, la séance 0 ne prenant pas appui sur un document composite. Ces savoir-faire sont associés à la lecture de différents composants présents sur les documents composites et à leur articulation en vue d'extraire des informations relatives aux savoirs abordés dans chacune des séances 1 et 2.

Les éléments présentés jusqu'ici ne reflètent qu'en partie le travail d'essentialisation, tout au moins, qu'une partie du travail visant à présenter les savoirs retenus comme devant faire l'objet d'un apprentissage avec les élèves, réalisé par les membres du LéA dans le cadre de la première mouture de la séquence Verdun. Des documents composites sont en effet prévus pour la mise en œuvre de trois des cinq séances de la première mouture de cette séquence. Ces documents devraient présenter tout ou partie des savoirs décrits dans les fiches de préparation. L'analyse de ces documents devrait nous permettre d'observer comment les membres du LéA ont choisi de présenter

les savoirs retenus dans leurs documents de travail sur les documents composites. Leur analyse devrait aussi nous permettre de voir si certains savoirs, absents des documents de travail, sont finalement présents sur les documents composites et inversement. Ces liens entre savoirs et composants éventuellement présents sur tel ou tel document composite ne sont pas précisés dans les fiches de préparation. Nous aurons l'occasion de revenir en détail sur ces liens dans le chapitre suivant (chapitre 4 : lorsque nous analyserons ce que le travail documentaire évoqué ici a produit). L'étude des différents documents composites associés à chacune des séances nous permettra notamment de mettre en avant que des informations présentes sur ces documents composites relèvent de savoirs historiques qui n'ont pas été précisés dans les documents de préparation. Il nous semble que ce décalage est le résultat d'un manque de formalisation du travail d'essentialisation réalisé par les membres du groupe de recherche (il n'existe pas notamment de document de synthèse récapitulatif de l'ensemble des savoirs abordés durant la séquence Verdun).

4-2-2 Un travail d'essentialisation relatif à la deuxième mouture de la séquence Verdun ?

Aucun travail spécifique relatif aux savoirs historiques en jeu n'a été réalisé pour la seconde mouture de la séquence Verdun. Entre la première et la seconde moutures de la séquence, les savoirs historiques visés pour les élèves ont ainsi peu évolué. Pour rappel, la seconde mouture de la séquence Verdun a été réécrite à partir de l'analyse de la mise en œuvre en novembre 2016 dans trois classes de CM2 de la première mouture. Cette réécriture a eu lieu entre décembre 2016 et avril 2017. Nous allons voir qu'elle concerne principalement la mise en forme des documents composites mis en œuvre et des aspects méthodologiques relatifs à leur lecture-compréhension par les élèves. Nous trouvons toutefois quelques éléments concernant les savoirs historiques dans la brève fiche-séquence (FS4, annexe 19) rédigée avant la mise en œuvre, en mai 2017, de la seconde mouture de la séquence Verdun dans la classe de l'un des enseignants membre du groupe de recherche. Comme pour la première mouture de la séquence, il est prévu cinq séances de travail avec les élèves, dont une séance d'évaluation :

Séance 0 : Contextualisation

Séance 1 : Intro : Contextualisation avec présentation du document composite n°1

→ situation (doc A), carte (doc B) ... pour rebrassage

« Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » Justifie l'utilisation des trois adjectifs en t'appuyant sur les documents.

Séance 2 : Retour sur la séance 1

Retour sur la question 1 : **« Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile »**

→ Rédaction par les élèves

Séance 3 : « La vie dans les tranchées »

Séance 4 : évaluation

Figure 16 - Extrait FS4

Dans ce document (figure 16), nous n'observons que trois évolutions relatives aux savoirs entre les deux moutures de la séquence :

- la FS4 ne fait plus référence aux programmes scolaires. Nous supposons que ces références sont demeurées les mêmes que celles proposées dans le cadre de la première mouture, c'est-à-dire l'inscription de la séquence dans le thème 3 en histoire des programmes nationaux (MEN, 2015) et de sa ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c) ;
- le titre de la séance 1 a évolué : si pour la première mouture celui-ci était « Verdun : une bataille inutile et meurtrière », il devient « Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile ». L'ajout de l'adjectif « dévastatrice » semble permettre de prendre en compte les destructions matérielles qui se sont produites durant la guerre. Le CR5 (annexe 14) indique en outre que « l'ordre des adjectifs pour caractériser la bataille de Verdun dans la problématique est modifié, et le terme « inutile », plus difficile à interpréter et relevant davantage du jugement et d'un point de vue distancié, est déplacé en 3^{ème} position (« bataille meurtrière, dévastatrice et inutile ») ». Les membres du LéA indiquent par ailleurs dans ce CR5 qu'« après réflexion du groupe », la problématique restant inchangée, deux séances seront consacrées à la bataille de Verdun « pour tenir compte des difficultés qu'induisent ces choix ». Nous interrogeons le fait que les membres du LéA aient constaté des difficultés d'interprétation relative à l'adjectif « inutile » sans pour autant renoncer à son utilisation. Nous nous demandons également pourquoi, plutôt que de déplacer cet adjectif en troisième position, il n'a tout simplement pas été supprimé ;
- la séance consacrée à l'après-guerre dans le cadre de la première mouture de la séquence (alors séance 4) a disparu de cette deuxième mouture.

Les comptes-rendus rédigés à la suite des trois réunions du groupe LéA ayant eu lieu entre les deux premières moutures de la séquence Verdun font principalement état d'éléments concernant la mise en forme des documents composites mis en œuvre et des aspects méthodologiques relatifs à leur lecture-compréhension par les élèves :

- le CR3 (réunion du 4 janvier 2017 ; CR3 : annexe 12) intitulé « Bilan/analyse de la séquence Verdun » prend pour sous-titre « Caractéristiques globales de la séquence, du point de vue de l'utilisation des écrits composites ». Il aborde notamment la constitution des documents

composites proposés aux élèves, les déplacements des enseignants dans leurs classes pour soutenir la lecture de ces documents par leurs élèves, les cheminements de lecture des élèves, les mises en page des documents composites ;

- le CR4 (réunion du 15 mars 2017 ; CR4 : annexe 13) s'intéresse aux « réflexions relatives à la mise en œuvre de la séquence » mais, dans ses deux parties (Constats et questions ; Pistes pour les prochaines séances/séquences) sont abordés uniquement des points concernant la lecture-compréhension des documents composites mis en œuvre lors des séances de la première mouture de la séquence Verdun (accompagnement des élèves, modalités de croisement des composants, mise en page...). Une seule phrase de ce compte-rendu fait référence aux savoirs, désignés sous le terme « contenus » : « concevoir des questions portant non seulement sur les contenus, mais aussi sur la dimension méthodologique » ;
- le CR5 (réunion du 26 avril 2017 ; CR5 : annexe 14) présente une synthèse des échanges des membres du groupe LéA relatifs à la finalisation de la seconde mouture de la séquence Verdun. Les propos, présentés sous la forme d'affirmations ou de questions, portent principalement sur le traitement méthodologique des documents composites qui seront mis en œuvre. Les savoirs historiques y sont peu évoqués : « faut-il accompagner plus longtemps les élèves dans la découverte du document composite ? (...) ou faut-il laisser les élèves se débrouiller davantage seuls ? (...) la dimension méthodologique pour la lecture d'un document composite n'est pas explicite » ... Ce dernier CR, rédigé avant la finalisation des documents de travail des membres du LéA relatifs à la deuxième mouture de la séquence, annonce finalement que les modifications entre les deux moutures porteront par exemple sur le fait : d' « avoir des attentes plus explicites sur le parcours attendu des élèves » ; de proposer « une mise en commun focalisée essentiellement sur la méthodologie » ; ou d'assurer « après rappel méthodologique, un accompagnement magistral fort pour une lecture collective des documents ».

L'analyse des trois fiches de préparation relatives à cette deuxième mouture de la séquence Verdun (FP5, annexe 25 ; FP6, annexe 26 ; FP7, annexe 27) confirme que l'attention des membres du LéA, dans le cadre de la seconde mouture de la séquence Verdun, s'est portée sur des aspects méthodologiques de lecture-compréhension des documents composites. Ces trois FP sont aussi brèves que l'est la fiche séquence FS4 : aucun objectif d'apprentissage, aucun savoir historique n'y sont inscrits ; la présentation du déroulement y est très succincte ; aucun critère de réussite des élèves n'est indiqué. Le rôle de l'enseignant et celui des élèves y sont à peine formulés. Les phases de travail sont néanmoins minutées :

- la FP relative aux deux premières séances (séances 0 et 1, FP5) de cette seconde mouture présente une partie « Méthodologie » dans laquelle est indiqué qu'il s'agira de faire « comprendre qu'il faut trier, catégoriser, hiérarchiser, prendre conscience de l'attention portée au document selon son « statut » ». Cette FP5 identifie également des « obstacles » que pourraient rencontrer les élèves face à certains éléments (compréhension, liens, utilités des documents) dont aucun n'est a priori en lien avec les savoirs en jeu ;
- la FP relative à la troisième séance (séance 2, FP6) de cette seconde mouture évoque « un temps magistral sur les documents composites », des « connaissances et méthodologie » qui ne sont pas présentées, des liens à établir entre composants, et une trace écrite portant sur des types de documents (« informatifs, illustratifs, explicatifs »). Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans le chapitre suivant (voir chapitre 4, point 2-2-3). La fin de la fiche FP6 précise qu'il y aura en fin de séance un « Retour sur la question 1 : « Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » », seule référence aux savoirs en jeu ;
- enfin, la FP relative à la dernière séance (séance 3, FP7) de cette seconde mouture annonce un « retour méthodologique en début de séance et un « retour sur le statut des éléments du document composite » en fin de séance. Cette fiche présente également des références très générales relatives aux savoirs en jeu : « Contextualisation historique magistrale → Accent sur la guerre de position + doc sur les tranchées » ; « 3) Synthèse – validation (lister connaissances pour préparation de la trace écrite) ; 4) Élaboration d'une trace écrite (connaissances) ». Nous ne savons pas toutefois à quelles « connaissances » les membres du LéA font ici référence.

Cette concentration dans ces courts écrits FP5, FP6 et FP7 sur des aspects méthodologiques de lecture-compréhension des documents composites au cours des séances de la seconde mouture de la séquence Verdun paraît comme étant au détriment des savoirs proprement historiques en jeu. Il semblerait qu'au moment de réécrire la séquence Verdun en vue d'en produire une seconde mouture, les membres du groupe se soient laissés happer par ces aspects méthodologiques, sans qu'il n'apparaisse clairement dans leurs documents de travail que ces aspects soient au service des savoirs historiques. Il nous semble que cela indique qu'aucun travail portant spécifiquement sur ces savoirs n'a été réalisé entre les deux moutures. Au-delà du changement de titre de la séance 1 portant sur la bataille de Verdun, les savoirs n'ont pas été questionnés et n'ont pas fait l'objet d'une nouvelle essentialisation visant à revoir ce qui devait être présenté aux élèves en tant qu'éléments essentiels à retenir. Comme pour la première mouture de la séquence, aucun document rédigé par les membres du LéA ne fait état des savoirs qui seront étudiés sur l'ensemble de la deuxième mouture de la séquence.

Au regard du peu d'éléments inscrits dans les fiches de préparation relatives à cette seconde mouture de la séquence Verdun, nous ne sommes pas en mesure, à partir de leur étude, d'identifier les savoirs qui vont être travaillés avec les élèves, savoirs qui ont été retenus et identifiés comme essentiels par les membres du LéA. Les documents composites mis en œuvre avec les élèves lors de cette seconde mouture seront identiques à ceux proposés lors de la première mouture. Pouvons-nous à ce titre écrire que, de ce fait, les savoirs étudiés par les élèves sont les mêmes ? Nous essaierons d'analyser cela dans le chapitre suivant.

4-2-3 Un travail d'essentialisation relatif à la troisième mouture de la séquence : séquence Première guerre mondiale

Le fiche séquence relative à la troisième mouture de la séquence Verdun intitulée séquence Première guerre mondiale a été établie par trois enseignants du groupe de recherche (N., B. et C.) et la chercheuse entre mars et octobre 2018. La mise en œuvre de cette séquence s'est ensuite faite dans leurs trois classes de CM2 en novembre de la même année.

Le travail de savantisation mené par nous-même et partagé avec N., B., C. et, nous a permis d'identifier les savoirs en jeu relatifs à la Première guerre mondiale. Tout au moins, ce travail nous a-t-il permis d'identifier, en tant qu'enseignants du premier degré, à partir de ressources que nous avons pu mobiliser, des savoirs historiques relatifs à cette période. Le travail d'essentialisation nous a ensuite permis de retenir les savoirs qui seraient étudiés avec les élèves au cours de cette troisième mouture de la séquence Verdun.

La FS5 (annexe 20) annonce ainsi inscrire cette troisième mouture de la séquence Verdun dans les programmes scolaires nationaux (MEN, 2015, 2018) et sa ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c) relative au thème 3 en histoire pour les classes de CM2. Elle présente, pour les élèves, des objectifs d'apprentissage en lien avec des savoirs historiques visés et des objectifs relatifs aux aspects méthodologiques de lecture et de compréhension des documents composites au cours des trois séances prévues relatives à la Première guerre mondiale. Une quatrième séance d'évaluation s'ajoute à ces trois premières séances (figure 17) :

- Séance 1 : Contextualisation – Les caractéristiques de la Grande Guerre, partie 1 (travail documentaire) (20 mn+ 40 mn)
- Séance 2 : Les caractéristiques de la Grande Guerre, partie 2 (mise en commun) (40mn)
- Séance 3 : La présence aujourd'hui encore de la 1^{ère} guerre mondiale (45mn)
- Séance 4 : Évaluation (30 mn)

Figure 17 - Extrait FS5 n°1

Entre les deux premières moutures de la séquence Verdun et cette troisième mouture, nous observons que les objectifs d'apprentissage ont évolué : ils ne sont plus principalement centrés sur l'étude de la bataille de Verdun mais visent à aborder la Première guerre mondiale, appelée également « Grande guerre » dans les titres des séances tels que proposés dans la FP5. Ces objectifs d'apprentissage sont partagés à parts égales entre objectifs en lien avec les savoirs historiques et objectifs en lien avec des savoirs méthodologiques (figure 18) :

Objectifs d'apprentissage :

- Connaître et caractériser la 1^{ère} guerre mondiale ;
- Comprendre l'enjeu de la commémoration de la 1^{ère} guerre mondiale ;
- Apprendre à lire un document composite ;
- Être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents.

Figure 18 - Extrait FS5 n°2

La dernière partie de la FS5 présente des « Modalités » générales de mise en œuvre des différentes séances. Ces modalités portent sur des aspects méthodologiques de lecture-compréhension des documents composites qui seront présentés au cours de chacune des séances de la séquence : « l'objectif est d'amener les élèves à articuler les composants pour répondre aux problématiques ». Les « problématiques » évoquées, sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant (voir chapitre 4, points 3-3-2, 3-4-2, et 3-5-2) sont les questions initiales présentées aux élèves sur chacun des documents composites qu'ils auront à étudier. Ces modalités présentent également des références aux savoirs historiques en jeu : « Le questionnement-problématique vise à rendre accessibles aux élèves les éléments de contenus présents dans les différents composants qui constituent chaque document composite » ; « Pour chacune des 3 séances, des contenus de références (savoirs et connaissances) sont proposés. Il ne s'agit pas de modèles de traces écrites : l'idée est de présenter des éléments de contenus à minima. Ces éléments ne sont pas exhaustifs » (extraits FS5, annexe 20). L'annonce de la non-exhaustivité des savoirs historiques essentialisés pour cette mouture de la séquence indique que N., B., C. et nous-même étions conscients du fait que nous n'avions pas été en mesure de tout étudier, de tout savantiser concernant la Première guerre mondiale et donc, que nous avons seulement été en mesure d'essentialiser une partie des savoirs en jeu. Toutefois, rien n'indique ce qui a motivé nos choix concernant le fait de retenir tel ou tel élément de savoir, de ne pas étudier tel ou tel événement avec les élèves. Nous observons aussi que la FS5, document visant à proposer de façon formalisée l'ensemble de la troisième mouture de la séquence, présente des termes d'usage familier qui la font ressembler à un document de travail en cours d'élaboration : « enfin, c'est l'idée, à voir, peut-être que je suis encore loin du compte », « Il me semble que les élèves (...) » (extraits FS5, annexe 20).

Les « contenus de référence » termes proposés dans la FS5 et qui correspondent aux savoirs historiques en jeu, ne sont pas présentés dans cette fiche. Ils ne font pas l'objet d'un document présentant ce que N., B., C. et nous-même avons retenu de notre travail de savantisation, ce que nous avons essentialisé. Ces savoirs historiques sont présentés dans chacune des fiches de préparation relatives à cette troisième mouture de la séquence Verdun (FP8, FP9, FP10 : annexes 28, 29, 30).

A la différence des documents de préparation des deux moutures précédentes, ces fiches de préparation incluent également, dans leur présentation, les documents composites qui sont associés au déroulement de chaque séance. Les savoirs développés dans chacune des séances sont présentés dans chaque fiche de préparation en parallèle du document composite associé. Les fiches de préparation présentent ainsi à la fois la durée et le déroulement prévus de la séance, les modalités de travail des élèves, le rôle de l'enseignant, les savoirs historiques visés et le document composite associé à la séance. Les composants présents sur chaque document composite ne sont pas associés un à un, ou par groupe, à ces savoirs historiques (par exemple, dans un tableau associant clairement les savoirs abordés avec le ou les composants retenus pour les représenter). Dans les modalités de travail présentées dans la fiche de préparation de la séance 1 (FP8, annexe 28), cette association contenus-composants est néanmoins indiquée dans les modalités de travail : « Chaque groupe [d'élèves] dispose d'un document composite présentant les composants relatifs à un axe de contenus (...). Les élèves de chaque groupe doivent explorer les composants du document composite pour répondre à leur problématique ». Les termes « axes de contenus » renvoient à ce que nous avons évoqué par ailleurs concernant un document de travail rédigé par B. (FS2, annexe 17) au début de l'année scolaire 2016. B. avait alors dessiné des flèches sur son document de travail pour relier Verdun (mot situé au centre de son document) à différents aspects de la bataille. Nous, doctorante, en accord avec N., B. et C. dans le cadre de notre travail d'essentialisation, avons repris cette idée d'aspects divers de la Première guerre mondiale en les nommant « axes ». Ainsi, dans le cadre de notre travail d'essentialisation, N., B., C. et nous avons identifié trois axes à aborder au cours des séances 1 et 2 de la troisième mouture de la séquence Verdun : un axe stratégique relatif à la guerre de position et à la guerre de tranchées ; un axe quantitatif relatif aux aspects matériel et militaire du conflit ; un axe qualitatif relatif à la mobilisation des civils et à leurs conditions de vie ; un quatrième axe relatif aux commémorations et aux traces de la guerre est également développé dans la troisième séance de la séquence.

En appui sur les fiches de préparation, nous retrouvons ci-dessous (tableau 15) les savoirs présentés dans chaque fiche produite par les enseignants et la chercheuse dans le cadre de leur travail

d'essentialisation réalisé pour la préparation de la troisième mouture de la séquence Verdun. Les savoirs relatifs à chaque axe sont développés au cours des séances 2 et 3. Ceux retenus pour la séance 1, dite séance de contextualisation, ne sont pas présentés sous ce terme « axe ». Nous pensons qu'il ne s'y prêtait alors pas : les « axes » sont censés représenter différents aspects de la guerre et cette première séance est consacrée à la présentation des faits, des circonstances historiques, dans lesquels s'est produite la Première guerre mondiale :

Séances et titres	Savoirs historiques
<p>Séance 1 - Contextualisation</p>	<p>En août 1914, les Allemands déclarent la guerre à La France. Les Français sont mobilisés pour y participer. De nombreux pays d'Europe et du monde entreront également en guerre après 1914. On parle alors de guerre mondiale. Cette guerre durera 4 ans et prendra fin le 11 novembre 1918.</p> <p>Questions possibles : pourquoi cette déclaration de guerre ? = assassinat de l'archiduc François Ferdinand à Sarajevo + opposition et alliances entre différents pays d'Europe.</p> <p>La 1^{ère} guerre mondiale a pour origine les rivalités entre les puissances européennes.</p>
<p>Séance 1 - Les caractéristiques de la Grande Guerre (partie 1)</p>	<p><u>Axe stratégique (guerre de position, guerre de tranchées)</u> : durant cette guerre, les soldats souffrent du froid, de la faim, de la soif. Leurs conditions d'hygiènes sont déplorables. En France, ils sont surnommés « les poilus ».</p> <p>On parle de guerre de position pour désigner le fait que les avancées des soldats dans le camp adverse se font très lentement : cette guerre est longue. Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des tranchées. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats.</p>
<p>Séance 2 - Les caractéristiques de la Grande Guerre (partie 2)</p>	<p><u>Axe quantitatif (aspects matériel et militaire)</u> : on parle de guerre totale car les différents pays qui y participent mobilisent toutes leurs ressources pour remporter la victoire : la façon de se battre évolue avec la modification de l'armement (gaz asphyxiants, chars, mitrailleuses, sous-marins, avions). De nombreuses villes sont détruites, les victimes se comptent par millions.</p> <p><u>Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie)</u> : Hors des zones de combat, les populations subissent les violences de la guerre. Les femmes et les immigrés remplacent dans les usines les hommes partis au combat. Malgré le manque de main d'œuvre, il faut, dans les campagnes, continuer à produire de quoi nourrir la population. La population subit à cette période de nombreux rationnements.</p> <p>La guerre se termine le 11 novembre 1918 avec la capitulation de l'Allemagne et de ses alliés. Les millions de victimes, l'horreur des combats expliquent que l'on qualifie cette guerre de « grande guerre ».</p>
<p>Séance 3 – La présence aujourd'hui encore de la 1^{ère} guerre mondiale</p>	<p><u>Axes de contenus abordés : commémorations ; traces très nombreuses</u></p> <p>Les personnes ayant participé à la 1^{ère} guerre mondiale sont de moins en moins nombreuses aujourd'hui. Mais il reste, dans notre environnement, des traces de ce conflit. Des commémorations ont lieu chaque année le 11 novembre et des lieux de mémoire (musée, mémorial...) sont créés pour se</p>

souvenir de cette guerre et de ses victimes.
--

Tableau 15 - Synthèse n°1 savoirs essentialisés - Mouture 3

Chaque séance de cette troisième mouture s'appuie sur un document composite directement présent dans les documents de préparation des enseignants. Néanmoins, dans les fiches de préparation, les savoirs essentialisés ne sont pas, par exemple, associés aux composants présents sur les documents composites : cette absence d'association ne permet pas de s'assurer que tous les savoirs historiques inscrits dans les fiches de préparation ont bien été pris en compte dans les documents composites destinés au travail des élèves. Nous verrons dans notre quatrième chapitre si cela a été le cas ou pas (voir chapitre 4, points 3-3-2, 3-4-2 et 3-5-2).

Dans cette troisième mouture de la séquence, la bataille de Verdun n'est plus traitée spécifiquement. La Première guerre mondiale est abordée globalement, dans ses aspects de violence extrême et massive (souffrance des soldats, conditions de vie au front et à l'arrière du front, armement, destruction de villes, millions de victimes). Il est en effet apparu aux trois enseignants et à la chercheuse, dans le cadre de leur travail d'essentialisation, que le fait de consacrer une séance complète à cette bataille sur les trois séances d'enseignement-apprentissage envisagées, tel que cela était proposé dans le cadre des moutures 1 et 2, ne permettait pas d'aborder certains contenus relatifs à la Première guerre mondiale (CR8, annexe 59) notamment la vie à l'arrière du front ou le nouveau matériel militaire employé. Ils se sont donc centrés sur ce qu'ils ont nommé les « caractéristiques » de la guerre (séance 2, FP2, annexe 28). Ces caractéristiques, en tant qu'aspects particuliers du conflit, sont identifiables au travers des axes de savoirs retenus et présentés lors de la séance 2. N., B., C. et nous avons choisi de traiter ensuite les aspects commémoratifs et les traces du conflit encore présentes aujourd'hui. Il nous est apparu également qu'en ne consacrant plus de temps spécifique à la bataille de Verdun en elle-même, la séquence répondait mieux aux prescriptions des programmes scolaires et permettait d'éviter l'un des écueils présentés dans le document-ressource édité par le ministère en 2016 (MEN, 2016-c : 5) : « Présenter une chronologie trop détaillée des différentes étapes des conflits ». Les dates de début et de fin de conflit sont néanmoins présentes dans les documents de préparation mais elles ne sont pas précises (la date de début de la guerre est présentée ainsi « août 1914 »).

Différents aspects de la guerre sont également évoqués durant cette troisième mouture de la séquence Verdun : les causes du conflit, la vie des soldats dans les tranchées, la vie à l'arrière des fronts, le rationnement, le travail des femmes et de la main d'œuvre immigrée, les emprunts, le nouveau matériel militaire. Le nombre de victimes du conflit en France et dans le monde est évoqué mais demeure peu précis (« des millions de morts ») ce qui ne semble pas permettre aux élèves de

prendre la mesure de la violence massive du conflit. Néanmoins, nous pourrions questionner les représentations que peuvent avoir des élèves de onze ans des nombres au-delà du million. Un accent semble être mis sur le vocabulaire avec la présentation de différents termes propres à aborder cet événement historique : poilus, commémorations, Grande guerre... Notons à ce sujet que dans cette mouture de la séquence, différentes dénominations de la Première guerre mondiale sont proposées (Guerre totale, Grande guerre). Pour rappel, seuls les termes de « Guerre totale » sont retenus dans la ressource d'accompagnement proposée par l'Éducation nationale (MEN, 2016-c).

Nous retrouvons ci-dessous (tableau 16), selon les mêmes modalités que celles proposées pour l'analyse des savoirs présents dans les documents de préparation de la séquence Verdun première mouture, les savoirs présents dans ceux consacrés à la troisième mouture. Nous les avons signalés en bleu :

		Troisième mouture de la séquence Verdun, dite séquence Première guerre mondiale
Les causes	Alsace-Lorraine occupée depuis 1871	
	Le jeu des alliances en Europe	
	L'attentat du 28 juin 1914	
	Rivalités coloniales	
Le déroulement	Période (dates de début et de fin de la guerre)	
	La bataille de Verdun	
	L'Armistice	Datée mais pas nommée
	La bataille de la Marne	
	L'entrée en guerre des États-Unis	
	La bataille de la Somme	
	Les pays en guerre	« De nombreux pays d'Europe et du monde »
Aspects et acteurs de la guerre	La vie des soldats dans les tranchées	
	Le nouveau matériel	
	Les grands hommes (Foch, Joffre)	
	La vie à l'arrière en France	
	Le génocide arménien	
	Le travail des femmes	
	Emprunts	
	Main d'œuvre immigrée	
Rationnement		
Les conséquences	Le traité de Versailles	
	Les réparations allemandes	
	Le nombre de morts (total)	« Des millions de morts »
	Création de nouveaux états	
	Démantèlement de territoires	
Vocabulaire	Dénominations autres que « Guerre mondiale »	Grande guerre, guerre totale
	Triple entente	
	Triple alliance	
	Guerre de mouvement Guerre de position Guerre de tranchées	Guerre de position Guerre de tranchées

	Divers	Poilus Commémorations
--	--------	--------------------------

Tableau 16 - Synthèse n°2 savoirs essentialisés - Mouture 3

Les savoirs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre sont plus nombreux que ceux présentés dans les documents des première et seconde moutures. Néanmoins, au-delà de leur quantité, il s'agit de questionner leur pertinence et leur choix relativement aux savoirs dans la discipline histoire telle qu'elle peut être enseignée à des élèves de CM2. Les éléments d'apprentissage identifiés dans les programmes et ressources scolaires (MEN, 2015, 2016-c, 2018) indiquent que les enseignants devront chercher de manière prioritaire à faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux ont été marqués par une violence extrême et massive. Il nous semble que des éléments relatifs à cette violence sont évoqués dans les documents de préparation de la troisième mouture au travers notamment des conditions de vie des soldats et des civils, du matériel militaire utilisé, des destructions des villes. Les conséquences de cette violence sont également abordées via le travail des femmes et d'une main d'œuvre immigrée pour palier à l'absence des hommes, du rationnement.

Les aspects méthodologiques de mise en œuvre des séances sont quant à eux très présents dans les documents de préparation relatifs à la troisième mouture de la séquence. Les éléments généraux présentés dans la FS5 (annexe 20) sont ainsi développés dans les différentes FP. Au cours des séances, les élèves vont être amenés à : dégager des éléments qui permettent de répondre à la problématique proposée dans chaque document composite ; nommer des composants ; argumenter leurs réponses en appui sur les documents composites ; tirer des indices des composants (FP8, FP9, FP10). Les professeurs vont devoir soutenir et accompagner ces aspects méthodologiques en amenant les élèves à argumenter et à décrire ce qu'ils observent sur les documents composites ou en prenant des notes et en structurant les réponses données par les élèves (FP8, FP9, FP10).

4-3 Bilan du travail de savantisation et du travail d'essentialisation réalisés dans le cadre de la préparation des trois moutures de la séquence en histoire

Nous avons consacré le quatrième point de notre chapitre 3 à l'étude d'une partie du travail documentaire des membres du LéA relatif à l'étude des savoirs portant sur la Première guerre mondiale.

A partir de l'analyse des fiches séquences (FS1 à FS5), des fiches de préparation (FP1 à FP10) et d'une partie des comptes-rendus de réunions du LéA (CR1 à CR8) rédigés par les membres du groupe, nous avons cherché à observer, à décrire et à analyser les ressources qu'ils avaient mobilisées dans le cadre d'un éventuel travail de savantisation mené. Nous avons également cherché à identifier les

savoirs, le cas échéant, qu'ils avaient retenus comme devant être enseignés aux élèves dans le cadre de leur travail d'essentialisation.

4-3-1 Savantisation et essentialisation au service des savoirs historiques ?

Concernant le travail de savantisation, nous avons vu que nous ne trouvons pas de traces spécifiques, dans les comptes-rendus de réunions notamment, des échanges menés par les membres du groupe sur les savoirs en jeu en lien avec la Première guerre mondiale et/ou la bataille de Verdun pour les deux premières moutures de la séquence. Nous n'avons pas de documents récapitulant notamment : l'ensemble des ressources mobilisées et étudiées, les personnes rencontrées, le temps consacré à cette étude, les échanges portant sur la pertinence de telle ou telle ressource, voire de tel ou tel savoir relativement aux programmes scolaires de référence... Dans le cadre de ces deux premières moutures, il nous semble qu'aucun travail spécifique de savantisation n'a été réalisé au cours des réunions du LéA.

Concernant un travail d'essentialisation relatif à ces deux moutures, nous avons toutefois observé que des savoirs historiques avaient bien été retenus par les membres du LéA, qu'ils apparaissaient, de façon peu structurée, dans leurs documents de préparation. Néanmoins, en dehors de l'identification, sur l'une des fiches de préparation, d'un site internet ayant a priori servi de référence, à un moment donné, aux membres du LéA pour l'élaboration et la conception de la première mouture de la séquence, nous ne savons pas comment et pourquoi tel ou tel savoir a été retenu comme devant être abordé au cours des séances avec les élèves. Par la suite, ces savoirs retenus n'ont pas été questionnés par les membres du groupe LéA lors de l'élaboration de la seconde mouture de la séquence Verdun. Peut-être que ce déficit d'évolution entre les deux premières moutures de la séquence est à mettre en rapport avec le temps consacré à la conception de la première mouture. Dans le cadre des entretiens individuels menés en juin 2017, après que les deux premières moutures de la séquence Verdun ont été mises en œuvre dans des classes de CM2, N. souligne ainsi l'aspect chronophage des co-constructions de la séquence Verdun première mouture : « on a passé du temps » (TE4, Q1), « on y a passé beaucoup de temps » (TE4, Q2). C. indique également : « ça nous a pris pas mal de temps pour construire. Pour la deuxième mouture, on s'est plus penchés sur le comment, sur l'idée d'une méthodologie » (TE6, Q3). Cet aspect chronophage semble néanmoins compensé, selon N., par les aspects collectifs du travail mené : « (...) le travail à plusieurs était vraiment bien (...) parce que sinon, c'était trop long », « y a des choses auxquelles je n'avais pas pensé » (TE4, Q2). Si nous avons eu, dans le cadre de nos analyses, des difficultés à identifier des savoirs historiques retenus comme devant être travaillés avec les élèves dans le cadre des deux premières moutures de la séquence, B. souligne que le « contenu (...) était plus recherché

que ce que j'aurais pu proposer de mon côté tout seul » (B., TE5, Q3), C. met en avant que « seul, on n'aurait pas poussé aussi loin » (C., TE6, Q9). Ils portent ainsi tous trois un regard positif sur ce que le groupe LÉA a produit dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun. N., B. et C. annoncent ainsi être satisfaits du travail réalisé « de façon générale, plutôt oui » (N., TE4, Q3), « c'était satisfaisant, c'était structuré, construit » (B., TE5, Q3) « oui, dans les deux cas », « tout ça était plutôt satisfaisant » (C., TE6, Q3). B. précise cependant que, selon lui, le groupe « allait un peu plus loin (...) proportionnellement aux autres thèmes d'étude » et que « personnellement, c'était un peu trop poussé » (TE5, Q3). Nous observons ainsi un décalage entre ce qui ressort de nos analyses relatives à un supposé travail de savantisation et à un travail d'essentialisation réalisés dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun et le ressenti, l'analyse qu'en font certains de ses membres. Le temps qu'ils ont consacré à ces parties du travail documentaire, bien que ce travail nous apparaisse peu satisfaisant au regard des savoirs historiques retenus, semble occulter l'absence de références historiques ou le peu de structuration de ces dernières.

Nous avons identifié qu'un travail de savantisation avait eu lieu dans le cadre de la troisième mouture de la séquence en histoire. Nous avons réussi à repérer les ressources mobilisées à ce titre. A partir de ce travail, des savoirs ont été essentialisés et présentés dans des documents de travail rédigés par N, B. et C. et nous-même. Ces savoirs ont été formalisés et sont inscrits dans les fiches de préparation des différentes séances de la troisième mouture de la séquence consacrée à la Première guerre mondiale. Entre les première, deuxième et troisième moutures de la séquence, nous avons notamment observé une évolution des savoirs historiques retenus comme devant être enseignés aux élèves. Le processus cyclique des lesson studies semble avoir permis aux trois enseignants N., B. et C. et à nous-même de rassembler des faits et des observations concernant les différentes mises en œuvre de la séquence Verdun en vue de redéfinir les savoirs à enseigner aux élèves. Cette troisième mouture de la séquence Verdun s'est construite à partir « d'un bilan récapitulatif » (B., TE8, Q1) des deux premières moutures de la séquence Verdun, bilan proposé par la doctorante (CR8, annexe 59). Ce bilan a été établi « en appui sur les réunions, l'analyse du travail » (B., TE8, Q1) mené au cours de ces deux moutures. Il a également été réalisé « à partir des traces récoltées » (C., TE9, Q1) lors de ces deux moutures (documents de travail des professeurs, fiches de préparations, traces écrites des élèves...). Le travail de savantisation et le travail d'essentialisation relatifs à la troisième mouture de la séquence en histoire se sont fait en partie « à distance » (N., TE7, Q2 ; B., TE8, Q1), c'est-à-dire par échanges de mails incluant des pièces jointes visant à partager des commentaires sur la séquence en cours de conception. Néanmoins, chacun des nous (N., B., C. et nous-même) étions toujours membres actifs du LÉA, nous nous sommes donc également appuyés sur « les réunions du LÉA » qui

ont « continué bien sûr à traiter des documents composites » et « ont enrichi nos analyses » (B., TE8, Q1).

Dans le cadre de l'élaboration des trois moutures de la séquence Verdun-Première guerre mondiale, les aspects relatifs à la lecture-compréhension des documents composites ont questionné et retenu l'attention des membres du LéA. Il semble que, dans une certaine mesure, ces aspects aient pris le dessus sur ceux relatifs aux savoirs en jeu. Or, les deux devraient être au service les uns des autres : les aspects méthodologiques devraient être au service des savoirs en jeu, permettre de rendre accessibles ces savoirs aux élèves. Mais, en l'absence, en particulier dans le cadre des deux premières moutures de la séquence, d'un réel travail de savantisation et d'essentialisation, au service de quoi la méthodologie peut-elle être ? Comment, en effet, « apprendre à lire un document composite », en extrayant « des informations pertinentes » (exemples d'objectifs inscrits dans la FP4, annexe 24) si les informations présentées par tel ou tel composant n'ont que peu à voir avec les savoirs en jeu compte tenu du fait que ces savoirs n'ont pas ou ont été insuffisamment identifiés ? Pourtant, les membres du LéA semblaient bien avoir à l'esprit que ces aspects méthodologiques étaient au service des savoirs lors de l'élaboration de la première mouture de la séquence. Ils ont notamment évoqué ces liens entre méthodologie et savoirs en jeu dans leurs documents de travail. Par exemple, dans la FS1 rédigée en octobre 2016 (annexe, 16), ils indiquaient : « Présentation par le maître du document et des raisons pour lesquelles on le lit : « ce qu'on veut apprendre : comment vivait les soldats dans les tranchées pendant la Première guerre mondiale ? » (...) Aboutir à la prise de conscience qu'il y a plusieurs documents à lire et qu'il faut s'organiser en conséquence » (extrait FS1). Dans la FP3 (annexe 23) ils signalaient également ces liens : « Nous allons essayer de répondre à la question : pourquoi dit-on que la bataille de Verdun est inutile et meurtrière ? Pour cela, on va prendre des informations dans différents types de documents ». Par la suite, dans le cadre de l'élaboration de la seconde mouture, la réflexion relative à la méthodologie semble avoir pris le pas sur la réflexion au sujet des savoirs. Des éléments inscrits dans des documents de travail rédigés par le groupe LéA en attestent en partie : « Modifications pour 2e mouture : Accompagnement méthodologique plus fort », « Une mise en commun focalisée essentiellement sur la méthodologie », « élaboration d'un outil collectif provisoire (affiche) à dimension méthodologique » (extrait CR5, annexe 14), « Méthodologie à faire émerger (écrit provisoire, type affiche à laisser pour la classe) : comprendre qu'il faut trier, catégoriser, hiérarchiser, prendre conscience de l'attention portée au document selon son « statut » (extrait FP5, annexe 25), « Temps magistral sur les documents composites » (extrait FP6, annexe 26)... Dans le cadre de l'élaboration de la troisième mouture, le lien entre savoirs et méthodologie est mis en avant, soulignant que N., B., C. et nous avons cette volonté de mettre la

méthodologie au service des savoirs : « L'objectif est d'amener les élèves à articuler les composants pour répondre aux problématiques (...). Le questionnement-problématique vise à rendre accessibles aux élèves les éléments de contenus présents dans les différents composants qui constituent chaque document composite » (extrait FS5, annexe 20).

4-3-2 Savantisation et essentialisation : place et rôle des ressources

Dans le cadre de l'enquête académique réalisée en Bretagne (annexe 1) présentée dans notre premier chapitre (voir chapitre 1, point 4-3) et suite à l'analyse des entretiens menés avec N., B. et C. au début du fonctionnement du LéA en octobre 2016 (TE1 à TE3), nous avons identifié que les manuels scolaires et les sites internet étaient les principales ressources mobilisées par les professeurs de cycle 3 pour préparer leurs séquences et séances de travail avec les élèves. Ces ressources étaient utilisées dans le cadre de leur travail de savantisation et au cours de leur travail d'essentialisation. Le fait de participer à un groupe de recherche type LéA, dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun-Première guerre mondiale, n'a pas modifié les ressources mobilisées par les enseignants pour préparer leurs séances d'enseignement-apprentissage. Tout au moins, nos analyses des entretiens menés en juin 2017 et décembre 2018 (TE4 à TE9) ne nous ont pas permis d'en identifier d'autres. Les sites internet non institutionnels et/ou institutionnels et les manuels scolaires sont apparus dans le cadre de nos analyses comme étant les ressources également exploitées par le groupe de recherche.

Il nous paraît complexe d'identifier en quoi ces ressources que sont les manuels scolaires et les sites internet ont nourri le travail des professeurs (nous reprenons en cela le développement proposé par Gueudet et Trouche, en appui sur les travaux d'Adler présentés dans notre premier chapitre, considérant comme ressource « tout ce qui est susceptible de ressource, de nourrir, l'activité du professeur », 2012 : 1) dans le cadre des préparations des trois moutures de la séquence Verdun. Nous ne savons pas si les trois manuels étudiés dans le point 4 de ce chapitre (édités par Hatier, Magnard et Hachette) ont servi de ressources aux membres du LéA dans le cadre des préparations des deux premières moutures de la séquence Verdun. Nous savons qu'ils ont été consultés dans le cadre de la préparation de la troisième mouture de la séquence. Nous savons qu'ils étaient présents dans les classes de N., B. et C. et qu'ils faisaient partie des ouvrages envoyés aux écoles par les éditeurs à la rentrée 2016. Nous allons donc les prendre en exemples afin d'essayer de comparer les façons dont ces trois manuels ont choisi d'aborder la Première guerre mondiale dans leurs chapitres, avec celles proposées dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun. Notre objectif, en proposant ces comparaisons, est d'essayer de voir si les membres du LéA, et notamment les professeurs qui y participent, à défaut de trouver des « guides » dans les programmes scolaires,

s'inspirent de telle ou telle structure, de telle ou telle organisation, de telle ou telle référence en matière de savoirs à présenter aux élèves.

4-3-2-1 Comparaisons relatives à l'organisation des séances consacrées à la Première guerre mondiale

Nous avons mis en parallèle les chapitres proposés dans les trois manuels pour l'étude de la Première guerre mondiale et les séances telles que présentées dans les documents de préparation relatifs aux trois moutures de la séquence Verdun (tableau 17).

Nous observons peu de similitudes entre ces « organisations » proposées par les manuels et les séances élaborées par les membres du LÉA. Si nous considérons les chapitres des manuels comme autant de séances, ce nombre varie de deux (manuels édités par Magnard et Hachette), à quatre (première et deuxième moutures de la séquence Verdun).

Aucun des titres proposés par les trois manuels pour leurs différentes séances n'est repris dans le cadre de trois moutures de la séquence Verdun. Deux titres sont toutefois assez proches : celui proposé par le manuel édité par Hatier, « Chapitre 62, La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées » et celui proposé dans le cadre de la séance 2 (première mouture) et séance 3 (deuxième mouture), « La vie dans les tranchées ». Tous ces titres sont par ailleurs très généraux et informent peu sur les savoirs qui seront traités dans les pages des manuels ou lors de séances de classe. Le manuel édité par Hachette, en proposant des titres sous la forme de questions au début de ses « séances », donne des indices sur les savoirs qui peuvent y être abordés : les grandes étapes de la Première guerre mondiale ; les différences avec les guerres précédentes donc, a priori, les spécificités de cette guerre. Dans le même esprit, le manuel édité par Magnard propose aussi des questions en-dessous des titres des chapitres consacrés à la Première guerre mondiale. Cependant, nous avons vu, dans le cadre de l'analyse de ces deux manuels, que ces questions avaient finalement peu à voir avec les savoirs qui étaient ensuite abordés dans les pages du manuel (voir point 3-2-3 de ce chapitre).

« Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, 2016	« Histoire – Histoire des arts – EMC », collection Odysséo, Magnard, 2017	« Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, 2017	Première mouture séquence Verdun	Deuxième mouture séquence Verdun	Troisième mouture séquence Verdun- Première guerre mondiale
Chapitre 61 « La Première guerre mondiale (1914-1918) »	Chapitre 7 « La grande guerre »	Séance 2 « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale ? »	Séance 0 Contextualisation	Séance 0 Contextualisation	Séance 1 Contextualisation – Les caractéristiques de la Grande Guerre Partie 1
Chapitre 62 « La Première guerre mondiale : les soldats dans les tranchées »	Chapitre 8 « 1914-1918, une guerre totale »	Séance 3 « Pourquoi la Première guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ? »	Séance 1 Verdun, une bataille inutile et meurtrière	Séance 1 Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile	Séance 2 Les caractéristiques de la Grande Guerre Partie 2
Chapitre 63 « Les conséquences de la Première guerre mondiale »			Séance 2 La vie dans les tranchées	Séance 2 Retour sur la séance 1	Séance 3 La présence aujourd’hui encore de la 1 ^{ère} guerre mondiale
			Séance 3 L’après-guerre	Séance 3 La vie dans les tranchées	

Tableau 17 - Synthèse comparative étude de la Première guerre mondiale - Manuels scolaires et séquence Verdun

Les trois manuels édités par Hatier (annexe 6), Magnard (annexe 7) et Hachette (annexe 8), conformes selon les éditeurs aux programmes scolaires de « 2016 », ne semblent pas avoir servi de référence aux membres du LéA relativement aux structures des séances qu'ils ont élaborées et des chapitres proposés par les manuels. Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous ne savons pas dans quelle mesure ces trois manuels en particulier ont pu servir de ressources aux membres du groupe de recherche dans le cadre de leur travail de savantisation et dans le cadre de leur travail d'essentialisation, notamment pour les deux premières moutures de la séquence. Cependant, nous émettons l'hypothèse que les membres du groupe de recherche, s'ils ont indiqué lors des entretiens individuels, mobiliser ce type d'ouvrages dans le cadre de leurs préparations de classes, n'en reprennent pas les aménagements généraux : selon nous, ce type de ressource n'est pas mobilisé par les enseignants dans un objectif que nous qualifierons de structurel, c'est-à-dire en lien avec les manières dont les manuels « découpent » les parties d'un même thème (pour nous, la Première guerre mondiale). Nous ne savons pas néanmoins ce qui a servi de référence aux membres du LéA pour structurer les différentes moutures de la séquence Verdun et les séances qui les constituent. Par ailleurs, il se peut que les manuels scolaires aient servi de référence aux membres du LéA dans le cadre de la conception des documents composites associés aux séances des moutures de la séquence Verdun. Nous n'avons pas encore à ce stade étudié ces documents composites. Nous verrons justement, au cours de nos analyses proposées dans le chapitre suivant, si les manuels scolaires étudiés, dans leurs dimensions matérielles, ont été des ressources pour les membres du groupe de recherche (dans leurs mises en forme, dans leurs manières documentaires).

4-3-2-2 Comparaisons relatives aux savoirs retenus pour aborder la Première guerre mondiale

Prenons ensuite les savoirs que nous avons identifiés comme étant présents dans les manuels et ceux présents dans les fiches de préparation de deux des trois moutures de la séquence Verdun (tableau 18) :

		« Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, 2016	« Histoire – Histoire des arts – EMC », collection Odysseo, Magnard, 2017	« Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, 2017	Première mouture de la séquence Verdun	Troisième mouture de la séquence Verdun
Les causes	Alsace-Lorraine occupée depuis 1871			Page 62		
	Le jeu des alliances en Europe	Page 138	Page 140	Page 62		
	L'attentat du 28 juin 1914			Page 62		
	Rivalités coloniales					
Le déroulement	Période (dates de début et de fin de la guerre)	Page 138 : année du début de la guerre	Page 140	Pages 62, 63 Page 72 : mois d'entrée en guerre	Pas de date précise	
	La bataille de Verdun	Page 140	Pages 138, 139, 140	Page 63		
	L'Armistice	Page 139	Page 140	Pages 63, 72		Datée mais pas nommée
	La bataille de la Marne		Page 138			
	L'entrée en guerre des États-Unis	Page 138		Pages 63, 72		
	La bataille de la Somme			Page 63		
	Les pays en guerre	Page 138		Pages 62, 72		« De nombreux pays d'Europe et du monde »
Aspects et acteurs de la guerre	La vie des soldats dans les tranchées	Pages 140,141	Pages 138, 139, 140	Pages 64		
	Le nouveau matériel	Pages 138, 139, 142	Pages 138, 139, 140	Pages 65, 72		
	Les grands hommes (Foch, Joffre)				Joffre évoqué séance 0	
	La vie à l'arrière en France	Page 139	Page 144			
	Le génocide arménien					
	Le travail des femmes	Page 142	Pages 142, 144	Pages 65, 72		
	Emprunts		Pages 143, 144, 158			
	Main d'œuvre immigrée		Pages 138, 144, 158			

	Rationnement		Pages 143, 144 , 158			
Les conséquences	Le traité de Versailles			Page 63		
	Les réparations allemandes	Page 143				
	Le nombre de morts (total)	Page 139	Page 140 (« des millions de morts »), 158			« Des millions de morts »
	Création de nouveaux états					
	Démantèlement de territoires					
Vocabulaire	Dénominations autres que « Guerre mondiale »	Guerre totale : pages 138-139 Grande guerre : page 139 Guerre moderne : page 142 Der des ders : page 143	La grande guerre : pages 137, 140 , 158 Guerre longue, moderne et meurtrière : page 140 Guerre totale : pages 141, 144, 158 Guerre cruelle : page 158			Grande guerre
	Triple entente Triple alliance			Page 62		
	Guerre de mouvement Guerre de position Guerre de tranchées			Page 64 : guerre des tranchées Pages 64, 72 : guerre de position	Guerre de mouvement Guerre de position	Guerre de position Guerre de tranchées
	Divers	Monuments aux morts : page 136 Alliés, civils : page 139	Vestiges : page 136 Poilus : pages 139, 140 Monument aux morts : page 141 Tickets de rationnement : page 143	Mutineries : pages 63, 72 Le front : page 63		Poilus Commémorations

Tableau 18 - Synthèse comparative savoirs relatifs à la Première guerre mondiale - Manuels scolaire et séquence Verdun

Nous avons déjà analysé les disparités des savoirs présentés dans les trois manuels (chapitre 3, point 3-2-3). Nous avons observé que peu de savoirs communs étaient présents dans les trois manuels étudiés : des éléments relatifs aux causes de la guerre (le jeu des alliances en Europe) ; des éléments relatifs au déroulement de la guerre (la bataille de Verdun et l'armistice) ; des éléments relatifs à des aspects spécifiques de la guerre (la vie des soldats dans les tranchées, le nouveau matériel militaire et le travail des femmes). Nous avons aussi observé que parmi ces éléments communs, seuls deux, la

bataille de Verdun et la vie dans les tranchées, étaient peu ou prou évoqués dans les programmes scolaires (MEN, 2015) et/ou sa ressource d'accompagnement (MEN, 2016-c). Nous avons enfin observé que les trois manuels abordaient de façon très inégale, très disparate, les différents éléments de savoirs présentés dans notre tableau (tableau 10), une entrée commune ne signifiant pas une présence d'informations similaires dans les manuels.

Nous observons les mêmes disparités entre les savoirs retenus dans le cadre de la première et de la troisième mouture de la séquence Verdun (pour rappel, nous n'avons pas pu renseigner notre tableau à partir des informations observées dans les documents de préparation relatifs à la deuxième mouture de la séquence). Ces deux moutures de la séquence ont en commun de traiter des savoirs relatifs au jeu des alliances en Europe, à l'attentat du 28 juin 1914, à la vie des soldats dans les tranchées et à des éléments de stratégie militaire tels que la guerre de mouvement, la guerre de position ou la guerre de tranchées et de donner (certes de façon peu précise) les dates de début et de fin du conflit. Chacune de ces deux moutures de la séquence propose ensuite des savoirs divers, dont finalement un seul qu'elles ont en commun (la vie dans les tranchées) est inscrit dans les programmes scolaires auxquels pourtant ces deux moutures annoncent être référées.

Entre les trois manuels et la séquence Verdun première et troisième moutures, les éléments communs sont : le jeu des alliances en Europe ; la période durant laquelle a eu lieu le conflit ; la vie des soldats dans les tranchées. S'agit-il des trois éléments essentiels relatifs à la Première guerre mondiale ? Pour quelles raisons ces éléments sont-ils présents dans ces diverses références ? Comment se fait-il qu'un seul, la vie dans les tranchées, soit référencé dans les programmes scolaires ?

Un certain nombre de catégories de savoirs ne sont abordées par aucun manuel et aucune des moutures de la séquence du LéA. Elles concernent les causes de la Première guerre mondiale ; les rivalités coloniales ; des aspects et des acteurs de la guerre : le génocide arménien ; des conséquences de la guerre (la création de nouveaux états, le démantèlement de territoires). Les aspects particulièrement meurtriers et massifs de cette guerre, dont la compréhension peut passer notamment par l'étude du nombre de victimes, sont traités de façon sommaire par les manuels et les moutures de la séquence proposées par le groupe de recherche : seul le manuel édité par Hatier (p.139) indique le nombre total de victimes civiles et militaires dans le monde ; aucun manuel étudié et aucune des moutures de la séquence du LéA (dans les documents de préparation, FS et FP) n'abordent plus précisément le total des victimes, par pays ou plus spécifiquement en France. Dans le même esprit, l'absence de référence au génocide arménien dans les manuels scolaires et les documents de préparation des trois moutures de la séquence en histoire peut questionner du fait

que cet événement est inscrit comme l'un des points à traiter en abordant les deux guerres mondiales (MEN, 2016-c). Cet événement, dans le document ressource, est par ailleurs associé uniquement à l'étude de la Seconde guerre mondiale.

Les trois manuels édités par Hatier (annexe 6), Magnard (annexe 7) et Hachette (annexe 8), conformes selon les éditeurs aux programmes scolaires de 2016, ne semblent pas avoir servi de référence aux membres du LÉA relativement aux savoirs qu'ils ont retenus pour deux des trois moutures de la séquence Verdun. Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous ne savons pas dans quelle mesure ces trois manuels en particulier ont pu servir de ressources aux membres du groupe de recherche. Cependant, nous émettons l'hypothèse que les membres du groupe de recherche, s'ils ont indiqué lors des entretiens individuels mobiliser ce type d'ouvrages pour leurs préparations de classes, n'en retiennent que partiellement, voire pas les savoirs présentés : selon nous, ce type de ressource n'est finalement pas mobilisé par les enseignants dans un objectif de savantisation et d'essentialisation. Nous ne savons néanmoins pas ce qui a servi de référence aux membres du LÉA pour cela.

5- Conclusion : enseigner l'histoire et la Première guerre mondiale à l'école

Dans l'introduction de ce premier chapitre, nous avons indiqué vouloir répondre à trois questions :

Quelles sont quelques-unes des spécificités de la discipline histoire à l'école ?

Comment des enseignants inscrivent-ils leur pratique dans cette discipline ?

Comment, en appui sur quelles ressources et en fonction de quel besoin d'information des élèves organisent-ils leur enseignement et élaborent-ils leurs séances d'enseignement-apprentissage en histoire en réponse à ce besoin ?

A ce titre, nous avons présenté divers éléments relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école. Nous avons centré notre attention sur l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale et de la bataille de Verdun au cycle 3, en tout ou partie objets des trois moutures de la séquence élaborée et conçue par les membres du groupe de recherche LÉA dont N., B. et C., professeurs des écoles font partie.

Nous avons étudié ce que prescrivaient les programmes scolaires édités par l'Éducation nationale dans ce domaine. Ces programmes et sa ressource d'accompagnement en histoire (MEN, 2015, 2016-c, 2018) qui encadrent a priori les pratiques des professeurs, s'avèrent pourtant peu structurants, ne

fournissant que peu de cadres et très peu de références pour soutenir le travail des enseignants concernant notamment leurs préparations de cours. Nous avons par ailleurs montré que des éléments pouvaient entraver cet enseignement-apprentissage de l'histoire et de la Première guerre mondiale à l'école élémentaire. Nous avons identifié notamment le manque de formations initiale et continue des professeurs du premier degré dans cette discipline, le fait que les enseignants se centrent souvent sur un traitement chronologique des périodes historiques étudiées ou que, faute d'indications fournies par le ministère de l'Éducation nationale qui en prescrit pourtant l'emploi, ils ne soient pas en mesure de faire un usage pertinent des documents historiques. Ces obstacles généraux concernent notamment les membres du LéA et les trois enseignants N., B. et C. sur lesquels nous avons centré notre attention pour notre étude. Ces obstacles ont eu des incidences sur le travail qu'ils ont mené au sein du groupe de recherche.

Nous avons présenté une synthèse des savoirs historiques en jeu relatifs à la Première guerre mondiale à partir de l'étude de diverses ressources (ouvrages, manuels, sites internet institutionnels et non institutionnels). Notre objectif était alors de pouvoir nous appuyer, pour nous-même en tant que doctorante et pour notre travail avec N., B. et C., sur des références historiques susceptibles d'étayer nos analyses. Ce travail, certainement incomplet, s'est pourtant avéré chronophage. Il nous a interrogé, entre autres, sur la faisabilité d'un tel travail par des enseignants du premier degré. Ces professeurs polyvalents enseignent sept disciplines, l'histoire n'est « que » l'une d'entre elles et elle représente « à peine » 2h30 de l'emploi du temps hebdomadaire des élèves de CM2 (2h30 comprenant également l'enseignement de la géographie et de l'éducation civique et morale). Comment les professeurs du premier degré peuvent-ils alors réaliser un tel travail ?

Les manuels scolaires apparaissant dans une enquête (annexe 1) et au cours des entretiens individuels menés avec N., B. et C. comme l'une des principales ressources des enseignants lorsqu'ils préparent leurs séances de classes avec les élèves, nous avons alors proposé une étude de cas réalisée à partir de l'observation des pages consacrées à la Première guerre mondiale dans trois d'entre eux. Nous avons montré, à partir d'une analyse des dimensions matérielles et cognitives de ces pages, à quel point les savoirs et leur mise en forme y étaient divers, et pourquoi, de ce fait, il nous semblait complexe pour les enseignants de s'appuyer sur ces ressources durant leur travail de savantisation et leur travail d'essentialisation en histoire.

Nous avons enfin présenté comment, justement, les membres d'un groupe de recherche avaient travaillé ou essayé de travailler à ce sujet. Nous avons montré comment tout compte fait, malgré un temps certain consacré à la préparation des trois moutures de la séquence Verdun, ils avaient été en difficulté pour déterminer les savoirs à aborder avec les élèves et comment enfin, les savoirs retenus

comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage s'avéraient peu structurés, notamment concernant les deux premières moutures de la séquence.

De ces différentes observations, descriptions et analyses relatives aux savoirs savants, aux savoirs à enseigner et aux savoirs finalement retenus par les membres du LéA dans le cadre de leurs élaborations et de leurs conceptions des trois moutures de la séquence Verdun, nous retiendrons :

- que les programmes scolaires et leurs ressources d'accompagnement (MEN, 2015, 2016-c, 2018, 2020) n'expriment pas complètement et clairement les attendus d'apprentissage en termes de savoirs relatifs à une partie du thème 3 (La France des deux guerres mondiales à l'Union Européenne) en histoire à aborder avec des élèves de CM2 ;
- que les pages des manuels scolaires consacrées à la Première guerre mondiale présentent de nombreuses disparités relatives aux savoirs historiques, aussi bien au niveau de leurs présentations (dimensions matérielles) qu'au niveau des éléments abordés et des parcours de lecture supposés des élèves (dimensions cognitives). Au sujet des documents composites que constituent les pages et doubles pages des manuels scolaires, cela nous interroge notamment sur le choix des composants retenus sur ces pages, composants qui devraient être le reflet des savoirs visés pour les élèves, savoirs qui devraient être précisément définis en amont. Il nous semble complexe d'identifier en quoi, dans le cadre des genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2008, 2013), ces ressources que sont les manuels scolaires instrumentalisent les actions des membres d'un groupe de recherche et des professeurs et en quoi elles leur permettent de résoudre leur problème d'enseignement relatif, dans le cadre de notre étude, à la conception de documents destinés au travail des élèves au cycle 3 à travers les contextes d'usage constitués par les diverses mises en œuvre des documents conçus par les professeurs.

Selon Gueudet et Trouche (2008, 2013), le travail de documentation est une source de développement professionnel des enseignants : il leur permet notamment de découvrir de nouvelles ressources, de développer des connaissances disciplinaires et pédagogiques. Force est de constater, au regard des analyses que nous avons proposées, que ces ressources que sont les manuels scolaires que nous avons étudiés et qui étaient présents dans les classes d'au moins trois enseignants membres du groupe de recherche, n'ont pas servi, dans le cadre de l'élaboration a minima des deux premières moutures de la séquence Verdun, à développer les connaissances disciplinaires des professeurs. Si ce développement a eu lieu, il n'apparaît pas dans les documents de travail des membres du LéA. Un site internet (*Bout de chou*), qui est inscrit dans la fiche de préparation relative à la séance 1 de la séquence Verdun première mouture (FP3, annexe 23) semble avoir été mobilisé

pour compenser les lacunes, voire l'absence de travail de savantisation lors de cette première mouture de la séquence. Pouvons-nous en induire que finalement, les professeurs se tournent plutôt vers des sites internet pour préparer leurs séances de classe avec les élèves, qu'ils y piochent des séances « clés en main », évitant ainsi de se lancer dans un travail fastidieux de savantisation et d'essentialisation ? Compte tenu des obstacles qu'ils peuvent rencontrer au sujet de l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire, il se peut qu'ils choisissent ou qu'ils soient contraints de se tourner vers ce type de ressources que sont les sites internet pour traiter de certains thèmes. Si le travail documentaire, relatif à la savantisation et à l'essentialisation des savoirs portant sur la Première guerre mondiale réalisé par les membres du LÉA dans le cadre de leurs préparations des deux premières moutures de la séquence Verdun n'a semble-t-il pas permis de développer leurs connaissances disciplinaires, nous observons toutefois que le processus itératif des lesson studies a eu un « impact non négligeable » (Fernandez, 2005) sur ce même travail mené entre la première et la troisième mouture de la séquence Verdun. Cet impact est identifiable via la présence, dans les documents de travail rédigés par N., B., C. et nous-même pour la troisième mouture de la séquence Verdun, de savoirs historiques en jeu.

Au regard du flou des programmes scolaires, comment les professeurs peuvent-ils finalement procéder à un travail de savantisation et à un travail d'essentialisation ? Comment peuvent-ils savoir s'ils se sont réellement savantisés ? S'ils n'ont pas fait fausse route, en se tournant par exemple vers des ouvrages trop éloignés des attendus peu précis des programmes scolaires ou vers des sites trop éloignés du monde scolaire (arte.tv, lemonde.fr...) ? Sans appui aucun, en l'occurrence sans références institutionnelles précises, au bout de combien de temps (de travail) peuvent-ils se sentir suffisamment armés pour dire : cela est bon, cela est mauvais, cela est juste, cela est vrai... ? Pourtant ce n'est qu'à ce moment-là que nous sommes (serions ?) capables d'essentialiser. Car comment faire la part de l'essentiel et du secondaire sans maîtriser le tout ? Si des sites internet ou des manuels scolaires ont pu fournir aux membres du LÉA des éléments venant éventuellement compléter leurs connaissances initiales sur le sujet de la Première guerre mondiale, des pistes de savoirs à traiter, il semble délicat pour ces membres de faire des choix propres à l'étude des savoirs relatifs à la Première guerre mondiale tant la multitude de documents dans les livres ou sur le web est impressionnante. Ce qui a été fait dans le cadre du groupe de recherche est donc sans doute trop peu au regard de ces savoirs. Mais comment les enseignants peuvent-ils faire ? Au regard de leur polyvalence dans le premier degré, il nous semble nécessaire qu'ils soient soutenus, aidés dans le cadre de l'élaboration et de la conception de séquences, notamment dans le cadre d'une discipline telle que l'histoire qui demande, a minima, la connaissance des périodes que les élèves sont censés étudier.

Nous retiendrons que les programmes scolaires relatifs au thème 3 en histoire abordé en classe de CM2 et les pages des manuels consacrées à cette étude, laissent place à l'ambiguïté, manquent de précisions concernant les savoirs historiques en jeu. Cela entraîne en leur sein des confusions entre l'essentiel et l'anecdotique, de l'ambiguïté entre ce qui est constitutif d'un savoir donné et ce qui pourrait apparaître comme accessoire pour des élèves âgés de onze ans.

De ce fait, ces références institutionnelles et ces ressources disponibles ne soutiennent pas le travail documentaire d'enseignants du premier degré, visant à élaborer et à concevoir des séquences et des séances d'enseignement-apprentissage en histoire. Manquant notamment de formation dans le domaine de l'histoire, ces professeurs peuvent se trouver en difficulté pour identifier les savoirs historiques en jeu, procéder à un travail de savantisation et essentialiser ces savoirs en vue d'élaborer et de concevoir des séquences répondant au besoin d'information des élèves.

Nous supposons que, si les savoirs historiques ne sont pas suffisamment définis et essentialisés par les professeurs, les documents composites qu'ils élaborent, conçoivent et qu'ils mettent en œuvre pour la diffusion de ces savoirs manqueront de pertinence (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016).

Nous n'avons étudié dans ce chapitre qu'une partie du travail de documentation des membres du LéA (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) puisque nous nous sommes appuyée uniquement sur les documents de préparation (FS et FP) et les comptes-rendus de réunions (CR). Nous avons étudié la collecte des ressources et leur sélection, mais nous ne savons pas, à partir des données étudiées jusqu'ici, comment les membres du groupe les ont transformées et recomposées pour élaborer et concevoir les documents composites associés à chacune des séances des trois moutures de la séquence. Nous n'avons abordé qu'en partie l'exploitation, par des enseignants et des membres d'un groupe de recherche, des ressources mobilisées pour résoudre leur problème d'enseignement visant à ce que les élèves étudient la Première guerre mondiale par le biais de document composites.

Nous devons désormais interroger notamment la quantité et la qualité documentaires (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) des documents composites produits par les membres du LéA, c'est-à-dire leur capacité à faciliter ou non l'apprentissage de nouvelles connaissances par les élèves. Nous questionnons particulièrement la possibilité pour des documents composites, au regard des analyses que nous avons menées dans ce troisième chapitre, de présenter des savoirs pertinents aux élèves, savoirs qui répondent à la fois à leur besoin d'information et aux objectifs d'apprentissage déterminés par les professeurs, si les savoirs n'ont pas été clairement définis dans le cadre du travail de savantisation et d'essentialisation.

Nous allons continuer nos analyses dans le chapitre suivant afin de poursuivre notamment l'étude du travail documentaire des membres du LéA et ce que ce travail documentaire a produit en termes de documents composites.

Chapitre 4

Étude du travail de documentation des
membres d'un LéA : le travail documentaire et
ce qu'il produit

Ce quatrième chapitre est consacré à l'étude du travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) des membres du groupe de recherche LÉA. Pour rappel (voir chapitre 1, point 5), ce travail comporte deux aspects : le travail documentaire et ce que ce travail produit. Le premier aspect correspond aux phases durant lesquelles les enseignants collectent des ressources (comme un manuel scolaire, un logiciel, un site internet...), les sélectionnent, les transforment, les recomposent, les mettent en œuvre, les partagent et les révisent (Gueudet et Trouche 2008 : 7). Le second aspect du travail de documentation des professeurs correspond à ce que le travail documentaire produit, pour notre étude, des documents composites en tant que supports matériels présentant des informations relatives à la Première guerre mondiale à des élèves de CM2. Nous considérons ainsi les documents composites comme des instruments élaborés par les membres du LÉA à partir, a priori, d'artefacts-ressources que sont les manuels, les sites internet... au cours d'une genèse documentaire

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes intéressée au travail de savantisation et au travail d'essentialisation (Lefevre, 2009, 2012) menés par les membres du LÉA, dont N., B. et C., professeurs des écoles font partie, dans le cadre de l'élaboration des trois moutures d'une séquence en histoire. Nous avons questionné ce double travail en étudiant notamment comment les membres du groupe de recherche avaient étudié les savoirs en jeu pour finalement définir et retenir les savoirs historiques à travailler avec les élèves.

Dans ce chapitre, nous centrerons notre attention sur les processus développés par les membres du LÉA pour produire les documents supports du travail des élèves, soient des documents composites. Nous étudierons le travail documentaire des membres du LÉA afin d'identifier les ressources qu'ils ont mobilisées pour collecter et sélectionner des composants en réponse à leur besoin relatif aux objectifs d'apprentissage qu'ils ont fixés. Nous étudierons ce que ce travail documentaire a produit, c'est-à-dire les documents composites et les documents afférents (tels que des questionnaires) qu'ils ont conçus. Nous nous intéresserons aux dimensions matérielle et cognitive de ces documents et aux conséquences que ces dimensions peuvent avoir sur les apprentissages des élèves. Nos descriptions et nos analyses se feront en partie chronologiquement, de façon à nous référer aux aspects itératifs du travail mené par les membres du groupe de recherche LÉA Saint Jacques.

Nous nous situerons principalement du côté des membres du LÉA en nous appuyant, pour nos descriptions et nos analyses, sur les documents composites qu'ils ont élaborés et conçus au cours de leurs trois années de participation au groupe de recherche. Nous nous situerons également du côté des élèves en étudiant la quantité et la qualité documentaire des documents produits (Tricot, Sahut

et Lemarié, 2016), c'est-à-dire à leur capacité à faciliter ou non, l'apprentissage de nouvelles connaissances par celui qui les mobilise.

Notre objectif est de poursuivre l'étude des genèses documentaires telles que développées par les membres d'un groupe de recherche coopératif dans le cadre de l'élaboration et de la conception des trois moutures d'une séquence en histoire. En centrant notre attention sur les documents composites conçus pour faire travailler les élèves, nous étudierons ces genèses en tant que « processus en cours : un document est développé à partir d'un ensemble de ressources, à travers une variété de contextes d'usage, pour une même classe de situations » (Gueudet et Trouche, 2008 : 15). La classe de situation questionnée est relative au problème d'enseignement « Élaborer et concevoir un document destiné au travail des élèves au cycle 3 » à travers les contextes d'usage constitués par les diverses mises en œuvre des documents conçus par les membres du groupe de recherche. Nous pourrions étudier notamment comment « les ressources sont modifiées, recombinaisons au fil de leur utilisation » et comment « les processus de conception se poursuivent dans l'usage » (Gueudet et Trouche, 2008 : 15).

Dans ce quatrième chapitre, nous allons chercher à répondre à quatre questions :

Comment des enseignants conçoivent-ils des documents supports de travail des élèves (exemple de la séquence Verdun) ? Quels processus mettent-ils en œuvre ?

Comment (dans la forme et dans le fond) ces documents se présentent-ils aux élèves ?

Dans quelle mesure les documents produits peuvent-ils répondre au besoin d'information des élèves ?

Pour cela, dans un premier temps, nous nous intéresserons à la base initiale de travail proposée en juin 2016 par l'un des enseignants-chercheurs membre du LÉA (L.). Nous étudierons les composants qu'il avait retenus au début du fonctionnement du groupe de recherche pour aborder la Première guerre mondiale et la bataille de Verdun avec des élèves de CM2. Nous verrons quelles questions leur appropriation par les membres du LÉA a pu soulever.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux composants sélectionnés et aux documents composites élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun. Ces documents ont été créés en même temps, au tout début du fonctionnement du groupe de recherche entre septembre et octobre 2016. La forme de ces documents n'a pas évolué entre les deux premières moutures de la séquence.

Dans un troisième temps, nous étudierons les composants sélectionnés et les documents composites conçus pour la troisième et dernière mouture de la séquence dite séquence Première guerre mondiale. Nous verrons en quoi cette dernière mouture élaborée entre mars et octobre 2018 est représentative du travail mené au cours des trois années de fonctionnement du LéA. Nous observerons en quoi les évolutions relevées par rapport aux moutures précédentes s'appuient, entre autres, sur le travail propre aux lesson studies et aux possibilités d'analyses et d'ajustements qu'elles offrent.

Enfin, dans un quatrième et dernier temps, nous concluons ce chapitre consacré à l'étude du travail de documentation (le travail documentaire et ce qu'il a produit) réalisé par les membres du LéA dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun.

1- Une base de travail pour concevoir les documents composites afférents aux deux premières moutures de la séquence Verdun

En juin 2016, l'un des enseignants chercheurs participant au LéA a proposé une base de travail¹⁰¹ visant à débiter la réflexion du groupe relative à la lecture-compréhension des documents composites au cycle 3. La discipline, l'histoire et la thématique, la Première Guerre mondiale, avaient été retenues, comme nous l'avons plusieurs fois évoqué, à cette période, de façon pragmatique, au regard du calendrier scolaire et du calendrier de réunions du LéA. Compte-tenu notamment des temps de regroupement prévus et retenus par le groupe, la première mise en œuvre de la séquence aurait lieu en novembre 2016. A cette période, la plupart des enseignants du groupe exerçant en CM2 comptait proposer à leurs élèves un travail relatif à la commémoration de la bataille de Verdun et plus spécifiquement, à celui de son centenaire. Aussi a-t-il été décidé de consacrer les deux premières moutures de la séquence d'enseignement-apprentissage produite par le LéA à cet objet et de l'intituler « Séquence Verdun ».

En juin 2016, cette base est constituée de trois « ébauches » de documents composites relatifs à cette période historique. Nous utilisons le terme « ébauche » car, à ce stade du fonctionnement du LéA, la construction de la séquence d'enseignement-apprentissage relative à Verdun et à la Première guerre mondiale n'avait pas débuté. Les membres du groupe étaient en questionnement et n'avaient pas encore défini les objectifs d'apprentissage de la séquence. Ils interrogeaient notamment le nombre de séances à proposer aux élèves pour traiter de la bataille de Verdun et de la Première guerre mondiale ou leur organisation (leur planification, leurs liens). En octobre 2016, ces éléments

¹⁰¹ Nous reprenons à notre compte la formulation utilisée par B. au cours de l'entretien individuel mené en juin 2017 pour désigner les documents proposés par L. en juin 2016 (« base de travail », B., TE5, Q2).

étaient encore en réflexion comme le met en avant la fiche séquence rédigée à cette période (FS1, annexe 16) : celle-ci indique que « la première séquence est à concevoir, en affinant les objectifs pour chaque séance ».

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent (voir chapitre 3, point 4-2-1-1), nous ne savons pas quel travail de savantisation et quel travail d'essentialisation ont été réalisés en juin 2016 pour produire cette base de travail. Néanmoins, ce sont ces ébauches de documents et les composants qu'ils présentent qui ont été le point de départ du travail de la sélection des composants réalisé ensuite par les membres du groupe LÉA pour élaborer et concevoir les documents composites supports des deux premières moutures de la séquence Verdun. Nous allons donc présenter les composants sélectionnés pour réaliser cette base de travail, sans pouvoir néanmoins les associer aux savoirs retenus comme références de ces composants¹⁰². Ces documents étant des outils de travail ayant pour but d'enclencher la réflexion des membres du groupe LÉA (l'enseignant-chercheur n'avait pas a priori pour objectif de proposer des documents composites « clés en mains », destinés directement au travail des élèves), nous n'entrerons pas dans leur analyse détaillée : nous ne nous intéresserons pas, notamment, aux parcours de lecture qu'ils proposent ou aux diverses articulations possibles des composants entre eux.

Nous allons néanmoins revenir successivement sur chacun des trois documents bases de travail. Nous verrons également quels questionnements cette base de travail a soulevé chez les membres du LÉA et chez N., B. et C. dans la genèse des documents composites qui a suivi.

La base de travail est composée de trois documents distincts : chacun constitue une base de travail en lui-même au sein de la base de travail. Chacun porte un intitulé présenté dans le nom du fichier de l'enregistrement de la version numérique du document. Ces trois intitulés n'apparaissent pas sur les documents proprement dits. Par la suite, ces intitulés seront repris en partie par les membres du LÉA comme titres des documents composites conçus pour les première et seconde moutures de la séquence Verdun. Chaque intitulé est relatif aux événements historiques que le document est censé aborder (tableau 19) :

- Verdun (DC1, annexe 42) ;
- Les tranchées (DC2, annexe 43) ;
- L'après-guerre (DC3, annexe 44).

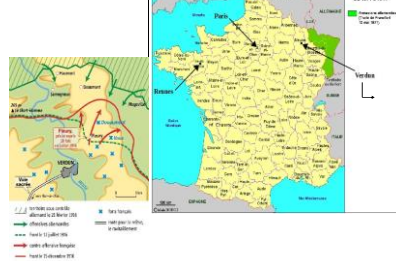
¹⁰² Les composants sont en effet porteurs d'informations, informations dont pourront se saisir les élèves si elles répondent à leur besoin d'information (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016). Si ces informations répondent à ce besoin, elles pourront devenir des connaissances pour les élèves. Les composants sont donc des éléments qui, en tant que porteurs d'informations « représentent » les savoirs essentialisés.

Juin 2016 : documents composites « base de travail »

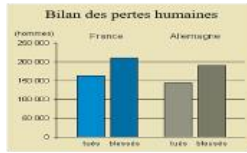
Base de travail DC1 : Verdun

janvier	février	mars	avril	mai	juin	juillet	août	septembre	octobre	novembre	décembre
Mois : 21 février 1916											Fin : 19 décembre 1916
Le village de Fleury est pris par les allemands et vaincu par les Français le 13 juin 1916 (23 juin 1916 - 15 août 1916)											
Prise du fort de Vaux par les allemands 2 mars 1916 - 1 juin 1916				Reprise du fort de Vaux par les Français 22 novembre 1916				Reprise du fort de Douaumont par les Français (24 octobre 1916)			

Pertes humaines lors de la bataille de Verdun



Le bilan de la bataille de Verdun
La bataille de 1916 a fait plus de 700 000 victimes : 306 000 tués et disparus (dont 163 000 Français et 143 000 Allemands), environ 406 000 blessés (dont 216 000 Français et 190 000 Allemands). Cette bataille a finalement coûté des pertes quasiment identiques dans les deux armées adverses.



France	163 000
Allemagne	143 000

Pourquoi Verdun ? Pourquoi à Verdun

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 frapper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.

Carte de la France en 1914 et carte de la bataille de Verdun en 1916

Base de travail DC2 : Les tranchées

A. Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aggrave terriblement l'appétit.

B. La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse. Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'atmosphère s'empêche brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. Ces Feux qui piafent. Mitraille, veste, chandail, chemise ont été traversés. Après vingt-cinq heures, il pleut. La canonnière redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans Feux. Après deux jours, il pleut toujours.

C. J'ai dormi avec les hommes dans un boyau couvert où l'on aurait pu parquer dix vaches et où nous étions cinquante-trois. Nous couchions en sacs. Je ne sais si je pourrais dormir dans un lit, à présent on est habitués à coucher par terre ou sur la paille quand on peut en trouver. Il y a bien des mois que je ne me suis pas débarrassé, et j'ai enlevé mes souliers cette nuit pour dormir : il y avait au moins quinze jours que je ne les avais plus quittés.

Extraits de *Lettres de poilus*
Documents A, B et C

Base de travail DC3 : L'après-guerre

Verdun : un moment d'histoire

Document, 22 septembre 1986
Le général François Mitterrand et le chancelier social-allemand Helmut Kohl ont solennellement battu le record à Douaumont, une page d'histoire en marquant de manière officielle la réconciliation franco-allemande. Ils ont signé leur message sur les lieux où un million de Français et d'Allemands combattirent en 1916, une marque par un geste symbolique l'événement commémoratif d'après de Paris et Brno pour l'Europe de l'ouest.

A cet acte de l'histoire de Douaumont se rapportent les événements de 130 000 soldats français et allemands et après le début de guerre et dans une immense zone de la zone de combat, les deux armées se sont battus par le matin, marquant ainsi leur commémoration de guerre et de mort.

Le site de Douaumont qui se trouve dans un village de la commune de Douaumont, les deux armées se sont battues et le général Mitterrand et le chancelier allemand ont signé leur message de réconciliation. Les deux hommes se sont battus à la fin des années cinquante, vers la fin de 1952 à Douaumont. Le chancelier et le général ont signé leur message de réconciliation vers les deux de Louvain, de Brno et de Paris et les événements commémorés.

Le général Mitterrand et le chancelier allemand ont signé leur message de réconciliation vers les deux de Louvain, de Brno et de Paris et les événements commémorés.

Après être allés dans un lieu de mémoire, aux côtés de la pierre, vers de France et d'Allemagne, le chancelier et le général ont signé leur message de réconciliation vers les deux de Louvain, de Brno et de Paris et les événements commémorés.

Lazare Ponticelli, le dernier poilu.

Douaumont

Cérémonie officielle du centenaire de la bataille de Verdun

Chronologie
7 septembre 1907 : Naissance à Brétz (Alsace)
1904 : Déménagement dans la région de Verdun
1916 : La ligne de front à Verdun
1918 : Début de la nationalité française
12 mars 2008 : Mort au Kremlin (Moscou) (94-10-10-10)

Le général Ponticelli est né le 7 septembre 1907 à Brétz, en Alsace. Il est fils d'une famille paysanne de métier militaire. Un frère plus âgé est mort en 1915. La mère allemande du général, qui est devenue la mère seule, est morte en 1916. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou.

Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou.

En 1916, Lazare est né le 12 mars 2008 à Moscou. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou. Le général Ponticelli est mort le 12 mars 2008 à Moscou.

Tableau 19 - Trois documents composites bases de travail - Juin 2016

1-1 Base de travail « Verdun » (DC1) : composants sélectionnés et document produit

1-1-1 Dimension matérielle du document DC1

Pour aborder Verdun, la base de travail propose six composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Ils se présentent sur support papier couleur, format A4 (DC1, annexe 42). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifié un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :

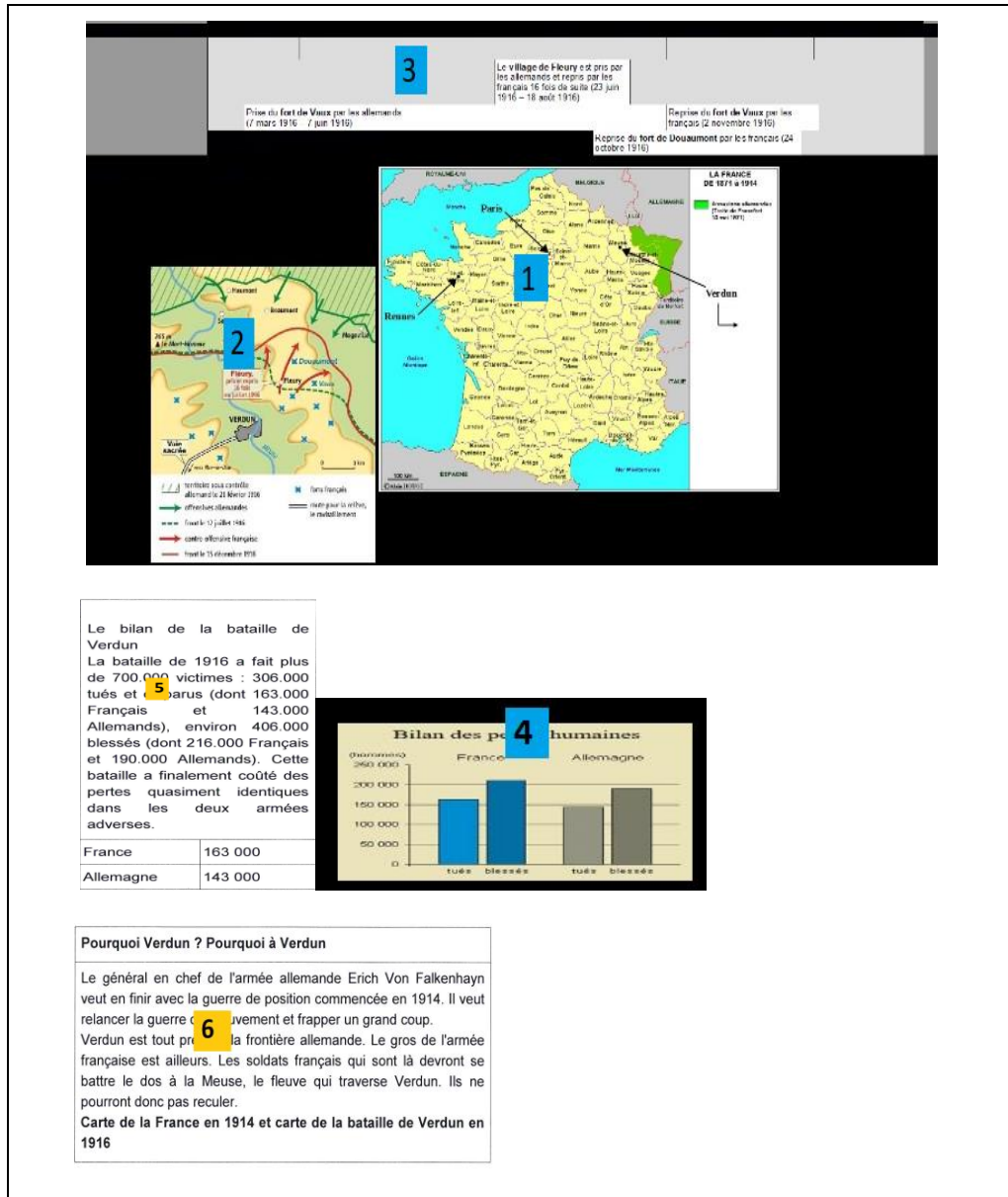


Figure 19 – Composants du DC1

Nous trouvons parmi les six composants (figure 19) : deux composants textuels C^t (un commentaire de tableau, un texte) et quatre composants visuo-textuels C^{vt} (une frise chronologique, deux cartes, un graphique). Aucun composant iconique n'est proposé sur ce document composite. Nous retrouvons ces six composants dans le tableau ci-dessous (tableau 20) :

Composants	Textuels	Visuo-textuels
Couleurs	Jaune	Bleu
Sigles	C ^t	C ^{vt}
Genres	Un commentaire de tableau ; un texte	Une frise chronologique ; deux cartes ; un graphique
Numéros	N°5, N°6	N°3, N°2, N°1, N°4
Totaux	2	4

Tableau 20 – Classement sémiotique et générique des composants du DC1

Certains des composants présentent un titre. Ce titre peut être placé au-dessus du composant qu'il désigne : c'est le cas pour le composant n°6 (« Pourquoi Verdun ? »). Il peut également être placé, à ce stade de la conception, de façon erronée par rapport à ces composants : c'est le cas des titres des composants n°1 (« Carte de la bataille de Verdun en 1916 ») et n°2 (« Carte de la France en 1914 ») placés sous le composant n°6. Ces titres sont des procédés de mise en forme du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 121) : ce sont des étiquettes qui permettent d'assigner un label verbal à des composants. Ils sont indiqués en noir et en gras dans le document composite. Nous aurions pu comptabiliser ces titres comme autant de composants textuels supplémentaires ce qui aurait accru le nombre total de composants présents sur le document composite.

Aucune source des composants n'est indiquée sur le document. Nous ne savons pas d'où ils sont extraits, nous n'en connaissons pas les auteurs : qui est/qui sont les auteurs des composants textuels ? Qui a produit les composants ? Sont-ils des produits de la recherche ? Ont-ils été sélectionnés dans l'actualité ? D'où sont-ils issus : d'un manuel ? D'une encyclopédie ? Nous ne savons pas non plus à quelle date les différents composants ont été produits. Nos recherches nous ont amenée à identifier la source du composant n°4 (le graphique) et d'une partie du texte du composant n°5 (le commentaire de tableau) : ils sont issus semble-t-il d'une page internet non institutionnelle¹⁰³, page unique dont l'auteur n'est pas indiqué. Sur le DC1, le graphique est reproduit tel qu'il est proposé sur cette page internet tandis que le commentaire de tableau a été quelque peu aménagé¹⁰⁴, des bouts de phrases en ayant été supprimés : « Parmi les chiffres les plus divers et les plus excessifs cités à propos des pertes de Verdun, c'est ce qui, en ordre de grandeur, paraît le plus proche de la réalité... » et « destinée à saigner à blanc l'armée française ». Ce choix de supprimer ces

¹⁰³ <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/histo-verdun-bilan.htm>

¹⁰⁴ Texte initial du composant n°5 (Bilan de la bataille de Verdun) : « La bataille de 1916 a fait plus de 700.000 victimes : 306.000 tués et disparus (dont 163.000 Français et 143.000 Allemands), environ 406.000 blessés (dont 216.000 Français et 190.000 Allemands). Parmi les chiffres les plus divers et les plus excessifs cités à propos des pertes de Verdun, c'est ce qui, en ordre de grandeur, paraît le plus proche de la réalité... Cette bataille (destinée à "saigner à blanc l'armée française") a finalement coûté des pertes quasiment identiques dans les deux armées adverses ». Source : <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/histo-verdun-bilan.htm>

parties de texte est peut-être à mettre en lien avec la volonté, sur cette base de travail, de ne pas « perturber » les élèves-lecteurs par : l'apport d'informations jugées peu pertinentes (informations relatives à la diversité des données chiffrées des victimes de la bataille : « les plus divers, les plus excessifs ») ; par une expression qui présente un objectif de cette bataille (« destinée à saigner à blanc l'armée française ») comme un fait avéré.

Les composants ne semblent pas occuper de positions particulières sur la page, page qui nous fait plutôt penser à une ébauche telle que nous l'avons qualifiée plus haut. Cela peut s'observer notamment par le fait que des « coquilles » sont visibles sur ledit document : les deux titres de composants (« Carte de la France en 1914 » et « Carte de la bataille de Verdun en 1916 ») sont placés en dessous d'un composant auquel ces titres ne se réfèrent pas (sous le composant textuel n°6). Dans un autre esprit, le fait que la frise soit placée tout en haut du document base de travail peut être intentionnel : elle peut servir d'introduction aux autres composants en présentant la chronologie des événements avant que ces derniers ne puissent être situés sur les deux cartes situées en dessous. Nous ne savons pas si cette intentionnalité est avérée.

1-1-2 Dimension cognitive du document DC1

Les composants ainsi réunis sur le DC1 présentent diverses informations. Nous retrouvons dans le tableau ci-dessous (tableau 21) chacun des composants associé aux informations qu'il présente :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées
Composants visuo-textuels	3	Frise chronologique	<p>début : 21 février 1916 ← Fin : 19 décembre 1916</p> <p>Le village de Fleury est pris par les allemands et repris par les français 16 fois de suite (23 juin 1916 – 18 août 1916)</p> <p>Prise du fort de Vaux par les allemands (7 mars 1916 – 7 juin 1916)</p> <p>Reprise du fort de Vaux par les français (2 novembre 1916)</p> <p>Prise du fort de Douaumont par les allemands (25 février 1916)</p> <p>Reprise du fort de Douaumont par les français (24 octobre 1916)</p>	<p>Dates de début et de fin de la bataille de Verdun.</p> <p>Dates relatives à des prises de forts (Vaux, Douaumont) et une prise de village (Fleury).</p>
	2	Carte	<p>Carte de la bataille de Verdun en 1916</p> <p>territoire sous contrôle allemand le 21 février 1916</p> <p>offensives allemandes</p> <p>front le 22 juillet 1916</p> <p>contre-offensive française</p> <p>front le 15 décembre 1916</p> <p>forts français</p> <p>route pour la relève, le ravitaillement</p>	<p>Présentation, à l'aide de dates et de déplacements fléchés en couleurs, de la bataille de Verdun.</p>
	1	Carte	<p>Carte de la France en 1914</p> <p>LA FRANCE DE 1871 à 1914</p> <p>ANNEXION ALLEMANDE DE L'ALSACE-LORRAINE (1871-1914)</p>	<p>Représentation géographique de la France et ses départements entre 1871 et 1914 ; situation géographique de Verdun ; annexion allemande de l'Alsace-Lorraine indiquée en vert.</p>

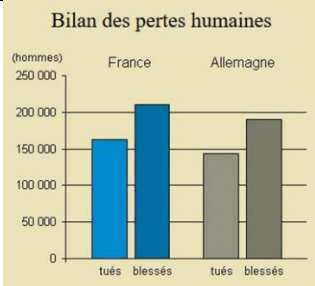
	4	Graphique			<p>Présentation chiffrée des « pertes humaines » françaises et allemandes lors de la bataille de Verdun.</p> <p>Le graphique propose une distinction entre « tués » et « blessés ».</p>			
Composants textuels	5	Commentaire de tableau	<p>Le bilan de la bataille de Verdun La bataille de 1916 a fait plus de 700.000 victimes : 306.000 tués et disparus (dont 163.000 Français et 143.000 Allemands), environ 406.000 blessés (dont 216.000 Français et 190.000 Allemands). Cette bataille a finalement coûté des pertes quasiment identiques dans les deux armées adverses.</p> <table border="1" data-bbox="891 778 1227 858"> <tr> <td>France</td> <td>163 000</td> </tr> <tr> <td>Allemagne</td> <td>143 000</td> </tr> </table>	France	163 000	Allemagne	143 000	<p>Présentation des « victimes » humaines françaises et allemandes sous format texte avec une distinction « tués », « disparus » et « blessés ».</p> <p>Ces informations sont reprises en partie dans un genre de tableau situé en dessous du texte.</p>
	France	163 000						
Allemagne	143 000							
	6	Trace écrite (?)	<p>Pourquoi Verdun ?</p> <p>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 frapper un grand coup.</p> <p>Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.</p>		<p>Présentation de causes ayant conduit à la bataille de Verdun : en finir avec la guerre de position ; relancer la guerre de mouvement.</p> <p>Référence à Verdun, ville proche de la frontière allemande.</p>			

Tableau 21 - Synthèse des composants et des informations - DC1

Les six composants présentent des informations centrées sur la bataille de Verdun : des aspects militaires et stratégiques (déplacements des troupes françaises et allemandes ; ligne de front ; guerre de position ; guerre de mouvement) ; les victimes, les pertes humaines ; les dates de début et de fin de la bataille ; des éléments visant a priori à contextualiser la bataille (situation géographique). Il n'est pas présenté d'informations relatives à l'inscription de la bataille dans le contexte de la Première guerre mondiale.

Ces six composants présentent des difficultés intrinsèques qui peuvent faire obstacle à leur intelligibilité pour des élèves de CM2 :

- par exemple, la frise chronologique (composant n°3) est complexe à aborder : les dates et les faits sont indiqués sur plusieurs lignes ce qui ne permet pas de les mettre directement en lien avec les périodes auxquelles ils se situent. Néanmoins, cette présentation permet de visualiser un ordre de grandeur relatif aux durées des événements évoqués ;
- les composants n°4 (le graphique) et n°5 (le commentaire de tableau) présentent deux types de difficultés : des difficultés relatives au vocabulaire employé et des difficultés relatives à la présentation des informations chiffrées :
 - o le graphique (n°4) est intitulé « Bilan des pertes humaines ». Il présente le nombre de « tués » et de « blessés » français et allemands durant le conflit. Le texte et le genre de tableau (n°5) évoquent des « victimes », terme associé aux « tués » et aux « disparus » puis aux « pertes » à la fin du court texte. Dans ces deux composants (n°4 et n°5), les termes « pertes » et « victimes » sont donc utilisés pour évoquer les mêmes choses ; les termes « tués » et « disparus » semblent également désigner les mêmes éléments. Tous ces mots ne sont pourtant pas des synonymes : cette multiplicité de termes peut entraîner des difficultés de compréhension chez des élèves de CM2 ;
 - o la présentation du graphique en colonnes (composant n°4) est peu précise, voire approximative : ces colonnes ne permettent pas de lire précisément les chiffres en question. Les deux lignes du genre de tableau accompagnant le texte (composant n°5) présentent uniquement les « tués » français et allemands du conflit mais cela n'est pas précisé : comment les élèves peuvent-ils notamment faire le tri entre les données chiffrées présentées dans le composant n°4 (toutes les victimes, les tués et les blessés) et celles présentées dans ces deux lignes alors qu'elles ne sont pas légendées, qu'elles ne sont pas associées aux éléments qu'elles désignent ?

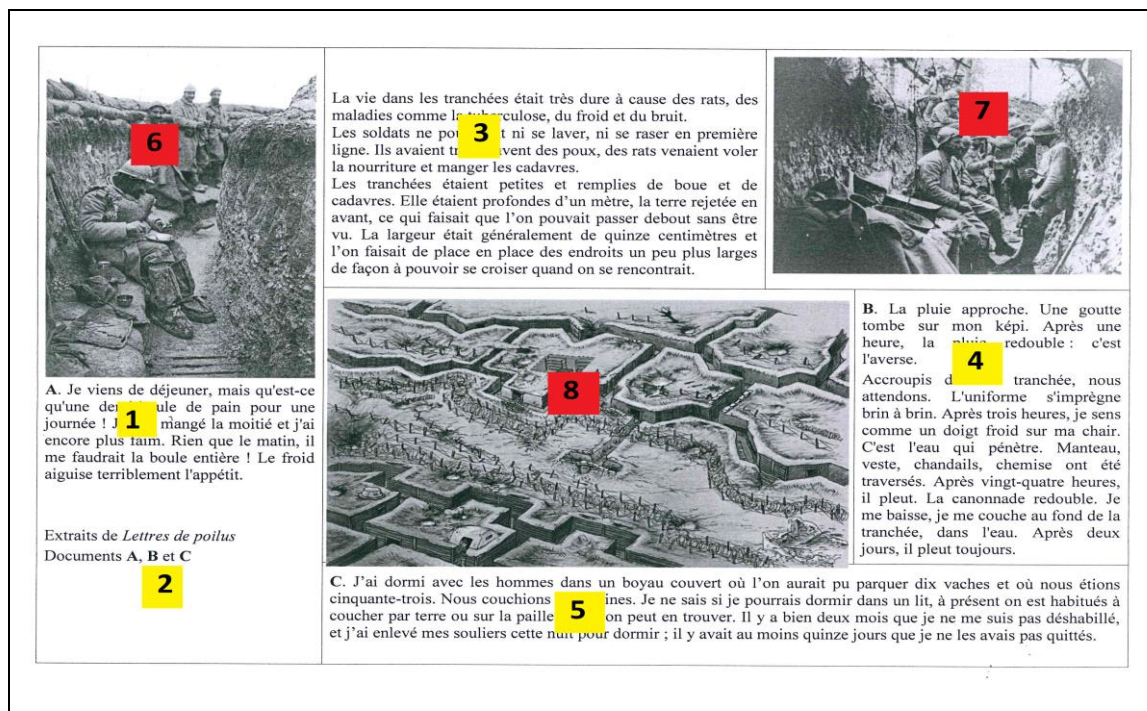
- les informations présentées dans les composants n°4 (le graphique) et n°5 (le commentaire de tableau) relatives aux victimes humaines sont finalement présentées sous trois formes différentes : un graphique, un texte et un genre de tableau. Ces informations sont donc redondantes, seules leurs présentations diffèrent. Quel est le but de cette diversité de présentation ? En quoi cela soutient la compréhension des élèves ?
- le composant textuel n°6 (une trace écrite ? Une anecdote visant à introduire la bataille de Verdun ?) se présente sous la forme de deux très courts paragraphes : le premier indique la volonté d'un général allemand d' « en finir avec la guerre de position » et de « relancer la guerre de mouvement » ; le second évoque la ville de Verdun et les soldats qui y sont positionnés. Il n'apparaît pas de liens intelligibles entre les deux paragraphes : quelles sont les informations que les élèves peuvent retenir de leur lecture ? En quoi ces informations viennent-elles éventuellement compléter ce qu'ils auront trouvé dans les autres composants ?
- la carte de la bataille (composant n°2) présente un grand nombre d'informations : nous ne trouvons pas moins de sept éléments différents dans sa légende, éléments concernant notamment des offensives allemandes, une contre-offensive française et le « front » à des dates différentes. Au-delà des difficultés relatives au vocabulaire employé, cette carte présente des éléments dynamiques qui se sont produits à des dates différentes, sous une forme statique : le déplacement du front est lié aux offensives allemandes et à la contre-offensive française (éléments au pluriel et au singulier dans la légende). Il nous semble très complexe d'appréhender ces « mouvements » à partir des multiples flèches présentées sur cette petite carte. Il nous semble également difficile de comprendre, à partir de l'observation des couleurs verte et rouge, comment et quand a eu lieu le déplacement de la ligne de front (seul un résultat « immobile » est perceptible sur cette carte) ;
- la carte de France (composant n°1) met en évidence trois villes françaises (Rennes, Paris et Verdun) de 1871 à 1914, donc avant le début du conflit. Si elle peut permettre aux élèves de la circonscription de Saint Jacques de la Lande (circonscription où enseignent les enseignants membres du LéA) de repérer Verdun par rapport à leur environnement proche (Rennes), des difficultés relatives au vocabulaire employé peuvent faire obstacle à sa compréhension : que signifie le terme « annexions » pour des élèves de CM2 ?

Ces six composants présentés sur le DC1 peuvent occuper différentes fonctions sur le document composite : une fonction illustrative (la carte de France à une date donnée) ; une fonction d'outil (lire une carte des déplacements militaires, une évolution chronologique sur une frise...) ; une fonction de preuve (le nombre de pertes humaines).

1-2 Base de travail « Les tranchées » (DC2) : composants sélectionnés et document produit

1-2-1 Dimension matérielle du document DC2

Pour évoquer les tranchées, la base de travail propose huit composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Ils se présentent sur support papier noir et blanc, format A4 (DC2, annexe 43). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifié un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :



Nous trouvons parmi les huit composants (figure 20) : trois composants iconiques C^i (deux photographies et un dessin) et cinq composants textuels C^t (trois extraits de lettres de poilus, une trace écrite type leçon, une légende). Aucun composant visuo-textuel n'est proposé sur ce document composite. Nous retrouvons ces huit composants dans le tableau ci-dessous (tableau 22) :

Composants	Textuels	Iconiques
Couleurs	Jaune	Rouge
Sigles	C^t	C^i
Genres	Trois extraits de lettres de poilus ; une trace écrite ; une légende	Deux photographies ; un dessin
Numéros	N°1, N°4, N°5, N°3, N°2	N°6, N°7, N°8
Totaux	5	3

Tableau 22 - Classement sémiotique et générique des composants du DC2

Aucun des composants présents sur le document composite ne présente de titre. Les extraits de lettres (composants n°1, n°5 et n°4) présentent chacun une étiquette (une lettre A, B, C) visant à les désigner. Chaque étiquette est placée au début de l'extrait de texte qu'elle désigne.




Comme précédemment, aucune source des composants n'est indiquée. Nous ne savons pas d'où ils sont extraits, nous n'en connaissons pas les auteurs. Nous ne connaissons pas l'origine et l'auteur de la trace écrite (composant n° 3 : un extrait de manuel ? Si oui, lequel ? Un texte rédigé par l'enseignant-chercheur ?). Si les composants textuels (composants n°1, n°4 et n°5) portent une légende générale (composant n°2 : « Extraits de *Lettres de poilus* Documents A, B et C) placée en bas à gauche du document composite, ni leur auteur (des lettres de poilus ont été réunies, par qui ?), ni leur date de parution ou leur éditeur ne sont mentionnés. Nos recherches nous ont amenée à trouver un ouvrage (une anthologie) portant ce titre « *Lettres de poilus* » : il s'agit d'un ouvrage destiné à des élèves de classe de troisième et édité par Nathan en 2014¹⁰⁵. Nous ne savons pas néanmoins si les passages de lettres proposés sur le DC2 ont été extraits de ce livre.

Les composants sont démarqués les uns des autres sur le DC2 par des frontières, soient des traits noirs tracés entre chaque composant. Ces frontières séparent majoritairement les composants de façon individuelle. Toutefois, elles en réunissent certains sans que cela n'apparaisse pertinent au regard des informations réunies : la légende (composant n°2), qui désigne les composants textuels extraits de lettres n°1, n°4 et n°5, est associée dans une frontière à un composant textuel extrait de lettre (composant n°1) et à un composant iconique (composant n°6). Elle est ainsi placée à part de deux des composants auxquels elle est associée (composants n°4 et n°5) ; l'extrait de lettre (composant n°5) est associé à un dessin (composant n°8) sans qu'il n'y ait de relations entre les deux (le dessin représentant un plan de tranchées et le texte évoquant des conditions de vie relatives à l'hygiène et au sommeil dans ces tranchées). Les frontières tracées sur le DC2 ne réunissent pas thématiquement les composants.

1-2-2 Dimension cognitive du document DC2

Les composants ainsi réunis sur le DC2 présentent diverses informations. Nous retrouvons dans le tableau ci-dessous (tableau 23) chacun des composants associé aux informations pour qu'il présente :

¹⁰⁵ Source : <https://enseignants.nathan.fr/catalogue/lettres-de-poilus-1914-1918-livre-parascolaire-9782091885452.html>

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées
Composants iconiques	6	Photographie		Des soldats assis et debout dans une tranchée.
	7	Photographie		Des soldats assis et debout dans une tranchée.
	8	Dessin		Des tranchées, leur « aménagement » représenté schématiquement.
Composants textuels	1	Extrait de texte	A. Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.	Témoignage écrit d'un poilu portant sur ses conditions de vie dans les tranchées, conditions relatives à la nourriture.
	4	Extrait de texte	B. La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse. Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me	Témoignage écrit d'un poilu portant sur ses conditions de vie dans les tranchées, conditions relatives à la météorologie.

			couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.	
5	Extrait de texte		C. J'ai dormi avec les hommes dans un boyau couvert où l'on aurait pu parquer dix vaches et où nous étions cinquante-trois. Nous couchions en sardines. Je ne sais si je pourrais dormir dans un lit, à présent on est habitués à coucher par terre ou sur la paille quand on peut en trouver. Il y a bien deux mois que je ne me suis pas déshabillé, et j'ai enlevé mes souliers cette nuit pour dormir ; il y avait au moins quinze jours que je ne les avais pas quittés.	Témoignage écrit d'un poilu portant sur ses conditions de vie dans les tranchées, conditions relatives à l'hygiène et au sommeil.
3	Leçon – Trace écrite		La vie dans les tranchées était très dure à cause des rats, des maladies comme la tuberculose, du froid et du bruit. Les soldats ne pouvaient ni se laver, ni se raser en première ligne. Ils avaient très souvent des poux, des rats venaient voler la nourriture et manger les cadavres. Les tranchées étaient petites et remplies de boue et de cadavres. Elles étaient profondes d'un mètre, la terre rejetée en avant, ce qui faisait que l'on pouvait passer debout sans être vu. La largeur était généralement de quinze centimètres et l'on faisait de place en place des endroits un peu plus larges de façon à pouvoir se croiser quand on se rencontrait.	Des informations relatives à la vie dans les tranchées (présence de rats, de maladies, manque d'hygiène, manque de nourriture) et aux tranchées en elles-mêmes (leur forme, leur organisation).
2	Légende		<i>Extraits de Lettres de poilus</i> Documents A, B et C	Désignation des extraits de lettres de poilus.

Tableau 23 - Synthèse des composants et des informations - DC2

Les huit composants présentent des informations relatives à l'une des formes de la guerre (dite guerre de position) où les combattants s'abritaient dans des lignes fortifiées, largement constituées de tranchées. Ces composants ne sont plus centrés sur la bataille de Verdun tel que cela était le cas pour les composants du DC1.

Ces composants présentent des difficultés intrinsèques ou des redondances qui peuvent faire obstacle à leur intelligibilité par des élèves :

- les extraits de lettres de poilus sont écrits à la première personne du singulier. L'interprétation de ces textes peut donc demander un travail particulier d'interprétation visant à étudier, par exemple, les points de vue des auteurs de l'époque ;
- mises à part les lettres (A, B et C) qui étiquettent les trois extraits de lettres (composants n°1, n°4 et n°5), rien ne distingue ces composants textuels de la « trace écrite » (composant n°3) alors que les auteurs en sont différents et que leurs destinataires ne sont initialement pas les mêmes (un membre de la famille pour les lettres, des élèves, a priori, pour la trace écrite). Là encore, l'interprétation de ces textes différents peut nécessiter un travail de mise à distance visant à en distinguer les auteurs et leurs points de vue ;
- les photographies (composants n°6 et n°7) présentent les mêmes informations (des soldats assis et debout dans des tranchées) sans apport, l'une pour l'autre, d'informations complémentaires. Ces photographies sont redondantes et peuvent alourdir inutilement la charge cognitive des élèves à leur lecture (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007).

Ces huit composants présentés sur le DC2 peuvent occuper différentes fonctions sur le document composite : une fonction illustrative (des soldats dans les tranchées...) ; une fonction de preuve (les extraits de lettres, la trace écrite).

1-3 Base de travail « L'après-guerre » (DC3) : composants sélectionnés et document produit

1-3-1 Dimension matérielle du document DC3

Pour aborder l'après-guerre, la base de travail propose cinq composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Ils se présentent sur support papier noir et blanc, format A4 (DC3, annexe 44). Comme précédemment, nous avons ajouté sur chacun des composants identifié un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :



<p style="text-align: center;">Verdun : un moment d'histoire</p> <p>Douaumont, 22 septembre 1984 Le président François Mitterrand et le chancelier ouest-allemand Helmut Kohl ont solennellement tourné, samedi à Douaumont, une page d'histoire en marquant de manière définitive la réconciliation franco-allemande. Les deux hommes d'Etat, au cours d'un pèlerinage sur les lieux où un million de Français et d'Allemands tombèrent en 1916, ont marqué par un geste symbolique l'étroite communauté d'action de Paris et Bonn pour l'avenir de l'Europe. A leur sortie de l'ossuaire de Douaumont où reposent les ossements de 130.000 soldats français et allemands et après le défilé des drapeaux et alors que retentissaient les hymnes nationaux, les deux hommes se sont tenus la main, marquant ainsi leur communion de pensée en ce moment historique. A la sortie de l'ossuaire où le chancelier Kohl avait allumé un cierge à la mémoire des soldats tombés, les deux hommes se mêlaient à la foule des anciens combattants venus au nombre de 5.000 à Douaumont. Le chancelier et le président serraient ensuite les mains de nombreux enfants venus des écoles de Lorraine, de Sarre et du Palatinat qui les interpellaient joyeusement. Le pèlerinage de Verdun s'achevait ensuite par un bain de foule au milieu d'une multitude d'étendards français et allemands portés par les anciens combattants des deux pays. Après s'être mêlés, dans un désordre bon enfant, aux cinq mille jeunes venus de France et d'Allemagne, ils plantaient les deux derniers des soixante-dix érables marquant le 70^e anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial.</p>	 <p style="text-align: right;">François Mitterrand et Helmut Kohl à Douaumont en 1984</p>
<p style="text-align: center;">Ossuaire de Douaumont</p>  <p style="text-align: center;">Cérémonie de la centenaire de la bataille de Verdun</p>	<p style="text-align: center;">Lazare Ponticelli, le dernier poilu.</p> <p>Chronologie 7 décembre 1897 : Naissance à Bettola (Italie) 1914 : S'engage dans la légion étrangère 1915 : Intègre l'armée italienne 1939 : Obtient la nationalité française 12 mars 2008 : Mort au Kremlin-Bicêtre (Val-de-Marne)</p> <p>Lazare Ponticelli est né le 7 décembre 1897, à Bettola, en Italie. Il est issu d'une famille pauvre de sept enfants. Un frère puis son père meurent en 1903. La mère abandonne la famille qui se disperse. La sœur aînée emmène une partie de la fratrie en France, là où il y a du travail. Mais, trop jeune, Lazare reste en Italie. Il est confié à une famille. A 9 ans, n'ayant aucune notion de français, Lazare décide de partir à son tour. Il prend le train pour Paris, débarque gare de Lyon et se perd. Il ne comprend pas un mot de français, ne sachant ni lire ni écrire. Il erre trois jours dans la salle des pas perdus, puis il est recueilli par une famille italienne qui le prend en pitié et l'héberge quelques mois. Lazare devient ramoneur et crieur de journaux. Dès la déclaration de guerre, trichant sur son âge, il s'engage. Il intègre le premier régiment de marche de la légion étrangère de Sidi Bel Abbès. Il y retrouve par hasard son frère Céleste. « J'ai voulu défendre la France parce qu'elle m'avait donné à manger », explique Lazare Ponticelli. Après un mois d'instruction, il est envoyé au front. En 1916, Lazare se bat du côté de Verdun lorsque l'Italie, le 24 mai, se range aux côtés des Alliés. Un officier le fait rechercher dans les tranchées. « Tous les Italiens devaient retourner se battre chez eux. » Le légionnaire proteste, souhaite rester. « Je pensais que m'être battu pour la France avait fait de moi un Français. » Déception. « Ils m'ont dit : Il faut vous en aller. » Il est démobilisé de force, rentre à Paris, se cache six semaines, tente de se réengager dans l'armée française, est finalement transféré entre deux gendarmes à Turin. Il fera toute la fin de la guerre avec l'armée italienne. Il ne reviendra en France qu'en 1918.</p>

Figure 21 – Composants du DC3

Nous trouvons parmi les cinq composants présents sur ce document (figure 21) : deux composants iconiques Cⁱ (deux photographies) et trois composants textuels C^t (une trace écrite-leçon, une autre trace écrite ou extrait de texte ou biographie ; une légende). Aucun composant visuo-textuel n'est proposé sur ce document composite. Nous retrouvons ces cinq composants dans le tableau ci-dessous (tableau 24) :

Composants	Textuels	Iconiques
Couleurs	Jaune	Rouge
Sigles	C ^t	C ⁱ
Genres	Une trace écrite-leçon, une trace écrite (ou extrait de texte/biographie), une légende	Deux photographies
Numéros	N°1, N°3, N°2	N°4, N°5
Totaux	3	2

Tableau 24 - Classement sémiotique et générique des composants du DC3

Les composants n°1, n°4, n°5 et n°3 présentent un titre. Le composant iconique n°4, la photographie représentant l'ossuaire de Douaumont, présente à la fois une étiquette-titre (« Ossuaire de Douaumont ») et une étiquette-légende située en-dessous de la photographie (« Cérémonie officielle du centenaire de la bataille de Verdun »). Les titres, en noir et en gras, sont placés au-dessus des composants qu'ils désignent (composants n°1, n°4 et n°3) ou à leur droite, de façon « écrasée »

(composant n°5). La légende, en gris et en gras, (composant n°2) est placée en-dessous du composant auquel elle est associée. Titres et légendes sont des étiquettes qui assignent un label verbal aux composants qu'elles désignent. Nous aurions pu comptabiliser ces étiquettes comme autant de composants textuels supplémentaires ce qui aurait accru le nombre total de composants présents sur le document composite.

Aucune source des composants n'est indiquée sur le document composite. Nous ne savons pas d'où ils sont extraits, nous n'en connaissons pas les auteurs. Par exemple, nous ne connaissons pas le ou les auteur.s des traces écrites : s'agit-il de productions originales rédigées par l'enseignant-chercheur qui a conçu la base de travail DC3 ? S'agit-il d'extraits de manuels ? La photographie (composant n°5) est datée, les autres composants ne le sont pas (la date indiquée dans le titre du composant n°1 présente la date à laquelle a eu lieu l'événement raconté et non a priori celle de la rédaction du texte).

Les composants sont démarqués les uns des autres sur le DC3 par des frontières, soient des traits qui, comme sur le document composite précédent (DC2), indiquent des frontières entre les composants. L'espace de la feuille est ainsi découpée en quatre cases séparant les uns et les autres composants (composant n°1 ; composants n°4 et n°2 ; composant n°5 ; composant n°3).

1-3-2 Dimension cognitive du document du DC3

Les composants ainsi réunis sur le DC3 présentent diverses informations. Nous retrouvons dans le tableau ci-dessous (tableau 25) chacun des composants associé aux informations qu'il présente :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées
Composants textuels	1	Trace écrite, leçon	<p>Verdun : un moment d'histoire Douaumont, 22 septembre 1984</p> <p>Le président François Mitterrand et le chancelier ouest-allemand Helmut Kohl ont solennellement tourné, samedi à Douaumont, une page d'histoire en marquant de manière définitive la réconciliation franco-allemande.</p> <p>Les deux hommes d'Etat, au cours d'un pèlerinage sur les lieux où un million de Français et d'Allemands tombèrent en 1916, ont marqué par un geste symbolique l'étroite communauté d'action de Paris et Bonn pour l'avenir de l'Europe.</p> <p>A leur sortie de l'ossuaire de Douaumont où reposent les ossements de 130.000 soldats français et allemands et après le dépôt de gerbes et alors que retentissaient les hymnes nationaux, les deux hommes se sont tenus par la main, marquant ainsi leur communion de pensée en ce moment historique.</p> <p>A la sortie de l'ossuaire où le chancelier Kohl avait allumé un cierge à la mémoire des soldats tombés, les deux hommes se mêlaient à la foule des anciens combattants venus au nombre de 5.000 à Douaumont. Le chancelier et le président serraient ensuite les mains de nombreux enfants venus des écoles de Lorraine, de Sarre et du Palatinat qui les interpellaient joyeusement.</p> <p>Le pèlerinage de Verdun s'achevait ensuite par un bain de foule au milieu d'une multitude d'étendards français et allemands portés par les anciens combattants des deux pays.</p> <p>Après s'être mêlés, dans un désordre bon enfant, aux cinq mille jeunes venus de France et d'Allemagne, ils plantaient les deux derniers des soixante-dix érables marquant le 70^e anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial.</p>	Informations relatives à la cérémonie ayant eu lieu le 22 septembre 1984 à Douaumont : chefs d'état présents, déroulement de la cérémonie, origines de la cérémonie...

	3	Trace écrite leçon, extrait de texte, biographie ?	<p>Lazare Ponticelli, le dernier poilu</p> <p>Chronologie</p> <p>7 décembre 1897 : Naissance à Bettola (Italie) 1914 : S'engage dans la légion étrangère 1915 : Intègre l'armée italienne 1939 : Obtient la nationalité française 12 mars 2008 : Mort au Kremlin-Bicêtre (Val-de-Marne)</p> <p>Lazare Ponticelli est né le 7 décembre 1897, à Bettola, en Italie. Il est issu d'une famille pauvre de sept enfants. Un frère puis son père meurent en 1903. La mère abandonne la famille qui se disperse. La sœur aînée emmène une partie de la fratrie en France, là où il y a du travail. Mais, trop jeune, Lazare reste en Italie. Il est confié à une autre famille.</p> <p>A 9 ans, n'ayant aucune nouvelle des siens, Lazare décide de partir à son tour. Il prend le train pour Paris, débarque gare de Lyon sans parler un mot de français, ne sachant ni lire ni écrire. Il erre trois jours dans la salle des pas perdus, puis il est recueilli par une famille italienne qui le prend en pitié et l'héberge quelques mois.</p> <p>Lazare devient ramoneur et Crieur de journaux. Dès la déclaration de guerre, trichant sur son âge, il s'engage. Il intègre le premier régiment de marche de la légion étrangère de Sidi Bel Abbes. Il y retrouve par hasard son frère Céleste. « <i>J'ai voulu défendre la France parce qu'elle m'avait donné à manger</i> », explique Lazare Ponticelli. Après un mois d'instruction, il est envoyé au front.</p> <p>En 1916, Lazare se bat du côté de Verdun lorsque l'Italie, le 24 mai, se range aux côtés des Alliés. Un officier le fait rechercher dans les tranchées. « <i>Tous les Italiens devaient retourner se battre chez eux.</i> » Le légionnaire proteste, souhaite rester. « <i>Je pensais que m'être battu pour la France avait fait de moi un Français.</i> » Déception. « <i>Ils m'ont dit : Il faut vous en aller.</i> » Il est démobilisé de force, rentre à Paris, se cache six semaines, tente de se réengager dans l'armée française, est finalement transféré entre deux gendarmes à Turin. Il fera toute la fin de la guerre avec l'armée italienne. Il ne reviendra en France qu'en 1918.</p>	Informations relatives à Lazare Ponticelli sous la forme d'une courte biographie indiquant des dates et des événements de la vie d'un soldat ayant participé à la Première guerre mondiale.
	2	Légende	<p style="text-align: center;">Cérémonie officielle du centenaire de la bataille de Verdun</p>	Indication a priori relative à la photographie située au-dessus de cette légende.



Composants iconiques	5	Photographie	<p>François Mitterrand et Helmut Kohl à Douaumont en 1984</p> 	Deux hommes, il y a 36 ans, main dans la main, devant un cercueil ¹⁰⁶ .
	4	Photographie	<p>Ossuaire de Douaumont</p>  <p>Cérémonie officielle du centenaire de la bataille de Verdun</p>	L'Ossuaire de Douaumont ¹⁰⁷ .

Tableau 25 - Synthèse composants et informations - DC3

¹⁰⁶ Complément d'informations (Le geste de Verdun, source : https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/le-geste-de-verdun-un-geste-pour-l-amitie-franco-allemande_3066897.html) : deux chefs d'état (France – Allemagne), il y a 36 ans, le 22 septembre 1984. A cette date a eu lieu ce que l'on a appelé le « Geste de Verdun » : F. Mitterrand et H. Kohl, main dans la main, durant une cérémonie pour les victimes de guerre à l'Ossuaire de Douaumont.

¹⁰⁷ Complément d'informations (Ossuaire de Douaumont, source : <https://www.verdun-douaumont.com/lossuaire/#historique>) : l'ossuaire de Douaumont est un monument à la mémoire des soldats de la bataille de Verdun (1916), situé à la limite des communes de Douaumont-Vaux et Fleury-devant-Douaumont, à quelques kilomètres de Verdun, dans le département de la Meuse en région Grand Est. L'Ossuaire est conçu au lendemain de l'armistice de 1918. Inauguré le 7 août 1932 par le président de la République (Albert Lebrun), il abrite les restes de 130 000 soldats inconnus, Français et Allemands. Il est le lieu d'un des symboles de l'amitié franco-allemande : la poignée de main de François Mitterrand et Helmut Kohl le 22 septembre 1984. Il est classé aux monuments historiques le 2 mai 1996.

Les cinq composants présentent des informations relatives à la commémoration de la bataille de Verdun et une biographie de l'un de ses participants. Ainsi, si l'intitulé numérique du DC3 est « L'après-guerre », les cinq composants réunis n'en traitent pas spécifiquement. Par exemple, il n'est pas fait mention ici du traité de Versailles, du fait que la France a récupéré les territoires d'Alsace et de Lorraine ou que l'Allemagne a perdu ses colonies et a vu son armée réduite au strict minimum.

Ces composants présentent des difficultés intrinsèques qui peuvent faire obstacle à leur intelligibilité par des élèves de CM2. Par exemple :

- le texte portant sur Verdun (composant n°1) présente à la fois des données chiffrées, des lieux, des événements, des personnages relatifs à la « réconciliation » de la France et de l'Allemagne en 1984 : beaucoup d'informations d'ordre différents sont à y traiter dans ce texte, informations qui peuvent apparaître datées relativement aux hommes politiques évoqués qui ne sont certainement pas connus des élèves de CM2 ;
- à cette quantité d'informations à traiter dans le texte (composant n°1) s'ajoutent de nombreux termes de vocabulaire complexes : réconciliation, pèlerinage, gerbe ;
- la photographie de l'Ossuaire de Douaumont (composant n°4) est légendée comme présentant une cérémonie, or, elle ne figure pas cette dernière mais seulement le monument et des croix. La photographie et sa légende ne sont pas complémentaires l'une de l'autre.

Ces cinq composants peuvent occuper différentes fonctions sur le document composite : une fonction de preuve (les deux traces écrites), une fonction illustrative (les photographies). Néanmoins, les photographies ne viennent pas illustrer un texte par exemple : les informations qu'elles présentent sont inédites sur le document.

1-4 De la base de travail aux documents composites élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun : cheminement réflexif¹⁰⁸ des membres du LéA

La base de travail constituée des trois documents composites DC1, DC2 et DC3 a amorcé la réflexion des membres du LéA portant sur les documents composites qu'ils souhaitaient élaborer et concevoir dans le cadre de la séquence en histoire. Ils ont notamment questionné la forme des documents bases de travail et le choix des composants en présence. En septembre 2016, lors de la première rentrée du groupe de recherche, les membres du LéA s'interrogent sur la manière dont ils vont

¹⁰⁸ Par cheminement réflexif nous entendons la capacité des membres du groupe de recherche de mener, individuellement et avec leurs pairs, une observation et une analyse critique de leurs propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler leur enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité. Voir notamment VACHER (2020), DONNAY et CHARLIER (2008).

pouvoir se saisir, modifier et recombinaer ces ressources constituées par les documents DC1, DC2, DC3.

1-4-1 Des difficultés d'appropriation de la base de travail par les membres du LéA

Lors des entretiens individuels menés en juin 2017, N., B. et C. précisent que, pour eux, la base de travail a constitué un obstacle pour débiter le projet du groupe de recherche à la rentrée scolaire de septembre 2016.

Evoquant cette base de travail, N. annonce : « on s'est sentis un peu contraints de reprendre ces éléments là (...), on a essayé de rentrer dans le costume (...) qui n'allait pas forcément » (TE4, Q1). N. identifie notamment un « problème de mise en page » des documents « initiaux » (TE4, Q1). Elle illustre ce problème en évoquant deux composants présents sur le DC1 : une petite carte « compliquée » (a priori le composant n° 2) ou une frise « mal faite » (a priori le composant n°3) (TE4, Q1). N. interroge ici l'intelligibilité de certains des composants plus que leur mise en page : la complexité de la carte et de la frise relève des obstacles que peuvent rencontrer des élèves à leur lecture compte tenu du nombre d'informations qu'elles présentent. N. souligne également l'absence de « question de départ » (TE4, Q1) rattachée aux documents proprement dits. Nous pouvons rapprocher cette notion de « question de départ » de celle de question initiale telle que nous avons pu en observer dans deux des manuels étudiés en amont (voir chapitre 3, point 3-2-3, manuels édités par Magnard et par Hachette). Pour N., la présence d'une question initiale semble présenter une certaine importance dans le traitement des composants présents sur un document composite puisqu'elle en identifie le manque sur les documents constitutifs de la base de travail. Nous ne savons pas quels sont les objectifs que N. assigne éventuellement à cette question initiale. B., évoquant lui aussi la base de travail, explique que les membres du LéA n'ont « pas osé remettre ce travail en question » (TE5, Q3) alors que les documents proposés étaient « difficiles à exploiter » (TE5, Q3). B. indique que cela a « bloqué » (TE5, Q3) les membres du groupe à certains moments. B. aurait finalement préféré débiter « le groupe à partir de rien », construire toute la séquence « depuis le début ensemble » (TE5, Q3). C. indique que « (...) pour se réappropriier le travail de L. (...), cela n'a pas été simple » (TE6, Q1). Il indique qu'il ne sait « pas trop où il [l'enseignant-chercheur] les [les documents] a pris » (TE6, Q4). C. souligne cependant que l'existence de ces premiers documents a permis aux membres du groupe LéA de ne pas partir de rien (TE6, Q1).

Les propos de N., B. et C. nous amènent à nous demander si les trois documents constitutifs de la base de travail n'ont pas fait obstacle, de façon plus globale, au travail de savantisation et au travail d'essentialisation des membres du LéA. Nous avons vu dans le chapitre précédent que le travail de savantisation, dans le cadre de la préparation des deux premières moutures de la séquence Verdun,

n'avait pas été mené de façon explicite : nous n'en n'avons pas et n'en trouvons pas de traces. Nous avons trouvé des traces (peu claires) d'un travail d'essentialisation, tout au moins, d'un travail visant à mettre en avant des objectifs d'apprentissage pour les élèves, objectifs inscrits dans les documents de travail rédigés (les FP et les FS). Se peut-il que face à ces trois documents bases de travail, les membres du LÉA se soient sentis « enfermés », questionnant plus les composants et leur présentation proposés sur ces bases que les savoirs à travailler avec les élèves en fonction des savoirs historiques et des programmes scolaires ?

1-4-2 Une recherche d'affordance des documents constitutifs de la base de travail

En octobre 2016, les membres du groupe de recherche indiquent que, pour concevoir les supports des séances en histoire, ils vont devoir procéder à une « sélection/modification des écrits composites » constitués par la base de travail. Ils précisent qu'ils vont devoir analyser l'« affordance/non affordance des documents » (extraits FS1, annexe 16).

Le terme « affordance » nous a questionnée car il ne trouve pas de définition dans un dictionnaire usuel type Larousse ou Petit Robert. Il désigne :

« La capacité d'un objet ou d'un système à évoquer son utilisation, sa fonction. Par définition, l'affordance provoque une interaction spontanée entre un environnement et son utilisateur. En ergonomie, elle permet de rendre l'utilisation d'un objet ou d'un service « intuitive » (...). Les affordances sont donc des appels à l'action, au sens large. Tirer, pousser, appuyer, tapoter, cliquer, effleurer, porter sont autant de moyen d'interagir avec un objet ou une interface. Par exemple, la poignée d'une porte incite l'individu à appuyer dessus pour ouvrir la porte, la forme de la chaise lui suggère de s'asseoir dessus »¹⁰⁹.

Maisonneuve, en appui sur les travaux de Gibson (1977, 1986) s'est intéressé à la notion d'affordance en lien avec la lecture de textes :

« En créant le néologisme d'affordance, Gibson a cherché à lier ensemble les deux acceptions suivantes du mot anglais to afford, d'une part, procurer, offrir, d'autre part, être en mesure de, avoir les moyens de. Gibson définit alors l'affordance comme une propriété des objets à suggérer leur utilisation (offrir, procurer) pour un utilisateur en mesure de se saisir de cette suggestion d'utilisation. Rochat (2006 : 156) donne l'exemple du sol d'une pièce pour un bébé qui aura une affordance différente selon que le bébé sait ou ne sait pas encore marcher. L'une des propriétés du sol est d'offrir un espace pour la marche. Le bébé, selon ses capacités, utilisera cette propriété pour s'asseoir, ramper ou marcher avec plus ou moins d'aisance. Maintenant, si nous considérons les textes comme des suites de problèmes à résoudre, le concept d'affordance peut permettre de penser cette résolution comme une conjonction de ce que le texte suggère comme lecture et des capacités du lecteur à se saisir de ces suggestions » (Maisonneuve, 2010 : 85-86).

¹⁰⁹ Source : <https://www.usabilis.com/definition-affordance/>

Le terme « affordance » s'applique donc initialement aux objets et à l'utilisation qu'ils peuvent induire de par leur forme. Selon Maisonneuve, il peut s'appliquer aux textes et à leur lecture, lecture induite par les propriétés ou la structuration des textes (paragraphe, tirets, propriétés typographiques...). Dans le cadre de documents composites, les membres du LéA semblent employer le terme d'affordance pour désigner le travail qu'ils vont devoir réaliser à partir des documents composites bases de travail, supports matériel et didactique de travail des élèves, afin de les rendre accessibles aux élèves.

A ce stade de leur réflexion, l'analyse de l'« affordance/non affordance des documents » est associée par les membres du LéA à quelques critères :

- la « relecture des textes pour modifications et ajouts éventuels : titres, légendes, ordre des paragraphes, références, etc. » (extrait FS1, annexe 16) ;
- Le « rôle/statut des différents éléments en lien avec le savoir/les compétences visés. Quels liens/absence de liens ? ». Les membres du LéA se demandent « en quoi permettent-ils la construction de la connaissance visée ? » (extrait FS1, annexe 16) ;
- « la place et le rôle du maître dans le choix de la construction d'un itinéraire de lecture/d'itinéraires complémentaires et/ou différenciés » (extrait FS1, annexe 16) ;
- l'« importance de la dimension spatiale/mise en page » (extrait FS1, annexe 16).

Les dimensions matérielle et cognitive des documents composites bases de travail sont interrogées simultanément avec l'objectif de concevoir de nouveaux documents « affordants » :

- dans leur dimension matérielle, les documents bases de travail sont questionnés en lien avec leur manière documentaire (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 119), c'est-à-dire la façon dont ils vont se présenter aux élèves. Concernant l'affordance de ces documents composites, les membres du LéA identifient notamment des procédés de mise en forme (ibid, 2016 : 121) visant : à étiqueter des composants, c'est-à-dire à leur ajouter un titre, une légende, des références ; à organiser ces composants en indiquant notamment des relations entre eux (paragraphes). Les membres du LéA n'incluent alors pas ces procédés dans ce qu'ils nomment « la dimension spatiale », la « mise en page » des documents dont ils relèvent pourtant. Ils ne précisent pas non plus quelles sont les fonctions des procédés évoqués (aider les élèves à sélectionner des informations ? Les guider dans leur lecture des composants ? ...)
- dans leur dimension cognitive, les documents bases de travail sont questionnés relativement à la pertinence des composants en présence, c'est-à-dire aux rôles qu'ils vont pouvoir jouer pour répondre au besoin d'information des élèves par rapport aux savoirs qu'ils sont censés

représenter (« rôle/statut des différent éléments »). Cette dimension cognitive est également interrogée via la question des parcours de lecture et de l'accessibilité des composants. Les membres du LéA évoquent à ce titre des itinéraires qui peuvent être « complémentaires » ou « différenciés », sans que ne soit expliqué ce que sont les uns et les autres.

La question de l'affordance/non affordance des documents composites n'a pas trouvé de réponse au cours de la première année de fonctionnement du groupe de recherche (2016-2017). Elle est toujours sous-jacente, mais n'est plus nommée, dans les échanges menés par les membres du LéA en réunion en janvier 2017. Lors du bilan réalisé suite à la mise en œuvre de la première mouture de la séquence Verdun, ils se demandent si une « une progression [est] à envisager dans la lecture des documents composites, par exemple de documents composites simples vers des documents composites plus complexes ? (Et selon quels critères de complexité ?) » (extrait CR3, annexe 12). Le terme « affordance » n'est alors plus évoqué, les membres du LéA lui préférant ceux de « simple » et « complexe », sans que cette complexité ne puisse être attachée à des critères identifiés par les membres du groupe. S'ils interrogent à ce stade les « critères de complexité » des documents composites, ils ne sont pas, comme en octobre 2016, en capacité d'énoncer ces critères. Les notions de « simple » et de « complexe » ne rendent ainsi pas tout à fait compte de ce que l'affordance révèle ou suggère. Il nous semble qu'il y a là un glissement qui fait que les membres du LéA ne vont plus envisager les choses dans la même perspective : plutôt que de « penser » les documents composites au regard de leur affordance, c'est-à-dire au regard de leur capacité à suggérer une utilisation, une lecture particulière et déterminée en amont par leurs concepteurs (via par exemple des parcours de lecture définis, le choix de composants intelligibles au regard des objectifs d'apprentissage), les documents vont être pensés au regard d'une simplicité ou d'une complexité supposées, notions abstraites et non critériées.

1-4-3 Instrumentation-Instrumentalisation de la base de travail par les membres du LéA

Les documents composites bases de travail présentent une diversité de composants issus de ressources diverses, ressources que nous avons très peu identifiées. Toutefois, ces composants ont été retenus par le concepteur de la base de travail : l'enseignant-chercheur s'est a priori appuyé sur ses propres connaissances pour les sélectionner tout en prenant en compte les caractéristiques propres à chacun des composants (leur forme : un texte, une image, une carte, ; leur fond : les informations présentées). Ces composants peuvent être considérés comme des ressources-artefacts (Rabardel, 1995 ; Gueudet et Trouche, 2008, 2013) : en les réunissant sur trois documents composites, l'enseignant-chercheur a adapté ces composants à ses besoins qui étaient alors de

proposer des supports qui enclencheraient le travail des membres du groupe de recherche auquel lui-même prenait part. Il a, de ce fait, participé à l'enrichissement des propriétés des artefacts-ressources que sont les composants, en faisant émerger des fonctions nouvelles qui n'étaient a priori pas prévues par les concepteurs-auteurs des composants initiaux. L'enseignant-chercheur a instrumentalisé des composants en les réunissant thématiquement (Verdun, les tranchées, l'après-guerre) sur des documents composites.

A leur tour, les documents composites bases de travail devaient devenir, pour les membres du groupe de recherche, des ressources venant instrumenter leur action didactique. Il s'agissait pour eux de s'approprier les artefacts-ressources que sont les documents bases de travail et les composants sélectionnés, en les modifiant, instrumentant ainsi des documents composites et leurs composants afin de les réunir sur un nouveau document, au service des apprentissages des élèves. En septembre-octobre 2016, les membres du groupe de recherche ne sont pas en mesure d'instrumentaliser ces ressources constituées par les documents composites bases de travail. Ils ne disposent pas de gestes documentés pour concevoir de tels documents à partir de ces bases. Les membres du LÉA ne semblent alors pas suffisamment outillés pour répondre à leur besoin en matière documentaire. En octobre 2016, la première fiche séquence (FS1, annexe 16) indique ainsi :

Objectifs de la séquence :

- Observer les modalités de lecture de documents composites des élèves
- Expérimenter des modalités d'accompagnement efficaces pour la lecture de documents composites
- Différencier les modalités d'accompagnement des élèves pour la lecture de documents composites

Objectifs de la séquence pour les classes :

- Apprendre à lire un document composite
- Être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents composites

Figure 22 - Extrait FS1

Tous les objectifs présentés sur ce document (figure 22) sont alors d'ordre méthodologique : la question de la lecture des documents composites par les élèves, celle des modalités éventuelles pouvant soutenir cette lecture, sont centrales dans cet extrait de fiche séquence dans laquelle aucun objectif relatif à des savoirs historiques n'est précisé. Il n'est pas fait de liens, notamment, entre les modalités de lecture évoquées et le fait que ces modalités soient au service des savoirs en jeu.

Dans le compte-rendu de réunion qui fait suite au travail réalisé sur cette fiche séquence, les membres du LÉA envisagent de renoncer à certains des objectifs de travail du groupe, en émettant

par exemple l'idée de ne pas s'appuyer sur des composants divers pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage tels que présentés dans leur document de préparation initiaux :

« A plusieurs reprises, nous avons évoqué l'option du récit historique, pour accélérer, rendre accessible : choix évidemment qui s'inscrit dans la logique inverse de celle de l'utilisation des écrits composites, mais ressenti utile, voire nécessaire à certains moments (introduction de la séance, peut-être transitions aussi).

Opposition entre linéarité d'un propos présentant un savoir déjà construit et synthétique (tradition du récit historique, depuis Hérodote), et éclatement des informations dans différentes ressources de statuts différents qu'il faut questionner pour en dégager des informations avant de construire soi-même une synthèse (démarche de l'historien contemporain, formation à l'esprit critique) » (extrait CR1, annexe 10).

Face aux difficultés que représente alors la sélection des composants devant figurer sur les documents composites qu'ils visent à élaborer et à concevoir à partir des documents bases de travail, anticipant des difficultés de mise en œuvre du support composite, les membres du LéA évoquent la possibilité de proposer à leurs élèves un écrit unique : un « récit historique » ressenti comme nécessaire à certains moments de leur travail en classe avec les élèves. Ils présentent alors ce qu'ils nomment l'« écrit composite » comme un support proposant des informations éclatées, issues de différentes « ressources de statuts différents ». Ce support est mis en opposition avec un autre, décrit comme linéaire, « présentant un savoir déjà construit et synthétique » qui leur semble plus accessible pour les élèves.

Les contraintes et les potentialités des ressources que constituent, pour les membres du LéA, les documents composites bases de travail ont influencé et conditionné leurs actions (leurs représentations, leurs procédures ...). Comme cela a été souligné par N., B. et C. (TE4, TE5 et TE6), il semble que le fait, pour les membres du LéA, de disposer de ces ressources, n'ait pas été vécu comme soutenant ces actions mais comme les contraignant. Toutefois, à partir de leurs questionnements relatifs à l'affordance-non affordance des documents composites et dans le cadre d'un processus dynamique d'instrumentation-instrumentalisation des ressources bases de travail, les membres du groupe de recherche sont parvenus à concevoir de nouveaux documents. Ces documents composites ont été produits afin de leur permettre de résoudre leur problème d'enseignement, « Élaborer et concevoir un document destiné au travail des élèves au cycle 3 ». Les membres du LéA ont ainsi conçu trois nouveaux documents, inscrivant leurs actions dans un processus dynamique de genèses documentaires. Nous allons désormais étudier ce processus.

2- Des composants sélectionnés et des documents composites élaborés et conçus pour les première et seconde moutures de la séquence Verdun

Dans le chapitre précédent (chapitre 3), nous nous sommes intéressée à ce que les membres du groupe LÉA avait mis en œuvre pour réaliser un éventuel travail de savantisation et un travail d'essentialisation dans le cadre de la préparation des trois moutures de la séquence Verdun. Nous avons étudié notamment le choix des ressources mobilisées pour cela, les modalités d'études des savoirs en jeu, les savoirs retenus comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage avec les élèves.

Nous nous intéresserons ici, pour les deux premières moutures de la séquence élaborées, conçues et menées en histoire et portant pour titre « Séquence Verdun », aux choix réalisés par les membres du LÉA pour représenter les savoirs qu'ils ont inscrits dans leurs documents de préparation (FP et FS) et aux éléments qui ont soutenu ces choix. Nous verrons à ce titre comment la base de travail (DC1, DC2 et DC3) a servi de ressource aux membres du LÉA.

Nous allons tout d'abord procéder à un rapide rappel relatif aux deux premières moutures de la séquence Verdun et présenter globalement les trois documents composites, supports de travail des élèves, conçus par les membres du groupe de recherche pour ces deux moutures. Nous observerons ensuite les trois documents composites conçus pour chacune des séances des deux premières moutures de la séquence Verdun. Nous reviendrons successivement sur chacun de ces trois documents, en centrant notre attention sur les types de composants en présence et leur disposition sur les pages. Nous étudierons donc leur dimension matérielle. Nous centrerons également notre attention sur les informations présentées par les composants, leur rapport avec les savoirs retenus par les membres du groupe de recherche dans leurs documents de préparation (FP, FS). Nous verrons comment ces informations sont communiquées et rendues accessibles aux élèves. Nous étudierons donc la dimension cognitive de chacun des documents composites et analyserons les parcours de lecture qu'ils proposent. Nous nous intéresserons alors au questionnaire et aux questions initiales accompagnant les documents.

2-1 Rappels et présentation générale des trois documents composites élaborés et conçus pour la séquence Verdun première et seconde moutures

Pour rappel, les deux premières moutures de la séquence Verdun ont été produites en histoire au cours de la première année de fonctionnement du groupe de recherche, en 2016-2017. Elles sont chacune déclinées en cinq séances de travail avec les élèves. Le nombre total de séances ne varie pas

entre l'une et l'autre mouture mais leur déclinaison évolue. Ainsi, comme nous l'avons précisé précédemment (voir chapitre 3, points 4-2-1 et 4-2-2), pour la mise en œuvre de la seconde mouture, les membres du LéA ont choisi de consacrer deux séances à la bataille de Verdun proprement dite et de supprimer celle consacrée à la fin de la guerre et aux commémorations. Rien, dans les comptes-rendus de réunions, n'indique les raisons de cette suppression. Nous supposons que, du fait du développement en deux temps de la séance 1 lors de la conception de la seconde mouture de la séquence, il s'agissait de ne pas augmenter le nombre total de séances consacrées à l'étude de la bataille de Verdun. En supprimant la séance consacrée à la fin de la guerre et aux commémorations dans le cadre de la seconde mouture, le nombre total de séances est ainsi maintenu à cinq, comme dans le cadre de la première mouture. Nous interrogeons ce choix relativement au fait que la fin de la guerre et les commémorations ne seront pas traitées dans le cadre de la seconde mouture, laissant de côté tout un pan des savoirs historiques. Nous supposons qu'il s'agit d'un choix imposé par des nécessités pratiques : compte tenu du temps que les enseignants pouvaient consacrer, dans leur emploi du temps, à l'enseignement-apprentissage du thème 3 en histoire, il n'était pas envisageable et réalisable de mettre en place une séance supplémentaire en classe, séance consacrée à la fin de la guerre et aux commémorations.

Pour rappel, les deux premières moutures de la séquence se développent comme suit (tableau 26). Les objectifs d'apprentissage relatifs à la deuxième mouture de la séquence n'apparaissant sur aucun document de travail rédigé par les membres du LéA, ils ne sont pas inscrits dans ce tableau. Par ailleurs, ceux qui y sont inscrits sont issus des documents de préparation des membres du LéA relatifs à la première mouture de la séquence (FP5, annexe 25 ; FP6, annexe 26 ; FP7, annexe 27) :

Séquence Verdun première mouture	Objectifs d'apprentissage	Séquence Verdun seconde mouture	Documents composites
Préparation : septembre à octobre 2016		Préparation : décembre 2016 à avril 2017	
Mise en œuvre : novembre 2016		Mise en œuvre : mars 2017	
Séance 0 Contextualisation (Les débuts de la Première guerre mondiale)	Pourquoi célèbre-t-on le 11 novembre ? Acquérir des repères sur la Première guerre mondiale : pourquoi la guerre (déclencheur), les forces en présence, passage de la guerre de mouvement à la guerre de position (ou guerre de tranchée).	Séance 0 Contextualisation	Aucun

Séance 1 Verdun, une bataille inutile et meurtrière	<p>Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?</p> <p>Les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière (une bataille décidée pour sortir de la guerre de position, une bataille très longue sur un tout petit territoire, des pertes humaines énormes dans les deux camps, une bataille qui n'a pas atteint son objectif stratégique).</p> <p>Apprendre à lire un document composite.</p>	Séance 1 Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile	DC4 (annexe 45) Travail de groupe
		Séance 2 Retour sur la séance 1	
Séance 2 Les conditions de vie dans les tranchées	<p>Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ? Quelques éléments : nourriture, conditions météorologiques, sommeil, maladies...)</p> <p>Apprendre à lire un document composite.</p>	Séance 3 La vie dans les tranchées	DC5 (annexe 46) Travail de groupe
Séance 3 De la fin de la guerre à la commémoration			DC6 (annexe 47) Travail de groupe
Séance 4 Évaluation			Aucun

Tableau 26 - Rappel organisation des séances, objectifs d'apprentissage et documents composites afférents - Moutures 1 et 2 de la séquence Verdun

Chacune des séances des deux premières moutures de la séquence Verdun (mises à part les séances 0 des deux moutures, dites séances de contextualisation et les séances 4 dévolues à l'évaluation des connaissances des élèves) s'appuie sur un document composite élaboré et conçu par les membres du LéA. Entre les deux premières moutures de la séquence Verdun, les documents composites mis en œuvre en classe, avec les élèves, n'ont fait l'objet d'aucune modification au niveau de leur forme (leur dimension matérielle). En revanche, une part de leur dimension cognitive a évolué : des aspects relevant de savoir-faire, relatifs à des aspects méthodologiques de lecture-compréhension des documents composites par les élèves (en lien avec l'accessibilité et l'intelligibilité des informations en

présence) ont ainsi été quelque peu modifiés par les membres du LéA. Ceci est mis en avant par B. et C. dans le cadre des entretiens individuels réalisés en juin 2017 suite aux élaborations, aux conceptions et aux mises en œuvre de ces deux premières moutures. B. indique que « c'est surtout dans la mise en œuvre qu'on a changé des choses car on a peu touché aux documents composites » (TE5, Q1). C. va dans le même sens indiquant : « on a changé peu de choses entre les deux moutures de la séquence (...), les documents composites ont peu évolué » (TE6, Q3).

Selon N., B. et C. (entretiens de juin 2017 : TE4, TE5 et TE6), la conception des documents composites des deux premières moutures de la séquence Verdun et la sélection des composants visaient des objectifs d'ordres didactique et méthodologique :

- pour N., la choix des composants s'est fait « en fonction de [nos] objectifs de contenus et de ce qu'on voulait amener les élèves à faire en termes de mises en lien, de recherche, d'articulation » (N., TE4, Q5). Elle précise que l'objectif principal (« avant tout », TE4, Q8) était de « travailler la lecture des documents composites quelle que soit la discipline » (TE4, Q8). Il s'agissait « plutôt d'objectifs méthodologiques » (TE4, Q8) ;
- pour B., les objectifs d'utilisation des documents composites par les élèves dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun étaient « liés aux programmes mais aussi à des aspects liés à la méthodologie » (TE5, Q8). Il illustre ses propos en indiquant par exemple le « travail de liens textes-images » (TE5, Q8) comme élément ayant guidé le choix des composants ;
- C. met également en avant que le tri des composants s'est fait en lien avec « les objectifs » des séances, c'est-à-dire des « objectifs sur les connaissances liées à la Première guerre mondiale et d'autres sur la méthodologie » (TE6, Q8). Il explique que le but de la recherche des composants était « d'avoir des choses qui correspondent vraiment aux objectifs des séances » (TE6, Q4).

Ces éléments peuvent expliquer en partie le déficit du travail de savantisation et du travail d'essentialisation que nous avons observé dans le cadre de nos analyses développées dans le chapitre précédent (voir chapitre 3, points 4-1-1, 4-2-1 et 4-2-2). Les enseignants annoncent certes avoir voulu élaborer et concevoir des documents composites en lien avec des « contenus » (N.), « liés aux programmes » (B.), relatifs « à la Première guerre mondiale » (C.). Mais il ressort également des entretiens que des aspects présentés comme méthodologiques étaient centraux dans ces élaborations et ces conceptions, un peu comme si les membres du LéA, inscrits dans la dynamique de recherche développée par le groupe (« Poursuivre l'apprentissage de la lecture au cycle 3 » en appui sur une réflexion relative aux documents composites) avaient négligé, délaissé en cours de route le

fait que cette réflexion ne pouvait être menée qu'en lien avec des savoirs, dans notre cas, des savoirs historiques.

Dans le cadre dynamique du processus de genèse documentaire, les membres du LéA ont toutefois sélectionné des composants pour élaborer et concevoir les trois documents composites mis en œuvre au cours des deux premières moutures de la séquence Verdun. Selon les membres du LéA, ces trois documents ont été « construits sur des fonctionnements différents » (extrait FS1, annexe 16) :

- « proportion texte/ image ;
- complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments entre eux (ex : Lazare Ponticelli) ;
- mise en page ».

Les raisons ayant motivé ces choix apparents de constructions différentes ne sont pas présentées par les membres du groupe. Ils ne décrivent pas non plus ce qu'ils cherchent à évaluer ou à montrer relativement à ces fonctionnements dits différents, concernant notamment les conséquences de ces fonctionnements sur la lecture des élèves.

Le premier des trois documents composites (DC4, annexe 45) est proposé en séance 1, première mouture et séances 1 et 2, deuxième mouture. Il est accompagné, pour la première mouture de la séquence Verdun, d'un questionnaire (Q1, annexe 53) présentant onze questions. Pour la seconde mouture, ce questionnaire est supprimé au profit d'un tableau à compléter (Q2, annexe 54) et d'une question (Q3, annexe 55).

Le deuxième des trois documents composites (DC5, annexe 46) est proposé en séance 2, séquence Verdun première mouture et séance 3, séquence Verdun deuxième mouture. Il présente, dans sa version proposée en première mouture, deux questions destinées aux élèves situées en bas de la page. Pour la deuxième mouture, ces questions sont extraites du document composite et sont proposées sur une feuille à part, accompagnée d'un tableau à compléter (Q4, annexe 56).

Le troisième et dernier des documents composites (DC6, annexe 47) est proposé en séance 3 de la séquence Verdun première mouture. Il présente sur sa page deux questions destinées aux élèves.

Les trois documents composites se déclinent comme suit, dans le tableau ci-dessous (tableau 27) :

Séquence Verdun – Moutures 1 et 2

Séance 1 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière

Séance 2 : Les conditions de vie dans les tranchées

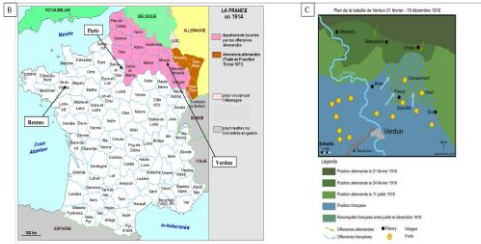
Séance 3 : De la fin de la guerre à la commémoration

Séances 1 et 2 : Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile

Séance 3 : La vie dans les tranchées

VERDUN, UNE BATAILLE INUTILE ET MEURTRIÈRE

A Le général en chef de l'armée allemande Erich Von Falkenhayn veut en finir avec la guerre de position commandée en 1914. Il veut relancer la guerre de mouvement et taper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse. Le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.



D

janvier	février	mars	avril	mai	juin	juillet	août	septembre	octobre	novembre	décembre
Plan de bataille de la bataille de Verdun (1916)											Plan de bataille de la bataille de Verdun (1916) - détail

E **Fort de Vaux**

F **Villages de Fleury**

G **Lettre d'un poilu à Paris, Décembre 1916, Verdun.**

H **Pertes humaines lors de la bataille de Verdun**

	Tués et disparus	Blessés
France	193 000	216 000
Allemagne	143 000	190 000
Total des victimes	336 000	406 000

I **Bilan des pertes humaines**

Les conditions de vie dans les tranchées

Doc. A - Investissement de ran dans les tranchées françaises

Doc. B - Poilus dans les tranchées

Doc. C - Des soldats

Doc. D - Extrait de Lettres de poilus

Je vous de déjeuné, mais quel est-ce qu'une demi-bouteille de pain pour une journée ? J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Plus que le matin, il me faudrait la bouffe entière ! Le froid aiguille terre ! Ça empuise l'après-midi.

Doc. E -

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 peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?

De la fin de la guerre à la commémoration

1917 : une année décisive

Le parlementaire britannique Lloyd George pour ne pas compromettre l'unité des Alliés et les hommes de son cabinet. On a attendu, on a attendu, on a attendu... on attendait les Alliés et on a attendu pendant la France.

1918 : la victoire

Le président français, François Mitterrand, et le général britannique, Paul Foch, ont marqué de manière décisive la victoire finale allemande. Cette victoire, qui marqua le 11 novembre 1918, a été célébrée le 11 novembre 2018, au lieu de la commémoration de la victoire.

2018 : France, Pologne et Belgique, réunies pour la commémoration de Verdun.

Tableau 27 - Synthèse des documents composites - Moutures 1 et 2 de la séquence Verdun

2-2 « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » / « Verdun : une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » (DC4) : composants sélectionnés et document composite produit

2-2-1 Cheminement réflexif des membres du LéA

Le tri, le choix et la sélection des composants visant à être présentés sur le document composite devant servir de support à la séance 1 de la première mouture de la séquence Verdun et aux séances 1 et 2 de la seconde mouture s'est avéré long. Les membres du LéA, à partir des composants proposés sur la base de travail DC1 hésitent, questionnent la pertinence et l'accessibilité des informations présentées sur ce document base de travail.

Evoquant par exemple la carte, intitulée « La bataille de Verdun en 1916 » proposée sur le document DC1 (C^{vt}2, DC1, annexe 42), les membres du LéA indiquent :

« La carte présentant la bataille de Verdun nous a longuement retenus : complexité de cet écrit plus grande que ce que nous avons repéré initialement en juin, alors même que nous avons déjà examiné cette carte avec l'intention de l'exploiter dans la séquence. Particularité de cette carte : alors que certaines cartes donnent à voir un état à un moment donné (lecture purement spatiale), cette carte donne à lire une pluralité d'états (le front à différentes dates) : elle contient donc une « épaisseur historique » qui la rend complexe ; elle n'est autrement dit pas seulement descriptive, mais aussi partiellement narrative et doit se lire à plusieurs niveaux, d'où la nécessité ressentie d'un guidage fort pour la lecture de cette carte » (extrait CR1, annexe 10).

Les membres du LéA évoquent également les composants textuels proposés sur ce même document DC1 et les difficultés de compréhension qu'ils peuvent présenter pour des élèves. Ils étudient ainsi en réunion la possibilité d'alléger, de simplifier le document, en supprimant des composants textuels ou à l'opposé, d'ajouter d'autres composants pour soutenir la compréhension des textes :

« Nous avons fréquemment oscillé entre la tentation de simplifier (en nous demandant s'il n'y avait pas trop d'écrits, s'ils étaient tous utiles par rapport à l'objectif visé) et la tentation inverse d'ajouter (en nous demandant si, pour aider à comprendre cet écrit, il ne faudrait pas d'abord, ou en même temps en proposer un autre (photos, cartes, témoignages, etc.)) » (extrait CR1, annexe 10).

Les membres du groupe de recherche travaillent ainsi à partir de la ressource que constitue le DC1 et agissent sur cette dernière à différents niveaux. Ils portent principalement leur attention sur la dimension matérielle du document en train de se produire, mentionnant des procédés de mise en forme, sans toutefois indiquer l'objectif de mise en œuvre de ces divers procédés : ils évoquent les dimensions de la carte, l'allégement d'une légende ou d'informations, une mise en couleur, la transformation d'un texte en tableau. La dimension cognitive des documents semble également évoquée via l'ajout de composants censés apporter, nous le supposons, des informations supplémentaires aux élèves :

- C., l'un des professeurs membre du LÉA, précise, dans la première fiche de préparation (FP1, annexe 21) que, face aux divers questionnements et aux difficultés relatives à certains des composants du DC1., il propose des modifications portant sur différents composants :

Pour la séance 1 Doc composite

A partir de ce qu'on avait dit, j'ai changé quelque peu la frise chronologique (on peut encore améliorer)
 J'ai trouvé une autre carte de la bataille de Verdun similaire
 (Problème de la carte de la bataille du doc composite numéro 1 :
 Les flèches ne permettent pas de comprendre clairement jusqu'où vont les allemands, elles me semblent plus claires sur la carte ci-dessous (trouvée sur internet.) Qu'en dites-vous ?
 Texte sur Pourquoi à Verdun: j'ai ajouté quelques lignes (peut être pas nécessaires...)
 Ajoute-t-on un texte sur la violence des combats ?

Le bilan des pertes humaines : J'ai mis seulement le tableau cela suffit-il ? Et quelle question ?

Et la violence des combats ?

Figure 23 - Extraits FP1

- C., dans le cadre du processus dynamique que constituent les genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) tend à une instrumentalisation des ressources-composants proposés sur la base de travail DC1. La frise chronologique (C^{vt}3, DC1), le tableau présentant les pertes humaines de la bataille (C^{vt}3, DC1) sont ainsi réorganisés, restructurés (mise en couleurs, ajouts de lignes). Le texte « Pourquoi Verdun » (C^t6, DC1) est complété, la carte de la bataille de Verdun (C^{vt}2, DC1) est supprimée au profit d'une autre jugée « plus claire ». C. questionne par ailleurs la représentation des aspects violents des combats. Ceux-ci étaient évoqués dans le DC1 via des composants présentant des informations relatives aux pertes humaines (C^{vt}4 et C^t5 du DC1) ;
- les membres du groupe de recherche participent collectivement à ce processus. Ils font état de modifications apportées au DC1 et aux composants qu'il présente : « On a changé la carte (dimensions), le plan (allégé dans la légende, choix des éléments représentatifs revus), frise refaite (mise en couleur pour une meilleure compréhension, allègement des informations, remise en place des zones) ; ajout des docs E, F et G ; Doc H : texte mis sous forme de tableau (et questionnement sur la pertinence du graphique ? Maintien pour la comparaison) + questionnaire rédigé pour les élèves » (extrait CR2, annexe 11).

Le processus de genèse de ce document composite DC4 amène les membres du groupe à constater que le premier document qu'ils réalisent est « constitué de documents nombreux, différents et pour la plupart difficiles » (extrait CR3, annexe 12). Ils ajoutent toutefois que :

« Les différents documents qui le composent ont été mis en page de manière à ce que cette mise en page coïncide avec le sens de lecture correspondant au cheminement anticipé par le maître dans l'utilisation des documents. La numérotation des documents coïncide elle aussi avec l'ordre de lecture anticipé. Ce choix s'explique par l'intention de ne pas ajouter une difficulté de lecture supplémentaire à celles déjà anticipées (chaque document est intrinsèquement difficile, l'ensemble est composé de documents de natures très différentes, il faut croiser les documents pour répondre à la question qu'on se pose) » (ibid). Ils constatent par ailleurs que sur ce document composite « la difficulté de chaque document (...) nécessite un accompagnement magistral fort » (extrait CR4, annexe 13).

Pourtant, il ne sera pas apporté de modifications au document composite produit par les membres du LéA pour évoquer la bataille de Verdun entre les moutures 1 et 2 de la séquence. Les membres du LéA expliquent que cet « écrit ne sera pas simplifié et la problématique (après réflexion du groupe) restera pratiquement inchangée ». Pour tenir compte, selon eux, des difficultés qu'induisent ces choix, ils vont augmenter le temps consacré à la lecture du document composite support de la première séance (deux séances au lieu d'une). En complément, pour la mise en œuvre de la première séance lors de la seconde mouture de la séquence Verdun, « l'ordre des adjectifs pour caractériser la bataille de Verdun dans la problématique est modifié, et le terme « inutile », plus difficile à interpréter et relevant davantage du jugement et d'un point de vue distancié, est déplacé en troisième position (« bataille meurtrière, dévastatrice et inutile ») » (extraits CR5, annexe 14). Nous supposons que le temps important que les membres du groupe ont consacré à l'élaboration de ce document composite est l'un des facteurs qui les a amenés à renoncer à revoir ce document lors de la mise en œuvre de la seconde mouture.

Le travail de collecte et de tri des composants relatifs au document composite support de la séance de « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » / « Verdun : une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » s'est donc fait en plusieurs étapes, entre juin et octobre 2016, les membres du LéA n'étant pas en mesure de déterminer combien de composants seraient suffisants ou nécessaires pour remplir leurs objectifs d'apprentissage ou lesquels, d'une carte, d'une photographie ou d'un texte seraient les plus pertinents pour y parvenir. Ils n'ont pu s'appuyer pour cela sur aucune méthodologie. Toutefois, il nous semble que leur réflexion s'inscrit dans le processus dynamique des genèses documentaires : ils sont finalement parvenus à instrumentaliser la ressource que constitue le document composite DC1, s'appropriant et modifiant ce dernier pour produire un nouveau document.

2-2-2 Dimension matérielle du document composite DC4

Pour aborder cette séance consacrée à la bataille de Verdun, les membres du LÉA ont retenu quatorze composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Le document composite se présente comme suit, sous format papier A3, en couleur (DC4, annexe 45). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifiés un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses (figure 24) :

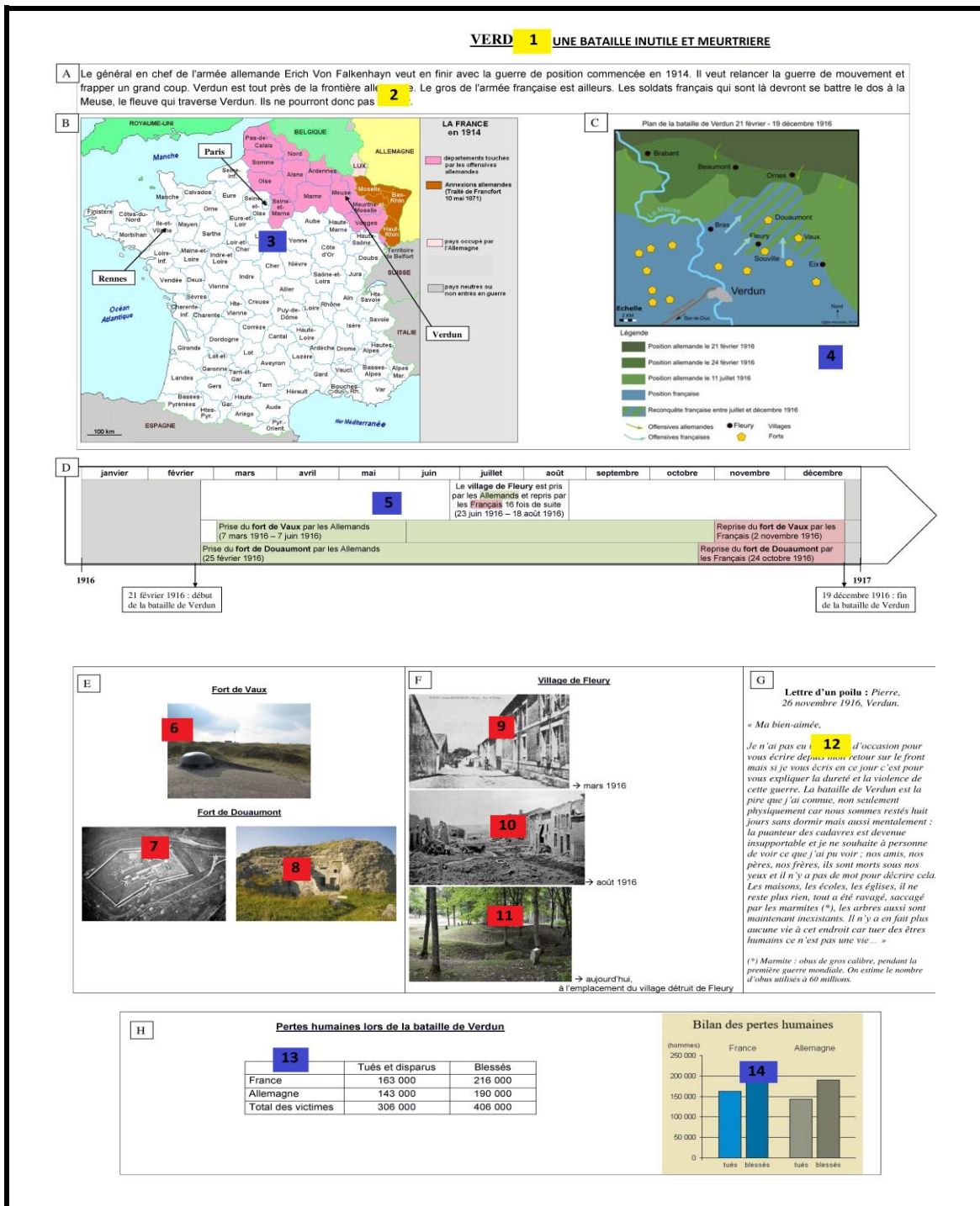


Figure 24 – Composants du DC4

Nous trouvons parmi ces quatorze composants (figure 24) : trois composants textuels C^t (un titre général, un texte-trace écrite, un extrait de lettre de poilu) ; six composants iconiques C^i (six photographies) ; cinq composants visuo-textuels C^{vt} (une carte, un plan, une frise chronologique, un tableau de nombres, un graphique). Sur ce document composite, les composants iconiques sont majoritaires (six), suivis par les composants visuo-textuels (cinq). Les composants textuels sont les moins nombreux (trois). Nous retrouvons ces quatorze composants dans le tableau ci-dessous (tableau 28) :

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

Tableau 28 - Classement sémiotique et générique des composants du DC4

Nous observons des éléments de légende proches des composants n°9, n°10 et n°11 (ils sont précédés d'une petite flèche). Nous observons également des titres placés au-dessus de certains composants (n°6, n°7 et n°8, n°13). Nous aurions pu comptabiliser tous ces éléments comme autant de composants textuels supplémentaires, ce qui aurait porté le nombre total de composants à plus de vingt-cinq. Nous choisissons néanmoins d'inclure ces éléments d'étiquetage (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) relatifs à la mise en forme du document composite dans le comptage des composants auquel ils sont associés de façon à simplifier nos analyses et leur compréhension.

Aucune source des composants n'est indiquée sur le document composite. Nous ne savons pas d'où ils sont extraits (nous connaissons l'origine du composant n°14, le graphique, comme nous allons le rappeler ci-dessous), nous n'en connaissons pas les auteurs : qui est/qui sont les auteurs des composants textuels ? Qui a produit les composants ? Sont-ils des produits de la recherche ? Ont-ils été sélectionnés dans l'actualité ? D'où sont-ils issus : d'un manuel ? D'une encyclopédie ? Nous ne savons pas non plus à quelle date les différents composants ont été produits. Les destinataires des composants du DC4 sont hétérogènes, certains de ces composants ne sont a priori pas destinés initialement à des élèves de CM2 : la lettre ou le graphique, par exemple, ne s'adressent pas a priori

à des élèves de onze ans. Les membres du LéA ont transformé la visée de ces composants, devenus didactiques puisqu'ils sont destinés à être présentés sur un document scolaire.

Deux des composants présents sur ce document composite DC4 sont issus de la base de travail DC1. Ils n'ont pas été modifiés (le titre du texte « Pourquoi Verdun ? », composant n°2, a néanmoins été supprimé) :

- le graphique (DC1, C^{vt}4 et DC4, C^{vt}14) : nous savons que ce graphique est issu, comme nous l'avons étudié en amont (voir chapitre 4, point 1-1-1), d'un site internet non institutionnel (<http://www.lesfrancaisverdun-1916.fr/histo-verdun-bilan.htm>) ;
- le texte (DC1, C^t6 et DC4, C^t2) : alors que C. envisageait d'ajouter quelques lignes à ce texte (dans la FP1, annexe 21 il indiquait à son sujet : « j'ai ajouté quelques lignes (peut-être pas nécessaire) ») il ne l'a finalement pas fait, le texte proposé dans le DC4 étant identique à celui présenté dans le DC1. Le temps consacré à l'élaboration du document composite DC4 s'est peut-être avéré trop important pour que C. puisse s'attarder à la réécriture de ce texte. Peut-être aussi que ce texte a effectivement été allongé (comme semble l'indiquer les termes « j'ai ajouté ») mais que les membres du LéA n'ont en définitive pas conservé ces ajouts.

Un composant est également issu de la base de travail DC1 mais a été modifié, comme cela a été évoqué par C. (FP1, annexe 21) et les membres du LéA (CR2, annexe 11) comme nous l'avons vu plus haut (voir chapitre 4, point 2-2-1) :

- la frise chronologique (n°5) a ainsi été « réorganisée » laissant apparaître plus explicitement qu'auparavant les dates de début et de fin de la bataille de Verdun. Celles-ci sont désormais indiquées en bas de la frise et encadrent d'autres événements que les membres du LéA ont mis en couleurs. Ainsi, des couleurs ont été ajoutées sur la frise : le vert et le rose sont associés aux prises militaires réalisées par les Allemands (vert) et les Français (rose) ce qui permet a priori de mieux identifier le rôle des protagonistes lors de ces événements (prises de forts).

Trois composants proposés sur la base de travail, une carte de France, une carte de la bataille et un commentaire de tableau (DC1 : C^{vt}1, C^{vt}2 et C^t5) ont été exclus par les membres du LéA. Deux d'entre eux ont été remplacés par deux autres composants relativement proches en termes de formes, tandis que le troisième a été supprimé :

- la carte de la bataille du DC1 (C^{vt}2) a été remplacée par un plan de la bataille sur le DC4 (C^{vt}4). C. indiquait au sujet de la carte proposée sur le DC1 (DC1, C^{vt}2) que celle-ci présentait des

difficultés : « problème de la carte de la bataille : les flèches ne permettent pas de comprendre clairement jusqu'où vont les Allemands » (extrait FP1, annexe 21). Nous avons également indiqué les obstacles que pourraient rencontrer des élèves à la lecture de cette carte proposée sur le DC1 (vocabulaire, éléments dynamiques présentés sous une forme statique). Les membres du LÉA ont donc opté pour une autre carte présentée sur le DC4 (C^{vt}4), issue d'un site internet non identifié (« trouvée sur internet », extrait FP1, annexe 21). Elle propose a minima cinq éléments dans sa légende (contre sept dans celle proposée sur le DC1) et demeure complexe à lire du fait qu'elle cherche à présenter divers événements dynamiques sur un plan fixe. Avec cette nouvelle carte, les membres du LÉA ont conservé l'idée de présenter aux élèves un plan de la bataille de Verdun ;

- la carte de France (DC1, C^{vt}1) a été remplacée par une autre carte de France (DC4, C^{vt}3) qui présente plus d'informations : une légende plus importante, des faits présentés plus nombreux (des départements touchés par les offensives allemandes, des annexions allemandes, les pays occupés par l'Allemagne à cette date, les pays neutres). La nouvelle carte propose donc désormais un grand nombre d'informations alors que sur le DC1, elle exposait uniquement l'annexion allemande de l'Alsace-Lorraine. Les villes de Verdun, Paris et Rennes sont toujours indiquées sur la carte ;
- le commentaire de tableau (DC1, C^t5) a été exclu et n'est donc pas présent sur le DC4. Sur le DC1 base de travail, ce commentaire était associé à une sorte de tableau (situé en dessous) et à un graphique : tous trois présentaient des informations relatives au bilan de la bataille en termes de « victimes/pertes ». Ce tableau était constitué de deux lignes. Il ne s'agissait pas vraiment d'un tableau, les nombres indiqués n'étant pas rapportés à une catégorie, en titre d'une colonne par exemple. Si ce composant C^t5 issu du DC1 a été supprimé, sur le DC4, les membres du LÉA présentent néanmoins un nouveau tableau proposant des données chiffrées (C^{vt}13) : les chiffres sont désormais organisés et le tableau expose les pertes humaines (distinguant « tués et disparus » et « blessés ») en France et en Allemagne lors de la bataille de Verdun. Alors que sur le DC1 les mêmes informations étaient présentées sous trois formes différentes (un graphique, deux lignes de tableaux et un texte) créant de fait une forte redondance, elles ne sont plus proposées que sous deux formes (DC4 : le tableau C^{vt}13 et le graphique C^{vt}14), maintenant néanmoins cette redondance relative au données chiffrées. C., dans la FP1 rédigée en octobre 2016, indiquait à ce sujet : « Le bilan des pertes humaines : j'ai mis le tableau, cela suffit-il ? » (extrait FP1, annexe 21). Nous supposons qu'à ce moment-là, il était envisagé de proposer uniquement ce tableau construit par C. à la place des trois composants proposés sur la base de travail. En réponse à sa question « cela suffit-

il ? », les membres du groupe ont dû estimer que ce tableau n'était pas suffisant pour présenter le bilan des pertes humaines, que le fait de présenter ces informations sous deux formes différentes les rendaient éventuellement plus accessibles aux élèves. A ce sujet, ils indiquaient en réunion « questionnement sur la pertinence du graphique ? Maintien pour la comparaison » (extrait CR2, annexe 11). Toutefois, comme nous l'avons indiqué dans le cadre de l'analyse des composants proposés sur la base initiale de travail DC1, le graphique est peu précis et ne permet de lire les données chiffrées que de façon approximative.

Onze composants n'étaient pas présents sur la base de travail DC1 et sont donc nouveaux sur le DC4 :

- le titre général (C^t1), « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » ;
- la lettre de poilu (C^t12) ;
- six photographies : trois représentant des forts situés dans l'est de la France (Vaux et Douaumont, Cⁱ6, n°7 et n° 8), trois représentant le village de Fleury à trois dates distinctes (Cⁱ9, n°10 et n° 11) ;
- la carte de France (C^{vt}3) ;
- le plan de la bataille (C^{vt}4) ;
- le tableau de nombres (C^{vt}13).

Dans le cadre de la genèse documentaire (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) de l'instrument-document DC4, les membres du LéA ont sélectionné trois des six composants proposés sur l'artefact-ressource DC1 (deux tels quels et un modifié). Ils ont choisi d'augmenter de façon importante le nombre de composants en présence (+ huit composants) et d'accroître leur hétérogénéité : la base de travail DC1 ne présentait pas de composants iconiques tandis que le DC4 en présente six.

Différents procédés de mise en forme sont utilisés sur le document composite DC4 :

- les composants sont ainsi démarqués les uns des autres par des encadrements. Ils sont encadrés individuellement (C^t2, C^t12) ou collectivement (C^{vt}3 et C^{vt}4 ; C^{vt}13 et C^{vt}14 ; Cⁱ6 à Cⁱ12). Un composant (la frise chronologique, C^{vt}5) n'est pas encadré ;
- certains composants sont étiquetés par groupe : ils sont alors associés à une lettre (de A à H). Nous supposons que le fait d'assigner un signe verbal (des lettres) aux différents composants a pour but de guider les élèves dans l'exploration du document. Cela avait été précisé par les membres du LéA qui expliquaient ainsi que la mise en page du document coïncidait avec le « sens de lecture » anticipé (extrait CR3, annexe 12) ;

- certains composants peuvent aussi être étiquetés individuellement : des titres sont proposés pour les composants iconiques (un titre pour les composants n°6 à n°8 ; un autre pour les composants n°9 à n°11 ; un pour le composant n°13 ; voire aussi un titre inclus dans le composant visuo-textuel n°14). Ces étiquettes-titres permettent d'identifier la thématique que présentent ces composants (forts, village, lettre d'un poilu, pertes humaines). Néanmoins, ils augmenteraient considérablement le nombre total de composants si nous choissions de les compter en tant que tels, sans pour autant apparaître directement pertinents : par exemple, le titre « Village de Fleury » placé au-dessus des composants iconiques n°9 à n°11 est associé à des photographies du village à des dates différentes. Afin d'identifier clairement le thème des trois photographies (et ainsi aider les élèves à organiser les informations en présence), ce titre pourrait indiquer des éléments relatifs à la chronologie (par exemple, « Transformation du Village de Fleury entre 1916 et aujourd'hui ») ;
- une étiquette-titre (C^t1) est également proposée tout en haut du document. Ce titre est présenté en noir, gras et souligné. Il est ainsi mis en exergue, ce qui semble indiquer son importance par rapport aux autres composants. Il peut ainsi, a priori, faire l'objet de l'attention particulière des élèves-lecteurs ;
- deux composants (le texte, C^t2, et la frise, C^{vt}5) ne présentent aucune étiquette-titre ;
- Si les photographies (composants n°9, n°10 et n°11) sont associées à des dates, si la lettre de poilu (composant n°11) est également datée, nous n'observons aucune étiquette-légende associée aux différents composants visant à indiquer leur auteur, leur origine ou, pour la plupart des composants, leur date de production. La légende associée à la carte (composant n°4) est d'un autre ordre : elle vise à présenter notamment les positions des soldats par le biais des différentes couleurs développées sur la carte ;
- les composants paraissent organisés sur le DC4 en fonction de relations qu'ils entretiennent entre eux. Ainsi, il semble que, comme cela avait été présenté sur une carte mentale par l'un des enseignants membres du groupe (B.) dans un document de préparation (FS2, annexe 17), les composants soient regroupés par « axes » de savoirs. Ces axes portent sur des éléments d'informations relevant d'une même thématique : un axe stratégique (aspects militaires de la bataille), un axe temporel (aspects chronologique), un axe des conséquences matérielles et un axe des conséquences humaines. Nous étudierons ces axes dans le cadre de notre analyse de la dimension cognitive du DC4 (point suivant, 2-2-3) ;
- aucun procédé typographique particulier n'est proposé sur le document, hormis le fait que les photographies soient proposées en couleurs pour, peut-être, attirer l'attention des

lecteurs sur ces composants. Nous allons voir pourtant que certaines de ces photographies n'apparaissent pas pertinentes dans le cadre des activités prévues pour les élèves par les membres du LéA. Ces images peuvent donc certes attirer l'attention des élèves mais ne pas leur apporter d'informations essentielles relativement aux savoirs en jeu, s'opposant ainsi à un effet de cohérence (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 129).

Les composants ne nous semblent pas présenter une organisation visuelle spécifique (en ligne, en colonnes...). Selon C., ce premier document composite DC4 conçu pour les première et seconde moutures de la séquence Verdun est finalement « mal agencé » mais « pas forcément trop chargé » (TE6, Q6).




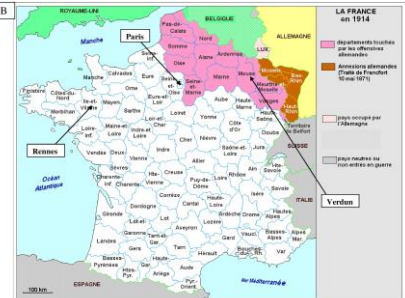
2-2-3 Dimension cognitive du document composite DC4

2-2-3-1 Informations et pertinence des informations

Les quatorze composants ainsi réunis sur le DC4 présentent diverses informations. Nous allons associer, dans le tableau ci-dessous (tableau 29), chacun de ces composants aux informations qu'il présente et aux savoirs visés par les membres du LéA et inscrits dans la FP3-Séance 1 (annexe 23) relative à la première mouture de la séquence. La FP5-Séances 1 et 2 (annexe 25) relative à la seconde mouture ne présentant quant à elle aucun savoir défini comme devant faire l'objet d'un apprentissage, nous ne pouvons faire apparaître ces éléments dans notre tableau. A ce titre, les éléments inscrits dans la dernière colonne du tableau (colonne de droite) sont directement issus du document de préparation FP3-Séance 1. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les liens existants, ou non, entre les composants retenus par les membres du groupe de recherche, les informations qu'ils portent et les savoirs que les membres du LéA ont prévu d'aborder avec leurs élèves via les composants présents sur le document composite :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Savoirs développés sur FP3 (séance 1)
Composants textuels	1	Un titre	VERDUN, UNE BATAILLE INUTILE ET MEURTRIÈRE	Annnonce de la thématique de la séance.	Une bataille inutile Une bataille meurtrière
	2	Un texte ¹¹⁰	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 frapper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.	Présentation de raisons ayant conduit à la bataille de Verdun : « relancer la guerre de mouvement et frapper un grand coup ». Annnonce de difficultés que pourraient rencontrer les soldats au regard de la situation géographique de Verdun.	
	12	Un extrait de lettre de poilu	G Lettre d'un poilu : Pierre, 26 novembre 1916, Verdun. « Ma bien-aimée, <i>Je n'ai pas eu beaucoup d'occasion pour vous écrire depuis mon retour sur le front mais si je vous écris en ce jour c'est pour vous expliquer la dureté et la violence de cette guerre. La bataille de Verdun est la pire que j'ai connue, non seulement physiquement car nous sommes restés huit jours sans dormir mais aussi mentalement : la puanteur des cadavres est devenue insupportable et je ne souhaite à personne de voir ce que j'ai pu voir ; nos amis, nos pères, nos frères, ils sont morts sous nos yeux et il n'y a pas de mot pour décrire cela. Les maisons, les écoles, les églises, il ne reste plus rien, tout a été ravagé, saigné par les marmites (*), les arbres aussi sont maintenant inexistantes. Il n'y a en fait plus aucune vie à cet endroit car tuer des êtres humains ce n'est pas une vie... »</i> <small>(*) Marmite : obus de gros calibre, pendant la première guerre mondiale. On estime le nombre d'obus utilisés à 60 millions.</small>	Témoignage d'un poilu écrivant à sa bien-aimée : description de son expérience vécue lors de la bataille de Verdun. Il évoque « la dureté et la violence de la guerre » et indique que « la bataille de Verdun est la pire » qu'il ait connue. Il évoque les morts et les destructions matérielles.	Une bataille meurtrière et dévastatrice

¹¹⁰ Nous retrouvons surlignés en vert les composants issus de la base de travail DC1 et repris tels par les membres du LÉA sur le DC4.

Composants iconiques	6, 7, 8	3 photographies	 	Des forts : le fort de Vaux ¹¹¹ , et le fort de Douaumont ¹¹² .	
	9, 10, 11	3 photographies		Le village de Fleury (Fleury-devant-Douaumont) ¹¹³ à trois dates différentes (mars 1916, août 1916, aujourd'hui). A l'emplacement du village détruit de Fleury.	Une bataille dévastatrice : des villages entiers ont disparu sous des millions d'obus.
Composants visuo-textuels	3	Une carte ¹¹⁴		Départements touchés par les offensives allemandes, annexions allemandes. Pays occupés par l'Allemagne et pays neutres ou non entrés en guerre. Deux pays (le Royaume-Uni et la Belgique) sont colorés en vert mais aucune légende n'indique leur spécificité.	Zone occupée par les Allemands avant la bataille de Verdun

¹¹¹ Complément d'informations que nous proposons d'apporter mais qui n'est pas « lisible » sur les photographies (Fort de Vaux, source : <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/fortifications800.htm>) : le fort de Vaux est, dès le début de la bataille de Verdun, un des objectifs prioritaires de l'offensive allemande.

¹¹² Complément d'informations que nous proposons d'apporter mais qui n'est pas « lisible » sur la photographie (Fort de Douaumont, source : <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/fortifications800.htm>) : fort de Douaumont, l'un des forts de la place forte de Verdun.

¹¹³ Complément d'informations que nous proposons d'apporter mais qui ne sont pas « lisibles » sur les photographies (Fleury-devant-Douaumont, source : https://www.liberation.fr/france/2018/11/04/fleury-devant-douaumont-village-mort-memoire-vive_1689881/) : le village de Fleury fut détruit en 1916 pendant la bataille de Verdun et ne fut pas reconstruit. Depuis, le site de la commune est devenu un lieu de souvenir inhabité.

¹¹⁴ Nous retrouvons surlignés en orangé les composants issus du DC1 et modifiés par les membres du LéA pour les présenter sur le DC4.

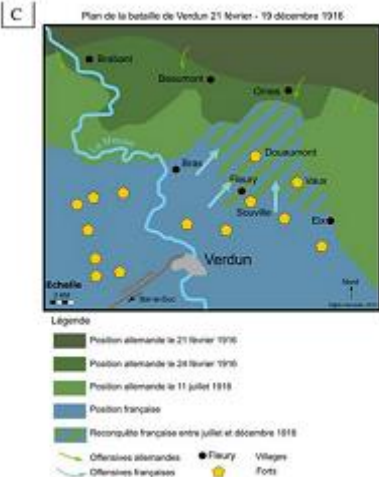
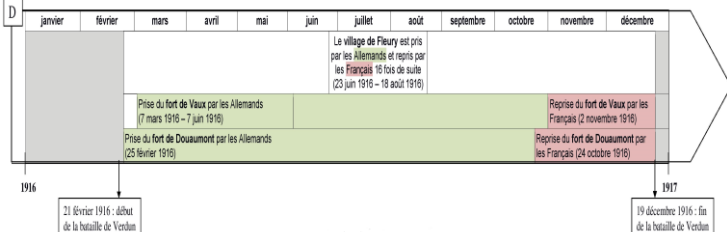
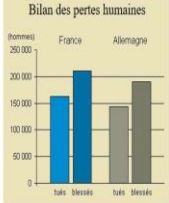
4	Un plan	 <p>Plan de la bataille de Verdun 21 février - 19 décembre 1916</p> <p>Légende</p> <ul style="list-style-type: none"> Position allemande le 21 février 1916 Position allemande le 24 février 1916 Position allemande le 11 juillet 1916 Position française Reconquête française entre juillet et décembre 1916 Offensives allemandes Offensives françaises Fleury Villages Forts 	<p>Plan de la bataille de Verdun : positions françaises et allemandes, offensives.</p> <p>Présence de forts.</p>	<p>Zone occupée par les Allemands avant la bataille de Verdun, le 11 juillet 1916, en décembre 1916.</p> <p>Une bataille inutile car il y a très peu de territoires gagnés en à peine une année.</p>												
5	Une frise chronologique	 <p>Le village de Fleury est pris par les Allemands et repris par les Français 16 fois de suite (23 juin 1916 - 18 août 1916)</p> <p>Prise du fort de Vaux par les Allemands (7 mars 1916 - 7 juin 1916)</p> <p>Prise du fort de Douaumont par les Allemands (25 février 1916)</p> <p>Reprise du fort de Vaux par les Français (2 novembre 1916)</p> <p>Reprise du fort de Douaumont par les Français (24 octobre 1916)</p> <p>21 février 1916 : début de la bataille de Verdun</p> <p>19 décembre 1916 : fin de la bataille de Verdun</p>	<p>Dates de début et de fin de la bataille de Verdun.</p> <p>Indications datées des prises et reprises de fort (Vaux et Douaumont), du village de Fleury.</p>	<p>La bataille de Verdun, le 11 juillet 1916, en décembre 1916.</p>												
13, 14	Un tableau de nombres Un graphique	<p>Pertes humaines lors de la bataille de Verdun</p> <table border="1" data-bbox="779 963 1016 1038"> <thead> <tr> <th></th> <th>Tués et disparus</th> <th>Blessés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>France</td> <td>163 000</td> <td>216 000</td> </tr> <tr> <td>Allemagne</td> <td>143 000</td> <td>190 000</td> </tr> <tr> <td>Total des victimes</td> <td>306 000</td> <td>406 000</td> </tr> </tbody> </table> <p>Bilan des pertes humaines</p> 		Tués et disparus	Blessés	France	163 000	216 000	Allemagne	143 000	190 000	Total des victimes	306 000	406 000	<p>Présentation chiffrée des pertes humaines françaises et allemandes (distinctions « tués » et « blessés »).</p>	<p>Une bataille meurtrière : elle a fait beaucoup de victimes humaines</p>
	Tués et disparus	Blessés														
France	163 000	216 000														
Allemagne	143 000	190 000														
Total des victimes	306 000	406 000														

Tableau 29 - Synthèse composants, informations et savoirs - DC4

A la lecture du tableau (tableau 29), les informations portées par dix des composants sur les quatorze sont en lien avec les savoirs retenus par les membres du LéA dans leur document de préparation : nous pouvons associer ces dix composants à des éléments de savoirs présentés dans la FP3-séance 1 (annexe 23) rédigée par les membres du groupe. Quatre des composants sélectionnés par les membres du LéA ne nous paraissent pas pouvoir être associés directement aux savoirs retenus par les membres du LéA : nous ne parvenons pas à mettre en lien le texte (composant n°2) avec de quelconques savoirs présents sur la FP3 ; les trois photographies présentant des forts (composants n°6, n°7 et n°8) ne font également l'objet d'aucune référence dans les FP3 et FP5. Ces quatre composants ne semblent donc pas pertinents au regard des objectifs d'apprentissages fixés : que s'agit-il de retenir de l'étude du texte ? Que s'agit-il d'apprendre à partir de l'étude de ces trois photographies de forts ? Ces composants constituent du bruit documentaire (Moles, 1963), c'est-à-dire qu'ils peuvent venir perturber la compréhension par les élèves de ce que les membres du LéA ont voulu transmettre sur le document composite portant sur « Verdun, une bataille inutile et meurtrière ».

Ces dix composants sur les quatorze permettent de répondre en partie aux objectifs d'apprentissage visés dans les documents de préparation et que nous avons rappelés plus haut (voir point 2-1, tableau 26) : « Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ? Les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière (une bataille décidée pour sortir de la guerre de position, une bataille très longue sur un tout petit territoire, des pertes humaines énormes dans les deux camps, une bataille qui n'a pas atteint son objectif stratégique) ». A ce titre, ces dix composants semblent pertinents et peuvent répondre au besoin d'information des lecteurs qui les mobilisent. Nous écrivons toutefois « en partie » concernant ces objectifs car l'étude des composants ne permet pas de répondre directement au premier des objectifs indiqué, « Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ? » : la réponse à cette question (et donc l'atteinte éventuelle de l'objectif) est soumise au fait d'induire que les « spécificités » de la bataille, telles que développées par les membres du LéA, amènent à sa célébration.

Néanmoins, sur ce document composite DC4, divers composants présentent des difficultés intrinsèques qui peuvent faire obstacle à l'accès aux informations qu'ils présentent : comme nous l'avons évoqué dans le point précédent (voir chapitre 4, point 2-2-2), le plan de la bataille (C^{vt}4) rend difficile l'accès aux mouvements militaires qu'il présente ; la frise chronologique (C^{vt}5) propose de nombreuses informations qui nécessitent d'être prise en compte conjointement pour accéder à leur sens bien qu'elles soient organisées sur des lignes différentes ; le tableau (C^{vt}13) et le graphique

(C^{vt}14) présentent des données chiffrées relatives à des éléments nommés différemment (pertes, tués, disparus, blessés) ; la lecture du graphique ne permet pas d'identifier précisément les données chiffrées.

A partir de l'étude des informations qu'ils présentent, nous pouvons réunir les quatorze composants par groupe et faire ressortir quatre axes de savoirs des composants sélectionnés pour la séance 1 de la première mouture de la séquence Verdun et les séances 1 et 2 de la seconde mouture. Le terme « axe » nous permet d'étudier les composants de rang spécifique réunis autour de spécificités communes en relation avec le thème général de la leçon. Les axes de savoirs se distinguent des blocs informatifs qui correspondent pour leur part à l'association de composants de rang spécifique et de composants de rang intermédiaire. Sur le DC6, nous distinguons:

- un axe stratégique : composants n°2, n°3 et n°4 ;
- un axe temporel : composant n°5 ;
- un axe des conséquences matérielles : composants n°6, n°7, n°8, n°9, n°10 et n°11 ;
- un axe des conséquences humaines : composants n°12, n°13 et n°14.

Nous allons faire apparaître ces quatre axes sur le DC4 en réunissant les composants afférents. Nous allons également identifier les rangs de ces composants (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) selon la présentation suivante :



Composants	Rang général	Rang spécifique
Représentation		
Sigles	Crg	Crs
Nombre	1	13
Numéro	N°1	N°2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14

Tableau 30 - Rangs des composants DC4

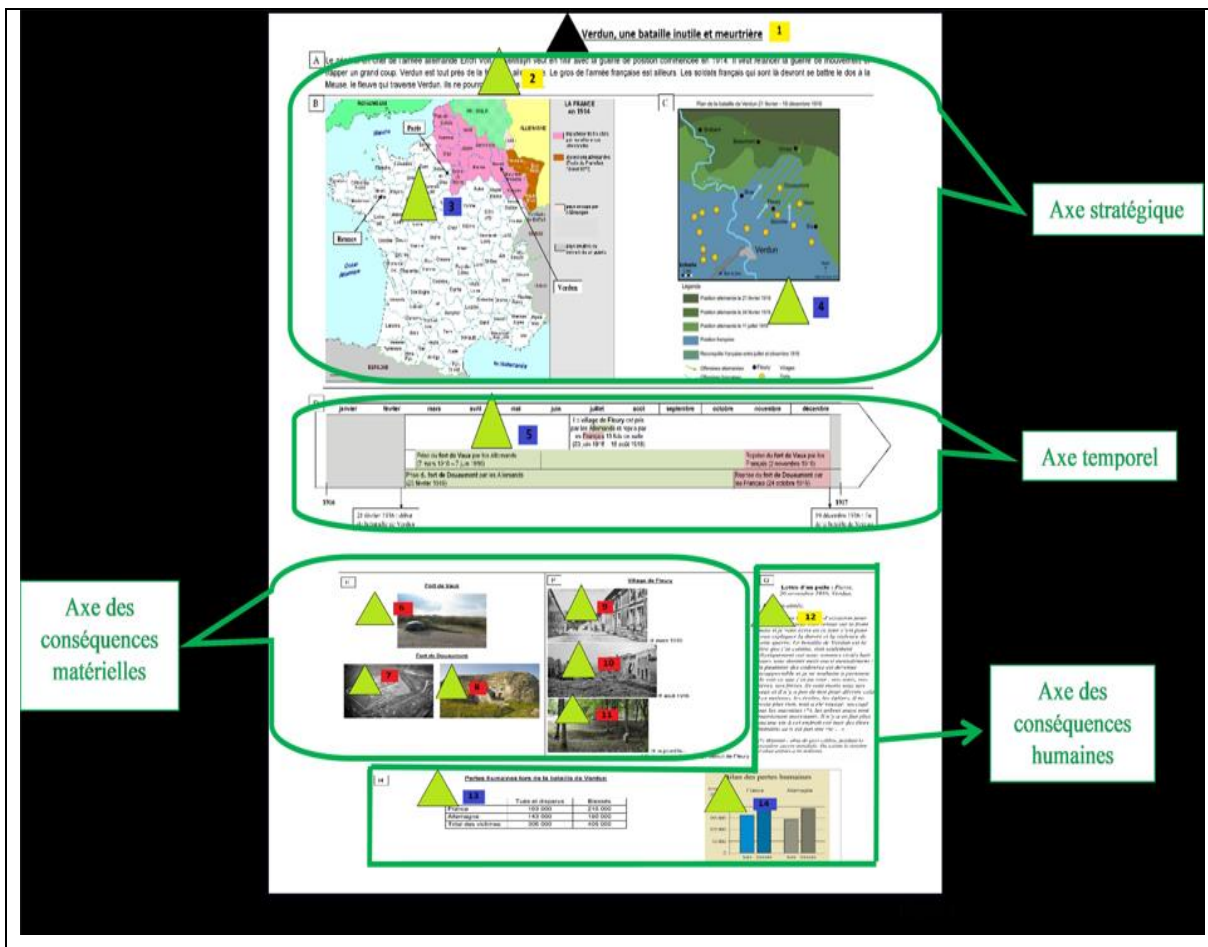


Figure 25 – Regroupement des composants en axes de savoirs DC4

Le titre (C^{trg}1) du document composite, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière¹¹⁵ », présente, encadre le thème de la séance. Composant de rang général, il est décliné en quatre groupes de composants de rang spécifique (C^{rs}), correspondant chacun à l'un des axes de savoirs : l'axe stratégique, l'axe temporel, l'axe des conséquences matérielles et l'axe des conséquences humaines. Ils sont censés apporter aux élèves des informations, illustrer le thème de la séance indiqué dans le titre. Les groupes de composants relatifs aux axes de savoirs sont positionnés les uns en-dessous des autres. L'un des composants de l'axe des conséquences humaines (C^{rs}12) est « décalé » à droite de l'axe des conséquences matérielles.

Le nombre de composants prenant en charge chacun des axes n'est pas équilibré : l'axe temporel est le moins évoqué (un seul composant, C^{vt}5), tandis que l'axe des conséquences matérielles est évoqué par six composants (C^{rs}6 à C^{rs}11), tous de nature iconique. L'axe stratégique et l'axe des conséquences humaines sont présentés de façon égale (trois composants C^{rs}2, C^{vt}s3, C^{vt}rs4 pour le

¹¹⁵ Le titre du document est demeuré le même lors de la mise en œuvre de la deuxième mouture de la séquence. La question proposée en accompagnement du document composite au cours de cette deuxième mouture présentera quant à elle trois adjectifs « meurtrière, inutile et dévastatrice ».

premier, trois pour le second, C^trs12, C^{vt}rs13, C^{vt}rs14). Leur composition est identique : trois Crs chacun, soit un C^t et deux C^{vt}.

Aucun élément sur le document composite n'indique aux élèves ce qui est attendu d'eux : il n'y a pas, par exemple, de questions qui leur sont posées ou d'activités de recherche qui leur sont proposées sur le document. Ainsi, le document DC4 conçu par les membres du LéA ne présente pas de composant(s) de rang intermédiaire : il est donc difficile d'identifier sur ce document des blocs informatifs, blocs associant composants de rang intermédiaire et composants de rangs spécifiques (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020), pourtant nombreux sur ce document. N. mettait en avant que les documents bases de travail ne présentaient pas de « question de départ » (TE4, Q1), notion que nous avons rapprochée de celle de question initiale telle que nous avons pu en observer dans deux des manuels étudiés en amont (voir chapitre 3, point 3-2-3, manuels édités par Magnard et Hachette). Cela représentait a priori pour N. un manque sur ces documents bases de travail. Il s'avère pourtant que le DC4 n'en présente pas non plus : aucune question initiale ou question de départ n'est proposée aux élèves sur ce DC4.

Nous questionnons divers éléments en lien avec les rangs des composants et les axes de savoirs identifiés sur le DC4 :

- la pertinence voire l'existence de critères visant à conserver ou à exclure tel ou tel composant issu de la base de travail DC1 : parmi les composants issus du DC1 et conservés sur le DC4 par les membres du LéA, nous trouvons le texte (DC4, C^t2), dont nous avons observé qu'il ne pouvait pas être associé aux savoirs présentés dans le document de préparation FP3. Nous nous demandons donc ce qui a amené les membres du groupe de recherche à le sélectionner. Peut-être l'ont-ils appréhendé comme une sorte d'introduction, le texte apportant des informations relatives à des raisons ayant conduit à la bataille de Verdun. Deux cartes présentes sur la base de travail n'ont pas été retenues pour concevoir le DC4 (DC1 : C^{vt}2 et C^{vt}1). Elles ont pourtant été remplacées par deux autres cartes (DC4 : C^{vt}4 et C^{vt}3). Les nouvelles cartes présentent dans les deux cas plus d'informations que celles retenues pour concevoir le DC1. Pourquoi alors ne pas les avoir conservées ? Les informations apportées en supplément sur les nouvelles cartes surchargent selon nous le document sans que cela ne permette de réaliser de gain informatif pertinent. Si l'une des deux cartes présentées sur le DC1 apparaissait complexe, voire peu accessible (C^{vt}2), celle qui la remplace l'est tout autant ;
- la pertinence voire l'existence de critères visant à ajouter des composants sur le DC4 et à en augmenter le nombre total par rapport à la base de travail DC1 : nous avons vu que le

commentaire de tableau (DC1, C^t5) présent sur le DC1 n'avait pas été retenu par les membres du LéA. Nous avons supposé que cette mise de côté était liée à sa redondance avec le graphique (C^{vt}14, DC4) issu de la base initiale et le tableau de nombre (revu et corrigé par les membres du LéA). Mais, est-ce bien parce qu'il était redondant avec d'autres composants que ce texte a été exclu ? S'il s'agit là d'un critère d' « exclusion », pourquoi alors conserver le graphique et le tableau ? De plus, cette redondance est observable pour d'autres composants présents sur le DC4 : les trois photographies (composants n°6, n°7 et n°8) représentant toutes des forts sont redondantes entre elles et a priori non pertinentes au regard des savoirs identifiés dans la FP3 et des objectifs d'apprentissage visés. Pourquoi alors les présenter sur le DC4 ?

- le nombre élevé de composants de rang spécifique en l'absence de composants de rang intermédiaire permettant de les traiter en fonction d'objectifs ciblés ;
- le nombre total de composants qui s'avère élevé. Si nous trouvions six composants sur le DC1, les membres du LéA en proposent quatorze sur le DC4. Pour quelles raisons les membres du LéA ont-ils plus que doublé le nombre de composants en présence ? Nous questionnons d'autant plus cette hausse du nombre de composants qu'elle ne permet pas une représentation égale des quatre axes de savoirs, que certains composants ne répondent pas aux objectifs d'apprentissages fixés et que d'autres sont redondants. Cela entraîne une surcharge du document (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007), mobilisant l'attention des élèves de façon a priori importante pour un gain informatif négligeable au regard des besoins définis par les membres du LéA ;
- par ailleurs, le choix des mots utilisés pour rédiger le titre de la séance et la tournure affirmative, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière », peut induire chez les élèves une interprétation a priori des informations présentées dans les composants.

Ces éléments nous semblent faire obstacle à l'accès aux connaissances que les professeurs souhaitent que les élèves élaborent : le document composite DC4 et les composants qu'il présente ne semblent pas très affordants. Toutefois, la mise en œuvre en classe de ce document composite est soutenue par un questionnaire présentant onze questions pour la première mouture de la séquence et une question initiale pour la seconde mouture de la séquence. Questionnaire et question initiale entrent dans l'analyse de la dimension cognitive du document composite : ils sont des outils prévus pour soutenir la lecture et la compréhension du document composite par les élèves. Nous allons voir si cela est le cas et permet notamment d'expliquer pourquoi autant de composants ont été retenus pour concevoir le DC4.

2-2-3-2 Blocs informatifs, questionnaire et parcours de lecture - Première mouture de la séquence

Lors de la première mise en œuvre de la séance 1 (séquence Verdun, première mouture), les membres du LéA ont associé un questionnaire (Q1, annexe 53) au document composite DC4. Ce questionnaire a été conçu après que le document composite ait été finalisé. Il comprend onze questions : l'objectif des membres du LéA est qu'en traitant chacune des questions, les unes après les autres, les élèves parcourent l'ensemble du document composite. Selon N., au regard du grand nombre de composants en présence, les élèves avaient en effet besoin d'être guidés dans la lecture du DC4 (TE4, Q6). Le questionnaire constitue ainsi selon N. (TE4, Q9) et C. (TE6, Q10) un « étayage » visant à guider la lecture du DC4 au cours de la séance 1. Cette nécessité identifiée de proposer un étayage à la lecture du DC4 met en avant le fait que les membres du LéA ont repéré les difficultés inhérentes au DC4 sans pour autant parvenir à les supprimer ou à les limiter.

Le questionnaire Q1 est externe au document composite, il n'appartient pas au même espace perceptuel. Cependant, les questions permettent d'articuler entre eux les composants de rang spécifique. Nous les traiterons donc comme autant de composants de rang intermédiaire externes¹¹⁶. Les blocs informatifs, union des composants de rang spécifique présents sur le document composite et de composants de rang intermédiaire externes ne sont donc pas constitués d'emblée. Chaque question renvoie néanmoins à un composant du document composite, permettant une lecture ciblée des composants de rang spécifique. Cependant, le questionnaire ne permet pas de les traiter tous et certains sont plus sollicités que d'autres.

Nous retrouvons ci-dessous (figure 26) sur le DC4 les blocs informatifs identifiés, associant des questions du questionnaire Q1 (considérées comme autant de Cri externes) à des composants de rang spécifique :

¹¹⁶ Ceci nous amène à ajouter un critère aux différents concepts élaborés dans notre définition du document composite (voir chapitre 1, point 3-5) : l'existence de liens internes ou/et externes entre les composants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que de telles relations existent entre composants, quelque que soit leur rang, pour les documents composites : un ou des lien(s) externe(s) comme par exemple un Q-R code ou un lien vers site Internet ou interne(s) au document. ...

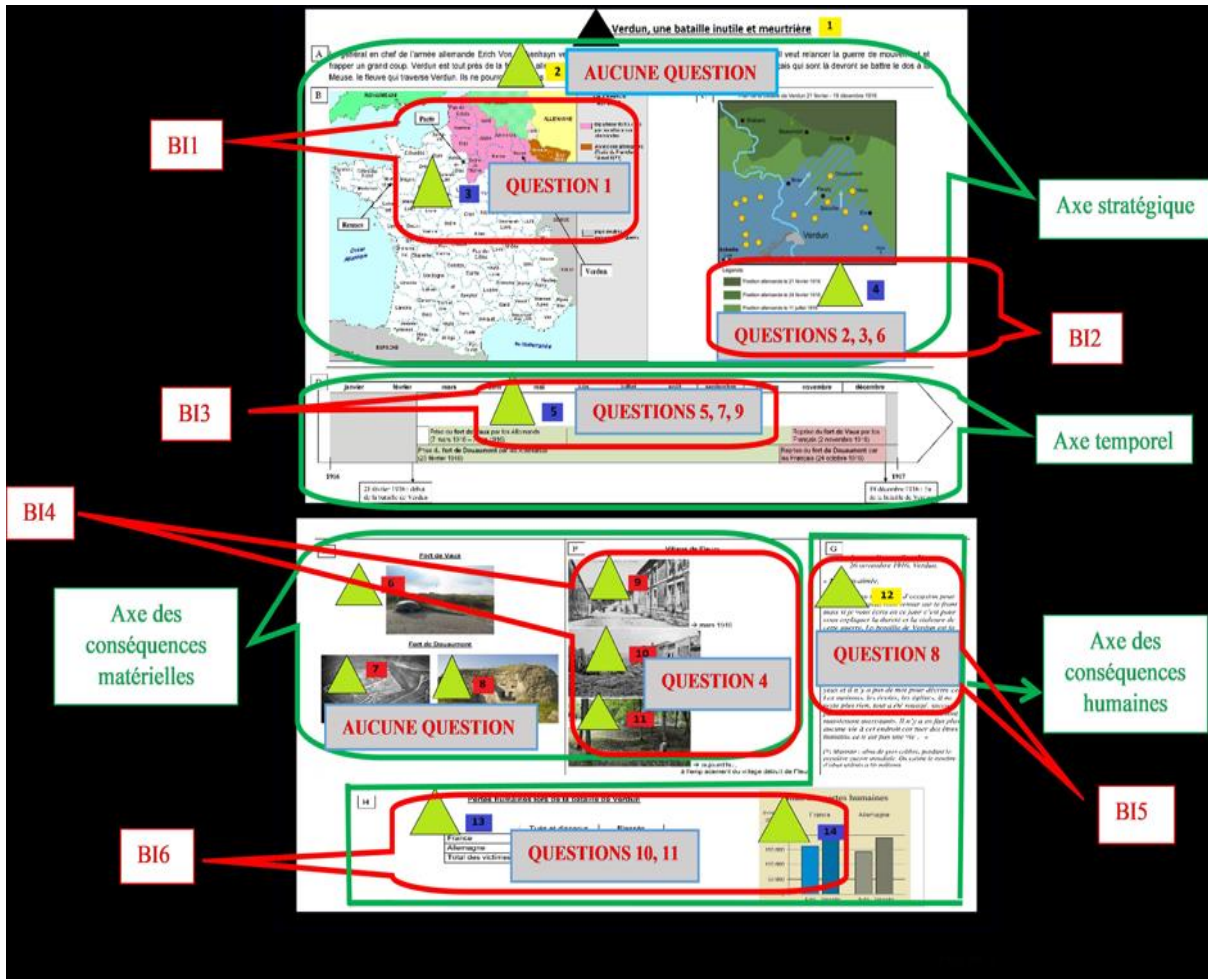


Figure 26 - Axes de savoirs et blocs informatifs DC4

Nous observons que :

- quatre composants (n°2, n°6, n°7 et n°8) ne sont associés à aucune question ;
- deux composants (n°4 et n°5) permettent de répondre à six questions ;
- sept composants (n°3, n°9, n°10, n°11, n°12, n°13 et n°14) permettent de répondre à cinq d'entre elles.

Nous observons également que :

- quatre questions portent sur l'axe stratégique à partir de seulement deux composants (n°3 et n°4) ;
- trois questions portent sur l'axe temporel à partir d'un seul composant (n°5) ;
- une question porte sur l'axe des conséquences matérielles en ne sollicitant que trois composants sur les six portant sur cet axe (n°9, n°10, n°11) ;
- enfin trois questions portent sur l'axe des conséquences humaines à partir de trois composants différents (n°12, n°13, n°14).

Ceci nous permet de proposer la répartition suivante :

Axes de savoirs		Blocs informatifs	Cri externes (Questions du questionnaire)	Crs
Stratégique		B11	1	N°3
		B12	2, 3, 6	N°4
Temporel		B13	5, 7, 9	N°5
Conséquences	Matérielles	B14	4	N°9, N°10, N°11
	Humaines	B15	8	N°12
		B16	10, 11	N°13, N°14

Tableau 31 - Axes de savoirs, blocs informatifs et composants DC4

Comme le montrent les éléments classés dans ce tableau (tableau 31), les six blocs informatifs ne sont pas équilibrés : le questionnaire Q1 privilégie certains composants au détriment d'autres, plusieurs questions portent sur les mêmes composants, des composants échappent à tout questionnement... La quantité de questions portant sur tel ou tel composant peut laisser penser que plus il y a de questions, plus important est le composant considéré, ce qui reste à justifier. Les quatre axes de savoirs ne semblent pas pouvoir être traités par les élèves-lecteurs de façon équivalente. Les onze questions, considérées ici comme autant de composants de rang intermédiaire externes, alourdissent néanmoins les tâches que les élèves devront réaliser pour lire et comprendre le document composite.

À priori, lire et comprendre ce document composite DC4 nécessite d'appréhender les quatorze composants de rang spécifique individuellement, c'est-à-dire de répondre aux questions les concernant. En effectuant ce travail, les élèves doivent mettre en lien les composants de rang spécifique avec les composants de rang intermédiaire externes afin d'identifier les spécificités de la bataille de Verdun évoquées dans le composant de rang général présenté en titre. Cela induit une lecture des composants un à un, lecture peut-être nécessaire mais qui ne permet pas d'établir des relations entre les composants de rang spécifique et donc, avec le composant de rang général, thème du document. Autrement dit, l'aspect composite, la mise en relation des composants est quelque peu laissée de côté au profit d'un parcours de lecture linéaire du document composite. Par ailleurs, l'objectif des membres du groupe LéA pour la séance, est d'aborder l'ensemble des informations présentes dans les différents composants. La tâche attendue, du point de vue des élèves, semble extrêmement complexe. Les difficultés de lecture et de compréhension sont multiples : elles peuvent

tenir au type de composants sélectionnés (sémiologiquement, sémantiquement et culturellement), à leur nombre, à leur mise en page, à leur rôle par rapport aux axes de savoirs identifiés... Elles peuvent également provenir de l'éloignement matériel du document composite et du questionnaire. Même si les enseignants semblent avoir anticipé certaines de ces difficultés en signalant par exemple des composants ou des groupes de composants par des lettres (A à H), l'accès aux informations dont le document composite est porteur reste difficile.

2-2-3-3 Blocs informatifs, question initiale et parcours de lecture - Deuxième mouture de la séquence Verdun

En mars 2017, après que la première mouture de la séquence Verdun a été mise en œuvre dans trois classes de CM2, les membres du LÉA ont interrogé la pertinence du questionnaire (Q1, annexe 53). N. évoque une séance 1 « trop guidée » (TE4, Q12). Ce guidage est selon à elle à associer à la « succession de questions » (TE4, Q12) regroupées dans le questionnaire. Selon N., les élèves « n'étaient pas à la recherche » (TE4, Q12), les questions du questionnaire guidant de façon trop importante leur évolution dans le document composite. C. questionne tout comme N. la pertinence du questionnaire associé à la séance 1 de la première mouture de la séquence Verdun. Il juge trop important le nombre de questions posées dans ce cadre et s'est lui-même demandé s'il devait toutes les maintenir lors de la mise en œuvre réalisée dans sa classe (TE6, Q12). Les membres du groupe indiquent que « le questionnaire (...) ne permet pas véritablement le croisement entre les documents, dans la mesure où systématiquement les questions ne portent que sur un document. Cela s'explique en partie par la difficulté de chaque document qui nécessite un accompagnement magistral fort » (extrait CR4, annexe 13). Bien qu'ils constatent alors (et qu'ils confirment : ces difficultés ayant déjà été mises en avant lors de l'élaboration du document composite) les difficultés relatives aux composants présents sur le document composite DC4 et la nécessité de l'« accompagnement magistral fort » que leur compréhension nécessite, les membres du groupe LÉA ne vont pas chercher à apporter de modifications à ce document composite. Ils décident, pour la seconde mise en œuvre de la séquence Verdun, de supprimer le questionnaire Q1 proposé en première mouture et de le remplacer par deux autres documents d'accompagnement visant à soutenir la lecture-compréhension du document composite DC4 par élève : les documents Q2 (annexe 55) et Q3 (annexe 56). Les fiches de préparation (FP5, annexe 25 et FP6, annexe 26) relatives au déroulement des deux séances portant sur « Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » (séances 1 et 2, deuxième mouture) indiquent ainsi qu'il s'agira, par le biais de ces deux documents, de permettre aux élèves de « faire le lien entre les différents éléments pour croiser » les composants. Ces deux documents constituent de ce fait des composants de rang intermédiaire

externes au document composite. Associés aux composants du DC4, ils permettent la constitution de blocs informatifs.

Le premier de ces documents (Q2, annexe 55) se présente sur support papier, feuille A4, proposant une consigne et un tableau à compléter. Sous ces éléments est présentée une trace écrite, type leçon, portant sur les « différents types de documents » (tableau 32) :

Indique pour chaque adjectif les documents qui te semblent correspondre.

Adjectifs	Documents
Meurtrière	
Dévastatrice	
Inutile	

Tableau 32 - Extrait Q2 n°1

La consigne annonce : « Indique pour chaque adjectif les documents qui te semblent correspondre ». Le tableau situé sous cette consigne présente deux colonnes : l'une indiquant, les uns en-dessous des autres, les adjectifs « Meurtrière, inutile, dévastatrice », l'autre visant à permettre aux élèves d'associer ces adjectifs aux « documents » (pour nous, les composants) correspondants dans le document composite. Dans le document de préparation de cette séance, les membres du LÉA indiquent ce qu'ils attendent des élèves en termes de réponses pour compléter ce tableau : « meurtrière : H et G ; dévastatrice : F et G ; inutile : C, D et H (nécessité de croiser les éléments pour justifier un point de vue) » (extrait FP6, annexe 26).

Voici les composants identifiés par les membres du LÉA dans le document de préparation FP6 comme présentant des informations pertinentes pour représenter les adjectifs « meurtrière, inutile, dévastatrice » (tableau 33) :

Adjectifs	Composants identifiés comme pertinents par les membres du LÉA dans leur document de préparation (FP6)												
Meurtrière H et G	<p>G Lettre d'un poilu à Pierre, 26 novembre 1916, Verdun, « Ma bien-aimée, Je n'ai pas eu beaucoup d'occasion pour vous écrire depuis mon entrée sur le front mais si je vous écris en ce jour c'est pour vous expliquer la dureté et la violence de cette guerre. La bataille de Verdun est la plus que l'on connait, non seulement physiquement car nous sommes restés huit jours sans dormir mais aussi spirituellement : le bonheur des soldats est devenu insupportable et je ne souhaite à personne de voir ce que j'ai pu voir : mes amis, mes frères, mes frères. Ils sont morts sous nos yeux et il n'y a pas de mot pour décrire cela. Les maisons, les écoles, les églises, il ne reste plus rien, tout a été ravagé, soulevé par les marmites (*), les avions aussi sont constamment incessants. Il n'y a eu fait plus aucune vie à cet endroit car tous les arbres humides se n'ont plus une vie... »</p> <p>(*) Mitraille : obus de gros calibre, pendant la première guerre mondiale. On estime le nombre d'obus tirés à 60 millions.</p> <p>H Pertes humaines lors de la bataille de Verdun</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Tués et disparus</th> <th>Blessés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>France</td> <td>163 000</td> <td>216 000</td> </tr> <tr> <td>Allemagne</td> <td>143 000</td> <td>190 000</td> </tr> <tr> <td>Total des victimes</td> <td>306 000</td> <td>406 000</td> </tr> </tbody> </table> <p>Bilan des pertes humaines</p>		Tués et disparus	Blessés	France	163 000	216 000	Allemagne	143 000	190 000	Total des victimes	306 000	406 000
	Tués et disparus	Blessés											
France	163 000	216 000											
Allemagne	143 000	190 000											
Total des victimes	306 000	406 000											


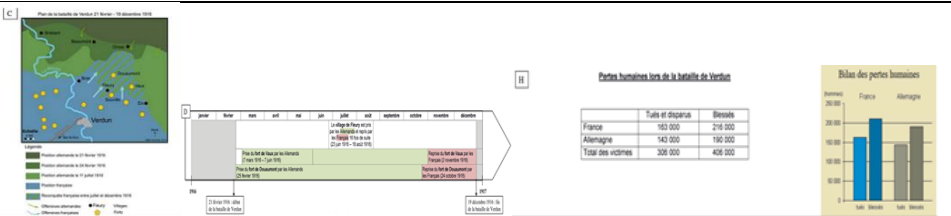
<p>Dévastatrice F et G</p>	 <p>4.1 Lettre d'un soldat à Pierre, 26 novembre 1916, Verdun. - Mlle Marie-Anne :</p> <p>Je ne suis pas un héros comme on voudrait le faire passer... Je ne suis qu'un homme qui a fait son devoir... Je ne suis pas un héros... Je ne suis qu'un homme qui a fait son devoir... Je ne suis pas un héros... Je ne suis qu'un homme qui a fait son devoir...</p>												
<p>Inutile C, D et H</p>	 <p>11 Bilan des pertes humaines</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Tués et disparus</th> <th>Blessés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>France</td> <td>163 000</td> <td>216 000</td> </tr> <tr> <td>Allemagne</td> <td>143 000</td> <td>190 000</td> </tr> <tr> <td>Total des victimes</td> <td>306 000</td> <td>406 000</td> </tr> </tbody> </table>		Tués et disparus	Blessés	France	163 000	216 000	Allemagne	143 000	190 000	Total des victimes	306 000	406 000
	Tués et disparus	Blessés											
France	163 000	216 000											
Allemagne	143 000	190 000											
Total des victimes	306 000	406 000											

Tableau 33 - Association adjetifs et composants DC4

Nous pouvons constater que, comme précédemment pour la séance 1 de la première mouture de la séquence Verdun, la tâche prévue pour les élèves ne les amène à « balayer » qu’une partie du document composite DC4 : huit composants (n°4, n°5, n°9, n°10, n°11, n°12, n°13 et n°14) sur les quatorze sont ainsi mobilisés, au mieux, selon les membres du LÉA, pour compléter pertinemment le tableau (figure 26) prévu pour mettre les élèves en activité. Des composants sont mobilisés plusieurs fois (n°12, n°13 et n° 14), tandis que d’autres ne le sont pas du tout (n°2, n°3, n°6, n°7 et n°8). Les blocs informatifs associant Crs et le Cri constitués par la consigne et le tableau à compléter ne sont pas équilibrés, ne permettent pas l’étude des différents composants en présence.

Ces observations nous amènent à questionner, comme nous l’avons fait en analysant le questionnaire prévu pour la séance 1 de la première mouture de la séquence Verdun, la pertinence des composants en présence dont certains ne sont pas mobilisés pour le travail des élèves lorsqu’ils complètent le tableau présent sur le document Q2 (tableau 32) :

- pourquoi, dans le cadre de cette seconde mouture, avoir conservé des composants s’ils ne s’avèrent pas utiles, pertinents, pour répondre au besoin d’information des élèves dans le cadre des activités prévues ?
- en quoi le fait d’avoir maintenu sur le document composite DC4 ces composants répond-il aux objectifs d’apprentissage fixés par les membres du LÉA pour cette séance ?
- en quoi finalement ces composants, qui ne sont pas mobilisés dans les tâches prévues pour les élèves, ne constituent-ils pas du bruit documentaire (Moles, 1963), souffrant d’un déficit de pertinence qui n’a pas été identifié entre les deux premières moutures de la séquence Verdun par les membres du groupe de recherche ?
- en quoi le fait de présenter des composants qui ne répondent pas au besoin d’information des élèves dans le cadre de leur recherche d’information ne constitue-t-il pas un obstacle supplémentaire aux difficultés déjà présentes sur le document composite, difficultés

relatives notamment aux difficultés intrinsèques à chaque composant (lire un tableau, lire une carte...) ?

La recherche d'informations que doivent réaliser les élèves à partir du Cri dans les composants présents sur le document composite DC4 nous paraît entravée par le bruit documentaire instauré par les composants de rang intermédiaire non pertinents. Ceux-ci constituent de fait une nuisance certaine pour l'économie de l'activité elle-même. De ce fait, deux obstacles conjoints sont créés : le document composite DC4 qui présente des composants peu pertinents au regard des objectifs d'apprentissages des membres du LéA ; les difficultés des élèves à lire et comprendre le document composite, support identifié comme complexe et dont la complexité est accrue par la présentation de composants dont la pertinence n'est pas certaine.

Sous ce tableau (tableau 32) que nous venons d'analyser, une sorte de leçon présente « différents types de documents (Q2, annexe 55). Le texte rédigé définit ce qu'il nomme « le document informatif », « le document iconographique ou illustratif », « le document explicatif » et « le document cartographique » :

Les différents types de documents :

A) Le document informatif :
Le document informatif est un type de document qui énonce des faits réels, vérifiables. Son but est d'informer.

B) Le document iconographique ou illustratif :
Un document iconographique est une image qui représente à travers le visuel, des renseignements sur le sujet étudié, celui-ci peut être une peinture, une photographie, une affiche, une gravure etc...

C) Le document explicatif :
Comme son nom l'indique, le document explicatif est destiné à expliquer, faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Il va fournir les données nécessaires à la compréhension du sujet.

D) Le document cartographique :
le plus souvent c'est une carte géographique qui est une représentation visuelle du monde sur Terre. Une carte peut être en focus sur une certaine région ou bien reprendre complètement la surface terrestre. Cela peut être également une carte historique qui sert à représenter visuellement une situation historique.
Une carte contient généralement les composantes suivantes :

- Titre
- Légende
- Rose des vents
- Échelle
- **Source**

Figure 27 - Extrait Q2 n°2

La fiche de préparation (FP5, annexe 25) annonce que ce texte (figure 27), associé au tableau (tableau 32) présentant les adjectifs, a pour objectif de faire « comprendre [aux élèves] qu'il faut trier, catégoriser, hiérarchiser, prendre conscience de l'attention portée au document selon son « statut » (extrait FP5, annexe 25). Cela laisse entendre que selon le statut de tel ou tel composant, l'attention qui doit lui être portée n'est pas toujours la même, que certains composants devraient faire l'objet de plus ou moins d'attention. De quels composants s'agit-il ? Cela, s'il s'avérait en effet que le « statut » de certains documents, de certains composants, est moins important que le statut d'autres composants, n'est pas indiqué dans le texte définissant les différents types de « documents ». Rien ne permet aux élèves, si tel est l'objectif des membres du groupe, d'identifier le statut de tel ou tel composant de façon à soutenir une éventuelle lecture sélective du document dans son ensemble.

Les définitions proposées pour chacun des « documents » sont elles-mêmes à interroger. Elles présentent un certain nombre de confusions entre nature, genre et fonction des documents. Ainsi, nous trouvons dans cette présentation des fonctions de ces derniers : informer, illustrer, expliquer. Nous trouvons également des natures de ces derniers : « iconographique », « cartographique ». Nous trouvons également les deux associés de façon équivalente : « document iconographique ou illustratif ». Les définitions manquent de pertinence : par exemple, pour présenter le document dit « informatif », le texte proposé aux élèves annonce qu'il est « un type de document qui énonce des faits réels, véritables. Son but est d'informer » (extrait Q2, annexe 55). Il y a là une confusion entre la fonction du document (informer) et le genre et la nature de ce dernier (afin d'informer, différentes natures de documents peuvent être mises en œuvre : textuelles, iconiques, visuo-textuelles ; différents genres à l'intérieur de ces natures peuvent être mobilisés : extrait de texte, photographie, dessin, graphique, tableau...).

Nous observons de nouveau des éléments qui soulignent selon nous l'absence, le manque de travail de savantisation des membres du LéA : travail de savantisation non pas lié ici aux savoirs relatifs à la Première guerre mondiale (dont nous avons pu par ailleurs souligner les écueils) mais relatif aux aspects proprement notionnels et méthodologiques liés à l'usage et à l'identification des documents de façon générale (voir chapitre 3, point 1-3-3).

Un deuxième document est prévu par les membres du LéA pour soutenir l'activité des élèves dans le cadre de la lecture-compréhension du document composite DC4 relatif à la bataille de Verdun. Il s'agit d'une feuille papier A4 (Q3, annexe 56) présentant une consigne de rédaction : « Verdun : une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile. Consigne : justifie l'utilisation des trois adjectifs en

t'appuyant sur les documents ». Ce document constitue un second Cri, il s'ajoute au premier constitué par le questionnaire Q1 :

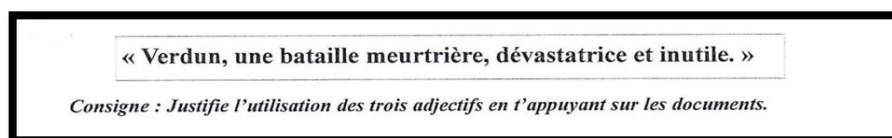


Figure 28 - Extrait Q3

Le travail des élèves à partir de cette consigne (figure 28) est à réaliser en deuxième intention : ils doivent au préalable compléter le tableau que nous avons présenté plus haut (tableau 32). Les membres du LéA semblent émettre l'hypothèse qu'après avoir étudié les composants présents sur le document composite DC4, en ayant complété un tableau visant à associer des adjectifs et des composants, les élèves seront en mesure de justifier l'utilisation des trois adjectifs. Or, nous venons de voir qu'une partie des composants n'était pas pertinente pour illustrer ces adjectifs. La tâche des élèves peut donc s'avérer ardue : au-delà de la compréhension des différents composants, de leur articulation, il s'agit désormais pour eux de construire, à partir de l'étude des différents composants, un texte argumenté dans lequel ils doivent expliquer au nom de quoi ces adjectifs sont justifiés pour qualifier la bataille de Verdun. Les élèves doivent faire cela en appui sur des composants dont tous ne sont pas pertinents.

2-3 « La vie dans les tranchées » (DC5) : composants sélectionnés et document composite produit

2-3-1 Cheminement réflexif des membres du LéA

Le document composite relatif à la séance 2 de la séquence Verdun première mouture et à la séance 3 de la séquence Verdun deuxième mouture (DC5, annexe 46) a été conçu par les membres du LéA durant la même période que le document précédent (DC4, annexe 45). Ce travail s'est donc fait entre septembre et octobre 2016 à partir de la base initiale de travail (DC2, annexe 43).

Le tri, le choix et la sélection des composants visant à être présentés sur ce nouveau document composite DC5 semblent avoir posé moins de difficultés aux membres du LéA que lors de la conception du document précédent DC4. Peu de questionnements apparaissent à ce sujet dans les comptes-rendus de réunions du groupe. Les membres du groupe de recherche indiquent néanmoins qu'ils ont porté une attention particulière à « la mise en page » de ce document DC5 (extrait CR2, annexe11). Ils ne précisent pas sur quoi porte cette attention relative à la mise en page. Si la dimension matérielle de ce document composite est ainsi évoquée, il n'y a pas trace, dans les comptes-rendus de réunions ou dans les documents de préparation, d'éléments de réflexion spécifiques relatifs à cette dimension du document. Les observations portant sur cette dimension

matérielle sont ainsi d'ordre plutôt général : « Recherche de la mise en page des documents » (extrait CR2, annexe 11) ; « Le document composite utilisé pour cette 2e séance présente des caractéristiques différentes : il est composé de documents juxtaposés » (extrait CR3, annexe 12). Notons que ces observations interviennent de façon temporellement distanciée : le CR2 a été rédigé en décembre 2016, le CR3 en janvier 2017. Ceci nous semble mettre en avant : soit une dispersion des échanges réalisés dans le cadre des réunions du groupe (pourquoi, après l'avoir abordé en décembre 2016, revenir de nouveau en janvier 2017 sur ce document ? Pourquoi ne pas avoir prévu et formalisé un temps d'analyse spécifique portant sur ce document suite aux premières mises en œuvre dans les classes en novembre 2016 ?) ; soit la nécessité d'une prise de recul des membres du LéA dans le cadre de leur cheminement réflexif (les remarques, observations et analyses des uns et des autres ne se font pas à un temps précis, dévolu aux échanges lors des réunions, mais de façon plus différée. Les membres du LéA ont besoin de temps pour comprendre et prendre conscience des démarches qu'ils ont éventuellement mises en œuvre. Ceci peut laisser penser que de nombreuses réflexions et observations des membres du groupe n'ont pu, de fait, être prises en compte et/ou être formalisées). Nous ne savons pas vraiment ce que les membres du groupe entendent par « éléments juxtaposés » : nous verrons plus bas (voir chapitre 4, point 2-3-2) si cette juxtaposition apparaît visuellement sur le document composite et en quoi, éventuellement, cette juxtaposition est matériellement différente de la mise en forme proposée pour le document précédent (DC4). Selon les membres du LéA, le fait d'avoir juxtaposé les documents sur ce document composite DC5 a pour conséquence qu'« il est moins nécessaire de croiser [les composants] que pour la séance 1 » (extrait CR3, annexe 12). Ils évoquent ici la dimension cognitive du document composite DC5 et l'accessibilité des informations en présence. S'il apparaît moins nécessaire aux membres du groupe de croiser les composants de ce document pour accéder aux informations qu'il présente, est-ce à dire qu'une lecture « linéaire » de celui-ci est prévue ? Qu'une lecture partant du haut de la feuille et une prise en compte des composants de façon successive, de gauche à droite, est envisagée ? Cela fait-il partie des éléments de « fonctionnement différents » des documents composites élaborés pour les deux premières moutures de la séquence Verdun indiqués dans la FS1 (annexe 16) ? Aucune information précise relative à ces éléments de « fonctionnements différents » n'a été mise en forme par les membres du LéA. Il n'a été procédé à aucune évaluation de la pertinence de telle ou telle mise en forme par rapport à une autre, en fonction, par exemple, de tel ou tel procédé de mise en page.

Les membres du LéA indiquent également dans le cadre de leur cheminement réflexif, concernant la dimension cognitive du document DC5, que « les questions posées sont des questions larges » (extrait CR3, annexe 12). Cette séance portant sur les tranchées, dans le cadre des moutures 1 et 2 de la séquence, ne propose pas, comme cela était le cas pour la séance 1 de la première mouture, de

questionnaire. Nous supposons que cela fait partie des éléments de « fonctionnement différents » indiqués dans la FS1 (annexe 16). Toutefois, comme précédemment concernant la juxtaposition évoquée des composants, ce procédé, ses fonctions, ne sont pas expliqués par les membres du groupe, en vue de faire l'objet d'une analyse, d'une évaluation, relativement au questionnaire mis en œuvre dans le cadre de la première mouture de la séance 1.

Dans le cadre de leur cheminement relatif à la genèse de ce document portant sur la vie dans les tranchées, les membres du LéA indiquent qu'ils « rejettent » l'un des composants proposés sur la base de travail DC2 : « rejet du dessin des tranchées (pas de source donnée, pas clair par rapport aux titres de la problématique...) » (extrait CR2, annexe11). Il s'agit du composant C⁸ du DC2 (annexe 43). Les membres mettent de côté ce composant dans le cadre de leur travail documentaire arguant notamment qu'ils n'en connaissent pas la source. Or, aucune source des composants proposés sur cette base de travail n'est indiquée. Nous verrons si pour autant, les membres du LéA ont conservé certains d'entre eux malgré cette absence de source.

Enfin, les membres du LéA indiquent de nouveau, comme pour le DC4 (annexe 45) relatif à la séance 1, première mouture et aux séances 1 et 2, deuxième mouture, qu'entre les deux moutures, cette séance ne fera pas l'objet de modifications : « La séance 2 est pratiquement inchangée : mêmes supports et même déroulement, mais la consigne d'exploitation des documents (questionnaire en deux étapes) explicite l'obligation d'indiquer les documents qui ont été exploités pour répondre aux questions » (extrait CR5, annexe 14). Nous ne savons pas pourquoi les membres du LéA inscrivent un « mais » dans ce compte-rendu, compte tenu du fait que la consigne demeurera identique entre les deux moutures.

2-3-2 Dimension matérielle du document composite DC5

Pour aborder cette séance consacrée à la vie dans les tranchées, les membres du LéA ont sélectionné onze composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Le document composite se présente comme suit, sous format papier A4, en noir et blanc (DC5, annexe 46). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifiés un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses (figure 29) :

Les conditions de vie dans les tranchées




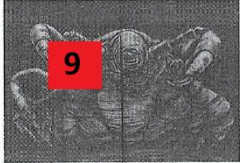
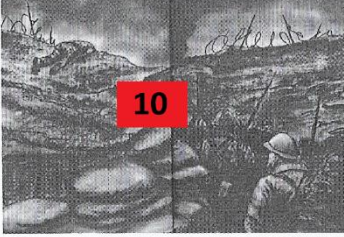

<p>Doc. A – Invasion de rats dans les tranchées françaises</p> 	<p>Doc. B – Poilus dans les tranchées</p> 	<p>Doc. C – Des soldats</p> 	<p>Doc. D – Extrait de <i>Lettres de poilus</i></p> <p>Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une dent 2 de pain pour une jour 2 en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.</p>
<p>Doc. E. – Images extraites de l'album « 14-18 : une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux », Thierry Dedieu, Ed. Seuil.</p>  <p style="text-align: center;">Un pou</p>		 <p style="text-align: right;">Source http://www.larousse.fr</p>	
<p>Doc. F. – Extrait de <i>Lettres de poilus</i></p> <p>La pluie approche 3 goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'av 3</p> <p>Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.</p>	<p>Doc. G. – Extrait de <i>Lettres de poilus</i></p> <p>Voilà près d'un mois que je ne 4 pas déshabillé et que je n'ai pas retiré mes chaussures. Je 4 lavé deux fois : dans une fontaine et dans un ruisseau près 4 cheval mort. On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, accroupi et même couché. On dort sur les chemins, dans les buissons, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade.</p>		
<p>1) Observe et relève les problèmes 5 rencontrés par les poilus. 2) Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?</p>			

Figure 29 - Composants du DC5

Nous trouvons parmi ces onze composants (figure 29) : cinq composants textuels C^t (un titre, trois extraits de lettres de poilus, un groupe de deux questions) ; six composants iconiques C^i (cinq photographies, un dessin). Les composants textuels et iconiques sont donc présents à part quasi égales et aucun composant visuo textuel n'est présent sur ce document composite.

La plupart des composants (mis à part le titre général du document « Les conditions de vie dans les tranchées » (C^t_1) et le groupe de questions (C^t_5) sont étiquetés (nous reviendrons plus bas sur la forme de ces étiquettes). Nous aurions pu comptabiliser ces éléments comme autant de composants textuels supplémentaires, ce qui aurait porté le nombre total de composants à dix-huit. Nous choisissons néanmoins d'inclure ces éléments d'étiquetage (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) relatifs à la mise en forme du document composite dans le comptage des composants auxquels ils sont associés de façon à simplifier nos analyses et leur compréhension. Nous retrouvons ces onze composants dans le tableau ci-dessous (tableau 34) :

Composants	Textuels	Iconiques
Couleurs	Jaune	Rouge
Sigles	C ^t	C ⁱ
Genres	Un titre général, trois extraits de lettres de poilu, un groupe de deux questions	Quatre photographies Deux dessins
Numéros	N° 1, N° 2, N° 3, N°4, N°5	N°6, N°7, N°8, N°9, N°11 N°10
Totaux	5	6

Tableau 34 – Classement sémiotique et générique des composants du DC5

Le relatif équilibre entre composants textuels (au nombre de cinq) et composants iconiques (au nombre de six) semble correspondre à ce que les membres du LéA avaient annoncé concernant le fonctionnement des documents composites conçus pour la séquence Verdun première et seconde moutures. Ils mettaient en avant que les trois documents composites avaient été construits sur des « fonctionnements différents », dont la recherche d'une « proportion texte-image » (extrait FS1, annexe 16). Toutefois, si l'on met de côté les composants textuels que sont le titre général (C^t1) et le groupe de question (C^t5), il s'avère que les composants iconiques sont majoritaires sur ce document composite : six photographies « contre » trois extraits de lettres.

L'origine de trois des composants iconiques (n°9, n°10 et n°11) est indiquée. Les composants n°9 et n°10 (deux dessins) sont issus d'un album intitulé *Une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux*. L'auteur (Thierry Dedieu) et l'éditeur (Le Seuil) en sont précisés mais pas son année de parution. Le composant n°11 (une photographie) est issu du site internet du dictionnaire Larousse (<https://www.larousse.fr>). Les sources des huit autres composants ne sont pas indiquées sur le document composite. Le titre du document et les questions ont certainement été rédigées par les membres du LéA. Les photographies n°6, n°7 et n°8 n'ont pas d'origine connue. Cependant, les photographies n°6, n°7, n°8 et n°11 sont des documents sources (Granier et Picot, 2002) : ces photographies ont été réalisées a priori durant la Première guerre mondiale et sont disponibles aujourd'hui comme ressources d'enseignement-apprentissage pour tout utilisateur autorisé. Néanmoins, leur provenance (un site internet ? un manuel scolaire ?) n'est pas indiquée au lecteur. Les composants iconiques n°8 et n°11 sont présents dans le manuel édité par Magnard (P.138-139), le composant iconique n°11 est également présent dans celui édité par Hachette (P.64). Il se peut que ces deux manuels aient servi de banque documentaire aux membres du LéA. Les composants

textuels n°2, n°3 et n°4 sont indiqués comme étant extraits de *Lettres de poilus* mais rien n'est dit sur le fait qu'il s'agisse ou non d'un ouvrage, d'un album, d'une encyclopédie... Nous ne connaissons pas les dates d'édition de tous les composants présents sur ce document composite.

Les sources des composants sont donc hétérogènes, leurs destinataires le sont également. Les extraits de lettres sont initialement destinés aux personnes pour qui elles ont été écrites, a priori des adultes mais peut être aussi des enfants. Les photographies étaient peut-être destinées à des journaux, des dictionnaires. Les photographies n°9 et n°10 sont a priori destinées à des élèves puisqu'extraites d'un album dont le titre indique « A nos arrières grands-pères ».

Deux des composants présents sur ce document composite sont issus de la base de travail DC2. Ils n'ont pas été modifiés :

- les deux extraits de lettres de poilus (initialement C^t1 et C^t4 sur le DC2 devenus C^t2 et C^t3 sur le DC5) : contrairement au « rejet » de l'un des composants proposé sur la base initiale de travail (DC2, Cⁱ8, le dessin des tranchées), rejeté car ne présentant pas de source, ces deux composants ont été conservés par les membres du LéA. Il est toujours indiqué à leur sujet qu'ils sont issus d'*Extraits de lettres de poilus* mais nous ne connaissons toujours pas la date d'édition de l'ouvrage, son éditeur... Pour quelles raisons alors avoir rejeté le dessin des tranchées sous le prétexte qu'il ne présentait pas de source alors que ces extraits de lettres sont conservés alors qu'ils n'en présentent pas non plus ? Le fait de retenir ou d'exclure un composant, issu dans notre cas d'une base de travail, ne semble donc pas lié au fait que ce composant soit sourcé, qu'on en identifie ou pas l'origine.

Un composant est également issu de la base de travail DC2. Il n'apparaît néanmoins pas directement sur le DC5 :

- il s'agit du composant textuel C^t3 du DC2 dont une partie du texte a été reprise pour constituer la trace écrite figurant sur la fiche de préparation (FP4, annexe24) relative à cette séance portant sur les conditions de vie dans les tranchées.

Les neuf autres composants présents sur le DC5 sont nouveaux (composants n°1 et n°4 à n°11) :

- un titre (C^t1) est ainsi désormais proposé en haut du document composite (« Les conditions de vie dans les tranchées ») ;
- un groupe de deux questions, situé en bas du document composite (C^t5), a été ajouté (nous étudierons ces questions dans le cadre de l'analyse de la dimension cognitive du document, chapitre 4, point 2-3-3) ;

- le composant textuel n°4 (un extrait de lettre de poilu) est venu remplacer un autre composant textuel proposé initialement sur la base de travail DC2. Nous nous demandons pourquoi deux des extraits de lettres ont été conservés de la base de travail (initialement C^t1 et C^t4 sur le DC2 devenus C^t2 et C^t3 sur le DC5) alors qu'un autre a été supprimé au profit d'un nouvel extrait. L'extrait de lettre supprimé (C^t5, DC2) présentait le témoignage d'un poilu portant sur ses conditions de vie dans les tranchées (conditions relatives à l'hygiène et au sommeil). L'extrait de lettre par lequel il a été remplacé (C^t4, DC5) présente le témoignage d'un poilu portant sur ces mêmes conditions de vie dans les tranchées : un soldat raconte qu'il ne s'est pas déshabillé depuis un mois, qu'il ne s'est lavé que deux fois et qu'il dort dans des conditions précaires. Les mêmes conditions de vie dans les tranchées (relatives à l'hygiène et au sommeil) sont donc évoquées dans ce composant C^t4 (DC5) qui a pourtant remplacé celui proposé sur la base de travail. Nous ne savons pas pourquoi ce changement a été réalisé, les deux extraits présentant les mêmes informations et le même degré de difficulté a priori ;
- les six autres nouveaux composants sont des composants iconiques : quatre photographies (n°6, n°7, n°8 et n° 11) et deux dessins (n°9 et n°10). Les photographies et les dessins présentent un homme, un chien et des rats (Cⁱ6), des soldats dans des tranchées (Cⁱ7, Cⁱ10, Cⁱ11), des soldats armés et masqués (Cⁱ8), et un pou (Cⁱ9) :
 - o les membres du LéA souhaitaient a priori proposer sur le DC5 des informations non présentées sur le DC2. Cela semble être le cas des deux dessins (Cⁱ9, un pou et Cⁱ10, un homme et des rats) qui ont été ajoutés sur le DC5. Le fait de proposer un composant présentant un pou et un autre présentant des rats fait lien avec l'un des savoirs indiqués dans la FP4 (annexe 24) relative à la séance 2 de la première mouture de la séquence Verdun. C. explique à ce sujet : « j'avais un album sur lequel j'avais travaillé en classe déjà, donc j'ai proposé d'intégrer dans les documents composites certaines photos (...) (TE6, Q4). A ce titre, nous supposons que le fait que les deux dessins (Cⁱ9 et 10) soient légendés assez précisément vient du fait que C. détenait l'album dont ces dessins ont été extraits et qu'il pouvait donc être précis sur leur origine ;
 - o concernant les photographies Cⁱ6 (un homme, un chien, des rats) et Cⁱ8 (soldats armés et masqués), C. précise : « les autres documents, on les a cherchés sur internet pour justement avoir des choses qui correspondaient vraiment aux objectifs de nos séances. C'était dans l'idée pour les masques à gaz, qu'on ne voyait pas dans les textes justement. Ou alors, dans un texte ils disaient qu'il y avait des maladies,

donc on s'est demandé comment est-ce qu'on peut amener les rats (...) » (TE6, Q4). Les composants Cⁱ6 et Cⁱ8 auraient donc été choisis par les membres du LéA sur internet pour répondre à des objectifs d'apprentissage et compléter le document composite avec des composants répondant à ces objectifs. Toutefois, les informations que ces deux composants présentent ne sont pas toutes énoncées dans lesdits objectifs : les maladies sont évoquées dans les objectifs d'apprentissage et les rats sont indiqués dans les savoirs visés de la FP4 (annexe 24) relative à la séance 2 de la première mouture de la séquence, tandis que les armes ou les masques à gaz n'y sont pas abordés. Ainsi, nous observons que des informations présentées sur le DC5 sont pertinentes au niveau des savoirs historiques (en lien notamment avec le développement d'armes nouvelles durant le conflit) mais que ces éléments n'ont pas été évoqués dans les documents de préparation (en l'occurrence la fiche de préparation FP4) ;

- enfin, bien que des photographies de soldats dans les tranchées aient été proposées sur le DC2 base de travail (Cⁱ6 et Cⁱ7, DC2), aucune n'a été conservée sur le DC5. Leur lisibilité était a priori la même que celles des photographies retenues par les membres du LéA (Cⁱ7 et Cⁱ11, en noir et blanc, légèrement obscures), les informations relatives aux soldats dans les tranchées y sont identiques. Il nous apparaît difficile d'identifier la raison de ces choix.

Dans le cadre de la genèse documentaire de l'instrument-document DC5, les membres du LéA ont sélectionné deux des huit composants proposés sur l'artefact-ressource DC2. Ils ont de nouveau choisi (comme nous l'avons constaté pour le DC4 élaboré à partir du DC1) d'augmenter le nombre de composants en présence, dans une moindre mesure que précédemment toutefois. Si nous observons un total de huit composants sur la base initiale de travail constituée par le DC2, les membres du LéA en ont retenu onze, soient trois de plus, pour aborder les conditions de vie des soldats dans les tranchées.

Différents procédés de mise en forme sont utilisés sur le document composite DC5 :

- les composants sont démarqués les uns des autres par des encadrements. Ils sont encadrés individuellement : composants iconiques n°6, n°7 et n°8 ; composants textuels n°2, n°3, n°4 et n°5 (le titre, composant textuel n°1 n'est pas encadré). Ils sont aussi encadrés collectivement : composants iconiques n°9 et n°10 ; composant textuel et composant iconique n°4 et n°11. Le premier de ces regroupements de composants n'apparaît pas thématique : le dessin n°9 présente un pou, le dessin n°10 présente une tranchée et des

soldats dont un qui semble mort ou blessé. Ces deux composants sont a priori encadrés ensemble car ils sont issus du même album. Le second regroupement de composants semble lui thématique : le composant n°11 semble illustrer le composant n°4. En effet, dans l'extrait de texte (n°4), un soldat présente certains aspects de ses conditions de vie relatives à son habillement, à sa toilette, à ses conditions de sommeil (debout, à genoux, assis, accroupi, couché). Il y évoque divers lieux où il a pu se laver et dormir (fontaine, ruisseau, chemins, buissons, tranchées, arbres, boue). La photographie (n°11) présente des soldats dans une tranchée, certains sont debout, d'autres assis ou couchés. Ce composant n°11, s'il est encadré avec le composant n°4, se trouve pourtant décalé de ce dernier dans la mise en page : il est placé au-dessus et à la droite du texte qu'il semble illustrer ;

- les composants sont tous étiquetés individuellement (mis à part le titre n°1 et le groupe de deux questions n°5). Chaque composant se voit ainsi assigné d'un label verbal « Doc + lettre majuscule + présentation du composant ». Ces étiquettes permettent de présenter les composants qu'elles désignent. Néanmoins, elles augmentent considérablement le nombre total de composants si nous choissions de les compter en tant que tel (dix-huit au lieu de onze). Ces étiquettes-légendes sont placées majoritairement au-dessus des composants auxquels elles sont associées. Seule l'une d'entre elles est placée à gauche des deux composants iconiques n°9 et n°10. Ceux-ci sont étiquetés conjointement, le composant n°9 ayant de surcroît une étiquette individuelle (« Un pou »). Les étiquettes de « Doc A » à « Doc G » semblent indiquer un ordre de lecture que nous qualifierons de linéaire : le « Doc A » est situé en haut à gauche, suivi à sa droite du « Doc B », lui-même suivi à sa droite du « Doc C »... Cela correspond peut-être à ce qui était évoqué dans l'un des comptes-rendus de réunions spécifiant que les éléments étaient « juxtaposés » (extrait CR3, annexe 12), c'est-à-dire placés directement les uns après les autres. Seuls les composants n°10 et n°11 ne sont pas étiquetés. Le fait que la source du composant n°11 soit indiquée en-dessous de la photographie a peut-être amené les membres du LéA à ne pas l'étiqueter. La source (<http://www.larouse.fr>) a pourtant peu à voir avec l'image qui est présentée ;
- une étiquette titre est proposée en haut du document composite ;
- au niveau typographique, le titre du document, composant textuel n°1, est présenté en noir, gras et souligné en haut du document composite. Il est ainsi mis en exergue, ce qui semble indiquer son importance par rapport aux autres composants. Il peut ainsi faire l'objet de l'attention particulière des élèves-lecteurs. Les étiquettes des autres composants (« Doc + lettre majuscule + présentation du composant ») sont présentées en gras et en italique, tandis que les questions (n°5) sont présentées en gras sur fond grisé. Cela les met également

en exergue, comme le titre du document. Les extraits de lettres de poilus sont également présentés en italique.

Les composants semblent organisés en lignes sur le DC5 : un titre placé tout en haut du document puis trois lignes de composants et une consigne placée tout en bas du document. Toutefois, comme nous allons l'observer dans la partie consacrée à l'analyse de la dimension cognitive du DC5 (voir chapitre 4, point 2-3-3), cette organisation n'a pas de liens, par exemple, avec des alignements thématiques relatifs à la thématique générale du document composite, la vie des soldats dans les tranchées.




2-3-3 Dimension cognitive du document composite DC5

2-3-3-1 Informations et pertinence des informations

Les onze composants ainsi réunis présentent diverses informations. Nous allons associer, dans le tableau ci-dessous (tableau 35), chacun de ces composants aux informations qu'il présente et aux savoirs visés et présentés par les membres du LéA dans la FP4-Séance 2 (annexe 24) pour la première mouture de la séquence. La FP6-Séance 3 (annexe 26) relative à la seconde mouture ne présentant quant à elle aucun savoir défini comme devant faire l'objet d'un apprentissage, nous ne pouvons faire apparaître ces éléments dans notre tableau. A ce titre, les éléments inscrits dans la dernière colonne du tableau (colonne de droite) sont directement issus du document de préparation FP4-Séance 2. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les liens existants, ou non, entre les composants retenus par les membres du groupe de recherche, les informations qu'ils portent et les savoirs que les membres du LéA ont prévu d'aborder avec leurs élèves via les composants présents sur le document composite :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Savoirs développés sur FP4 (séance 2)
Composants textuels	1	Un titre	<u>Les conditions de vie dans les tranchées</u>	Titre du document (thème général abordé)	
	2	Un extrait de ¹¹⁷ lettre	<i>Doc. D – Extrait de Lettres de poilus Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.</i>	Un soldat décrit le peu qu'il a eu à manger pour son déjeuner qui constitue le seul repas de sa journée. Il explique qu'il a faim et qu'il fait froid.	Les poilus ne mangeaient pas à leur faim. La vie dans les tranchées : très dure à cause du froid.
	3	Un extrait de lettre	<i>Doc. F. – Extrait de Lettres de poilus La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse. Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canomade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.</i>	Un soldat raconte que la pluie est incessante, que de ce fait, ses vêtements sont trempés et qu'il dort dans l'eau.	La vie dans les tranchées : très dure Conditions météorologiques (élément cité dans les objectifs d'apprentissage mais pas dans les savoirs essentialisés).
	4	Un extrait de lettre	<i>Doc. G. – Extrait de Lettres de poilus Voilà près d'un mois que je ne me suis pas déshabillé et que je n'ai pas retiré mes chaussures. Je me suis lavé deux fois : dans une fontaine et dans un ruisseau près d'un cheval mort. On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, accroupi et même couché. On dort sur les chemins, dans les buissons, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade.</i>	Un soldat raconte qu'il ne s'est pas déshabillé depuis un mois, qu'il ne s'est lavé que deux fois dans des conditions précaires. Il explique que ses conditions de sommeil sont extrêmement dures.	Les soldats ne pouvaient pas se laver. Les poilus dormaient peu.
	5	Des questions	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus. 2) Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?</p> </div>	Consigne destinée aux élèves et structurée en deux étapes : observer le document et y relever « les problèmes » rencontrés par les poilus ; a priori, à partir de cela, dire ce qu'il en est des conditions de vie des soldats dans les tranchées.	

¹¹⁷ Nous retrouvons surlignés en vert les composants issus de la base de travail DC2 et repris tels quels par les membres du LéA sur le DC5.

Composants iconiques	6	Une photographie	<p><i>Doc. A – Invasion de rats dans les tranchées françaises</i></p> 	Des rats (morts) déposés sur un monticule de terre. Un homme (un soldat ?) accroupi en haut du monticule, tenant un chien.	La vie dans les tranchées : très dure à cause des rats.
	7	Une photographie	<p><i>Doc. B – Poilus dans les tranchées</i></p> 	Des soldats, des poilus, debout dans une tranchée.	Les tranchées étaient petites et repliés de boue. (et de cadavres) ¹¹⁸ .
	8	Une photographie	<p><i>Doc. C – Des soldats</i></p> 	Des soldats dans une tranchée : l'un debout, portant un masque à gaz et tenant une arme (?) à la main ; l'autre appuyé contre la terre et tenant une mitraillette (?).	

¹¹⁸ Nous ne sommes pas en mesure d'identifier si des cadavres sont présents sur cette photographie et également sur les deux autres photographies ci-dessous. C'est pourquoi nous choisissons de mettre ces éléments entre parenthèses.

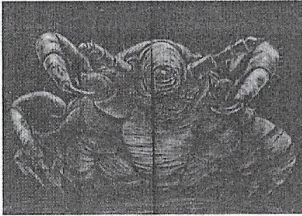
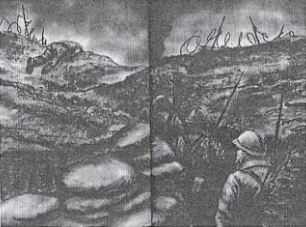
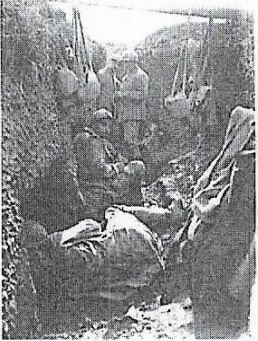
9	Un dessin	<p><i>Doc. E. –</i> Images extraites de l'album 14-18 : une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux », <i>Thierry Dedieu, Ed. Seuil.</i></p>  <p><i>Un pou</i></p>	Un pou dessiné.	<p>La vie dans les tranchées : très dure à cause des maladies.</p> <p>Les soldats avaient très souvent des poux.</p>
10	Un dessin		Des soldats dans une tranchée, fusils à la main. Un soldat (mort ?) sur la terre.	<p>Les tranchées étaient petites et remplies de boue.</p> <p>(et de cadavres).</p>
11	Une photographie	 <p>Source http://www.larousse.fr</p>	Des soldats dans une tranchée : certains sont debout, un autre assis, un autre couché à même la terre.	<p>Les tranchées étaient petites et remplies de boue.</p> <p>(et de cadavres).</p>

Tableau 35 - Synthèse composants, informations et savoirs - DC5

A la lecture du tableau (tableau 35), les informations portées par dix des onze composants sont en lien avec les savoirs essentialisés par les membres du LéA dans leur document de préparation : nous pouvons associer ces dix composants à des éléments de savoirs présentés dans la FP4-séance 2 (annexe 26) rédigée par les membres du groupe. Ces dix composants sont également en lien avec les objectifs d'apprentissage définis dans le document de préparation FP4 : « Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ? Quelques éléments : nourriture, conditions météorologiques, sommeil, maladies ». Les informations présentes sur le DC5 sont à ce titre pertinentes et peuvent répondre au besoin d'information des élèves-lecteurs. Le composant n°8, présentant des soldats dans une tranchée (l'un debout, portant un masque à gaz et tenant une arme (?) à la main, l'autre appuyé à la terre et tenant une mitraillette (?)) nous semble en lien avec le développement des nouvelles armes chimique durant la Première guerre mondiale (présence du masque notamment). Mais ces éléments n'apparaissent pas comme des savoirs devant être abordés durant cette séance dans le document de préparation FP4. Nous sommes là en présence d'un composant pertinent au regard des savoirs historiques mais ne répondant pas aux objectifs d'apprentissage visés par les membres du LéA : ils n'abordent en effet dans aucun document de préparation la question du développement de nouvelles armes lors du premier conflit mondial. A ce titre, ce composant manque de pertinence.

Les étiquettes-légendes associées à certains des composants, quand elles existent, peuvent être source d'informations pour les lecteurs. Par exemple, le fait que soit indiqué sous le composant n°9, « un pou » permet d'identifier ce qui est représenté sur le dessin. Toutefois, le fait que des confusions entre sources et légendes existent sur le document (comme pour le composant n°11) ne permet pas aux lecteurs de s'appuyer de façon significative, en tant que sources d'informations, sur ces légendes. De plus, le manque de régularité dans leur structuration (par exemple, le composant n°9 présente à la fois une étiquette-légende type « Doc +lettre » et une indication sous le composant) rend difficile la prise d'informations.

Les composants ne semblent pas présenter de difficultés intrinsèques particulières. Les extraits de lettres présentent un vocabulaire qui nous paraît relativement accessible à des élèves de onze ans. Néanmoins, certains termes ou expressions nécessitent d'être définis : par exemple, « képi » (composant n°3) ou « aiguïser l'appétit » (composant n°2).

A partir de l'étude des informations qu'ils présentent, nous pouvons réunir les onze composants par groupe et faire ressortir six axes de savoirs des composants sélectionnés pour la séance 2 de la première mouture de la séquence et la séance 3 de la seconde mouture (le terme « axe » nous permet, tout comme nous l'avons fait dans le cadre de l'analyse du DC4, d'étudier les composants de

rang spécifique réunis autour de spécificités communes sont en relation avec le thème général de la leçon). Nous retrouvons d'ailleurs, d'une certaine façon, ces axes dans le document de préparation FP4 (annexe 24) dans les objectifs d'apprentissage que nous avons rappelés précédemment (chapitre 4, point 2-1, tableau 26) :

- un axe « Maladies » : composants n°6 et n°9 (regroupés et encadrés en rouge ci-dessous, figure 30) ;
- un axe « Nourriture » : composants n°2 (regroupés et encadrés en vert ci-dessous, figure 30) ;
- Un axe « Soins du corps » : composants n°4 (regroupés et encadrés en bleu ci-dessous, figure 29) ;
- un axe « Sommeil » : composants n°4 (regroupés et encadrés en noir ci-dessous, figure 30) ;
- un axe « Conditions matérielles » : composants n°7, n°10 et n°11 (regroupés et encadrés en orang, ci-dessous, figure 30) ;
- un axe « Conditions météorologiques » : composants n°2 et n°3 (regroupés et encadrés en violet ci-dessous, figure 30).

Nous allons faire apparaître ces six axes sur le DC5 en réunissant les composants afférents. Nous allons également identifier les rangs de ces composants (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) selon la présentation suivante :




Composants	Rang général	Rang intermédiaire	Rang spécifique
Représentation			
Sigles	Crg	Cri	Crs
Nombre	1	1	9
Numéro	N°1	N°5	N°2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 et 11

Tableau 36 - Rangs des composants DC5

Les conditions de vie dans les tranchées

Doc. A – Invasion de rats dans les tranchées françaises

Doc. B – Poilus dans les tranchées

Doc. C – Des soldats

Doc. D – Extrait de Lettres de poilus

Je viens de détremper, mais l'est-ce qu'une den... de de pour une jour... l'en la moitié et j'ai encore... Rien que le matin, il n... la boule entière ! Le... terriblement l'appétit.

Doc. E – Images extraites de l'album « 14-18 : une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux », Thierry Dedieu, Ed. Seuil.

Un pou

Doc. F – Extrait de Lettres de poilus

La pluie approche... goutte... be sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'av... 3... Accroupis dans la tranchée, non... L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un... sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.

Doc. G – Extrait de Lettres de poilus

Voilà près d'un mois que je ne... pas dé... bilité et que je n'ai pas retiré mes chaussures. Je... 4... fois : dans une fontaine et dans un ruisseau... cheve... On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout... assis, accroupi et même couché. On dort sur les chemins... sons, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade.

1) Observe et relève les problèmes... 5... contrés par les poilus... tranchées ?
 2) Que peux-tu dire des conditions... de vie des soldats dans les tranchées ?

Figure 30 - Regroupements des composants en axes de savoirs DC5

Le titre (C^{rg}1) du document composite, « Les conditions de vie dans les tranchées », présente, encadre le thème de la séance. Composant de rang général, il est décliné en six groupes de composants de rang spécifique (Cr_s) correspondant chacun à l'un des axes de savoirs. Nous observons que les groupes de composants relatifs aux axes que nous avons définis n'occupent pas de positions particulières sur le document composite, ils sont relativement déstructurés. Cela nous semble en contradiction avec ce que les membres du LÉA avaient évoqué au sujet de ce document, soit le fait que, sur celui-ci, « les éléments » étaient « juxtaposés » et que de ce fait « il était moins nécessaire de croiser qu'en séance 1 » (extrait CR3, annexe 12). La juxtaposition évoquée, c'est à dire le placement des choses immédiatement l'une à côté de l'autre¹¹⁹, correspond, sur le DC5, à l'alignement des composants. Toutefois, elle demeure sans liens, par exemple, avec des thématiques, ou, nous concernant, des axes de savoirs : il semble donc que, contrairement à l'annonce des membres du LÉA, il soit nécessaire de croiser les composants sur ce document.

Les six axes de savoirs sont abordés, sur le document composite, de façon relativement équilibrée. Le nombre de composants de rang spécifique prenant en charge chacun des axes est équivalent : un composant pour chacun des axes relatifs à la nourriture, au sommeil et aux soins du corps ; deux

¹¹⁹ Juxtaposer : placer des choses immédiatement l'une à côté de l'autre (source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/juxtaposer/45266>).

composants pour chacun des axes relatifs aux maladies et à la météorologie ; trois composants pour l'axe relatif aux conditions matérielles. L'axe des conditions matérielles est toutefois majoritairement évoqué par les composants réunis sur le DC5.

Nous questionnons divers éléments en lien avec les rangs des composants et les axes de savoirs identifiés sur le DC5 :

- la pertinence, voire l'existence de critères visant à conserver ou à exclure tel ou tel composant issu de la base de travail DC2 : l'un des composants du DC2 a été exclu par les membres du LéA car il ne présentait pas de source (DC2, Cⁱ8, le dessin des tranchées), or sur le DC5, la majorité des composants n'en présentent pas non plus ; des photographies présentées sur le DC2 (Cⁱ6 et Cⁱ7) ont été exclues pour être remplacées par d'autres sur le DC5 (Cⁱ7 et Cⁱ11) qui présentent pourtant les mêmes informations ;
- la pertinence voire l'existence de critères visant à ajouter des composants sur le DC5 et à en augmenter le nombre par rapport à la base de travail DC2 : les membres du LéA ont notamment ajouté un composant qui n'est pas pertinent au regard des objectifs d'apprentissage (DC5, Cⁱ8) développant de ce fait du bruit documentaire. Ils ont également ajouté trois photographies qui ont trait aux mêmes informations (DC5, Cⁱ7, Cⁱ10 et Cⁱ11). Cela développe des redondances sans apport d'informations complémentaires, entraîne une surcharge du document (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007) et mobilise l'attention des élèves de façon importante pour un gain informatif négligeable ;
- le fait que les axes de savoirs soient représentés soit par des composants textuels, soit par des composants iconiques, jamais les deux en même temps. L'axe « Maladies » est présenté via deux composants iconiques, l'axe des « Conditions matérielles » via trois composants iconiques, les autres axes sont présentés uniquement via des composants textuels. S'agit-il d'un choix réalisé par les membres du LéA ? Ne présenter qu'un seul type de composants pour traiter tel ou tel axe relève-t-il du fait qu'il leur serait apparu plus pertinent de traiter les conditions matérielles de vie dans les tranchées uniquement par le biais de composants iconiques ? Cela n'est pas écrit dans le document de préparation ce qui questionne le/liens entre ce document (FP4) et le document composite DC5 : comment les membres du LéA sont-ils passés de l'un à l'autre ? Nous avons à ce titre déjà évoqué le fait que, si des savoirs avaient été retenus par les membres du LéA comme devant faire l'objet d'un apprentissage avec les élèves, leur relation avec le choix des composants n'avait pas été

présentée, par écrit, par les membres du groupe de recherche. Nous n'avons pas de traces de cette partie du travail documentaire des membres du groupe de recherche ;

- le choix des étiquettes-titres apposées au-dessus de chaque composant (à l'exception des composants n°10 et n°11) : ces étiquettes peuvent entraîner des erreurs d'interprétation chez les élèves. Quelle information tirée de l'étude du composant C^rs6 titré « Invasion de rats dans les tranchées françaises » à partir des informations que ce composant présente ? Son titre a peu à voir avec ce qui est montré sur la photographie. Nous y voyons des rats morts, quasiment « rangés », tout au moins alignés sur une colline. Nous n'observons pas de tranchée sur cette photographie, ni a priori d'invasion. Celle-ci est à induire du fait qu'il y a de nombreux rats morts déposés sur une colline, qu'ils ont été tués (nous n'en savons rien, nous émettons cette hypothèse, ou piégés par un homme et son chien). Mais comment des élèves de CM2 peuvent-ils, en dehors du fait que cette photographie est présente parmi d'autres composants sur un document titré « Les conditions de vie dans les tranchées », induire de cette image qu'il y a des invasions de rats dans des tranchées qui pourtant ne sont pas visibles ? Prenons d'autres exemples : les C^rs n°7, n°8, n°10 et n°11. Le premier (n°7) est titré « Poilus dans les tranchées », le second « Des soldats » (n°8), le troisième (n°10) et le quatrième (n°11) ne présentent pas de titre. Or, ils présentent tous globalement les mêmes informations : des soldats. Les titres ou l'absence de titre peuvent amener les élèves à penser, par exemple, que « Poilus » et « soldats » sont deux choses différentes. Ceci est vrai en partie, tous les soldats de toutes les guerres ne sont pas des poilus. Cependant, dans le cas qui nous occupe, il s'agit de la même chose. Quel est alors l'objectif des membres du LÉA en proposant des termes différents ? Quel est leur objectif en ne proposant pas de titre ? Dans le même esprit, les C^rs n°9 et n°10 présentent un titre unique (« Doc. E.. »), un sous-titre étant apposé au-dessous du C^rs 9 et aucun pour le C^rs10. Or, ces deux composants ont peu à voir l'un avec l'autre : un poilu, des soldats dans des tranchées. De nouveau, l'utilisation des titres peut être questionnée au regard de leur manque de pertinence.

De façon générale, les savoirs définis pour cette séance au sein des documents de préparation sont présents sur le document composite sous la forme de composants présentant des informations. Pourtant, il nous semble que dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, cette séance, en se centrant uniquement sur les conditions de vie dans les tranchées ignore de nombreux savoirs relatifs aux conditions de vie durant la Première guerre mondiale, savoirs qui ne seront de fait pas traités au cours de ces deux moutures. Nous avons pu constater précédemment (chapitre 3, point 4) que les moutures 1 et 2 de la séquence Verdun n'abordaient pas, notamment, le travail des femmes ou la vie à l'arrière du front. Au regard des composants redondants que nous

avons observés sur le DC5, la présentation de composants relatifs aux conditions de vie durant la Première guerre mondiale dans leur ensemble aurait pu être envisagée. Cependant, les deux premières moutures de la séquence Verdun avaient pour ambition de traiter globalement de la bataille de Verdun. Le fait de ne pas aborder certains savoirs durant cette séquence est peut-être à mettre en lien avec cette aspiration.

2-3-3-2 Blocs informatifs - Première mouture de la séquence

Au bas du document composite DC5, nous trouvons un composant de rang intermédiaire, représenté par un triangle bleu (C^tri5, figure 30). Ce C^tri semble correspondre aux questions initiales que nous avons observées dans deux des manuels étudiés en amont (voir chapitre 3, point 3-2-3, manuels Magnard et Hachette). Dans ces deux cas, les questions étaient présentées en tête de chapitre, en haut des pages des manuels. Les membres du LéA ont fait le choix de présenter leurs questions en bas de leur document. Dans les manuels, le fait d'indiquer les questions avant les composants permet a priori aux élèves d'identifier de prime abord le but à atteindre et ainsi, d'éventuellement planifier leurs actions (nous avons observé toutefois que les diverses tâches prévues pour eux dans la suite des doubles-pages des manuels relativisaient cette possibilité). Dans le cas du DC5 première mouture de la séquence Verdun, le fait que les questions soient placées en bas du document peut faire obstacle à l'identification de ce but par les élèves et de fait, entraver la planification de leurs actions.

Le Cri15 est composé d'une consigne, « Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus » et d'une question, « Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ? ». Cette consigne et cette question sont qualifiées par les membres du LéA de questions « plus larges » que celles posées lors de la séance 1 (extrait CR3, annexe 12) :

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

Figure 31 - Extrait DC5 - Mouture 1

Ce composant Cri a pour objectif de permettre aux élèves de parcourir l'ensemble du document composite sans pour autant qu'il soit « nécessaire de croiser » autant « qu'en séance 1 » (extrait CR3, annexe 12). Nous ne comprenons pas en quoi ces questions s'opposent au croisement des composants. Il nous semble au contraire qu'elles amènent les lecteurs à parcourir l'ensemble du DC5 pour y rechercher des informations relatives aux « problèmes » et aux « conditions de vie » des soldats. Prendre en compte ce Cri nécessite en effet d'appréhender les neuf composants de rang spécifique individuellement afin d'identifier des aspects des conditions de vie dans les tranchées,

telles que présentées dans le DC5 et évoquées dans le composant de rang général présenté en titre. Toutefois, il nous semble complexe de déterminer des blocs informatifs (associations de Cri et de Crs) présents sur le document composite. Si le terme « Observe » invite plutôt à considérer les composants iconiques (il nous semble peu pertinent d'observer un texte, tout au moins si l'objectif est d'en tirer des informations), le terme « Relève » ne permet pas de comprendre l'activité attendue. Que signifie « relever » pour des élèves de CM2 ? S'agit-il de décrire ce qui est présenté sur les images ? De « recopier » des parties de textes ? Cela avec pour objectif de repérer « les problèmes » rencontrés par les poilus » ? Ceci nous semble bien difficile. A partir des composants iconiques et des étiquettes-légendes qui accompagnent certains d'entre eux, les élèves peuvent observer des rats, des soldats, des poilus, un pou. A partir des composants textuels, en admettant qu'ils les lisent tous attentivement, les élèves peuvent découvrir qu'un soldat a faim et froid, qu'un autre a aussi froid et qu'il pleut beaucoup, qu'il faut parfois dormir sous la pluie, dans l'eau ou qu'un autre soldat encore ne s'est pas déshabillé depuis longtemps, qu'il ne s'est pas lavé non plus et que les conditions dans lesquelles il tente de dormir sont exécrables. Tous les composants textuels de rang spécifique sont rédigés à la première personne du singulier : les élèves doivent donc induire, à partir des trois expériences personnelles de poilus proposées dans ces extraits de lettres, un ensemble de problèmes rencontrés par tous les soldats. Ensuite, après avoir observé et relevé, les élèves doivent finalement réaliser une synthèse visant à dire ce que sont les conditions de vie des soldats dans les tranchées. Finalement, la consigne et la question sont redondantes, elles ne sont que les étapes d'un même attendu de la part des membres du LÉA : d'abord observer puis rédiger à partir de ces observations.

Les composants réunis sur le DC5 présentent des informations relatives aux conditions de vie dans les tranchées mais ces informations demeurent peu intelligibles. Il ne s'agit pas de donner d'emblée ces conditions aux élèves, il suffirait pour cela de leur transmettre directement une trace écrite. Néanmoins, au regard des différents éléments que nous venons de présenter, il nous semble que les composants et les informations qu'ils présentent ne peuvent répondre au besoin d'information des élèves qui, à partir d'une consigne et d'une question très larges ne peuvent être que partiellement en mesure de relever les différents aspects de ces conditions, ces conditions étant elles-mêmes présentées de façon parcellaire dans le document composite.

2-3-3-3 Blocs informatifs - Deuxième mouture de la séquence

Dans le cadre de la deuxième mouture, le C^ri5 présentant une consigne et une question a été extrait du document composite proprement dit pour être proposé à part, sur un support papier (une feuille A4 en noir et blanc). Nous ne connaissons pas les raisons de ce choix, cela n'apparaît pas dans le

document de préparation (FP7) ou les comptes-rendus de réunions. Nous n'avons pas de traces de cette partie du travail de documentation relatif à ce qu'une partie du travail documentaire a produit, ici, un document complémentaire au document composite DC5. Cela nous amène à questionner le/les liens entre le document de préparation FP7 et le document composite DC6 : comment les membres du LéA sont-ils passés de l'un à l'autre ? En externalisant le Cri, les membres du LéA avaient peut-être à l'esprit de permettre aux élèves d'explorer le document composite proprement dit, sans « arrières pensées », c'est-à-dire librement, selon leur intérêt (intérêt porté à une image ou à un texte qui attireraient éventuellement leur attention par exemple). La présence ou l'absence de questions initiales directement présentées sur le document composite à étudier interroge ainsi la possibilité ou pas, pour les élèves, de planifier leurs actions, d'organiser éventuellement leur parcours de lecture en fonction du but à atteindre et les étapes intermédiaires pour atteindre ce but.

Le document (Q4, annexe 56) associé au DC5 lors de la seconde mouture de la séquence Verdun, se présente en deux parties. La première propose un tableau que les élèves devront compléter en s'appuyant sur le document composite (tableau 37) :

<u>Les conditions de vie dans les tranchées</u>	
Complétez le tableau en vous aidant des définitions des différents types de documents.	
Type de document	Titre du document
Document informatif	
Document iconographique	
Document explicatif	
Document cartographique	

Tableau 37 - Extrait de Q4 : tableau - Mouture 2

Ce tableau (tableau 37) reprend les mêmes dénominations relatives aux documents que celles présentées dans le texte proposé aux élèves lors de la séance 2 consacrée à la bataille de Verdun au cours de la deuxième mouture de la séquence (figure 27). Nous ne reviendrons donc pas sur les dénominations utilisées pour chaque type de document car nous les avons déjà évoquées précédemment (voir chapitre 4, point 2-2-3-3). Observons néanmoins deux éléments :

- tout d'abord, contrairement à ce qui était envisagé pour les séances portant sur Verdun lors de la seconde mouture (séances 1 et 2), les élèves ne doivent plus ici associer aux types de documents la lettre les désignant. Ils doivent désormais en écrire le titre. Pour quelles raisons ? Peut-être pour les amener à porter une attention plus forte aux composants (aux documents tels que nommés dans le tableau) observés en s'attardant sur la légende qui les présente. Les titres (présentés par une étiquette-légende « Doc + lettre majuscule + titre ») des composants ont alors peut-être une importance qui n'est pas présentée par les membres du LéA dans leurs documents de préparation. Toutefois, certains des composants ne portant pas de titre (n°10 et n°11), il peut s'avérer compliqué pour des élèves de compléter le tableau ;
- ensuite, les membres du LéA ont conservé toutes les catégories de types de documents qu'ils avaient proposées précédemment (informatif, iconographique, explicatif et cartographique). Or, sur le DC5, les composants sont de deux natures différentes, textuels et iconiques. A l'intérieur de ces deux groupes, nous trouvons des genres différents : deux pour les composants iconiques (photographie et dessin), un pour les composants textuels (extraits de textes). Comment alors compléter ce tableau qui propose des catégories qui ne sont pas présentes sur le document composite en question ? En quoi cela est-il pertinent dans le cadre de l'étude des conditions de vie dans les tranchées ? De nouveau, il nous semble que cela sollicite excessivement l'attention des élèves pour une activité de tri qui a peu à voir avec les savoirs en jeu.

Dans la deuxième partie du document Q4 (annexe 56), nous retrouvons la consigne et la question telles qu'elles étaient proposées sur le DC5 prévu pour la première mouture de la séquence (figure 32) :

Consigne : Répondez aux deux questions en précisant le numéro des documents utilisés.

Question 1 : Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus.

Question 2 : Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?

Figure 32 - Extrait Q4 : consignes et questions - Mouture 2

Lors de la première mouture de la séquence, dans le cadre de la séance consacrée à l'étude des conditions de vie des soldats dans les tranchées, deux activités étaient dévolues aux élèves (figure 31). Ces deux activités correspondent, dans le cadre de la deuxième mouture, à ce que les membres du LéA ont désormais indiqué comme étant les « Question 1 » et « Question 2 ». Nous ne reviendrons pas sur les obstacles que pourraient rencontrer les élèves pour réaliser ces deux activités : celles-ci, bien que « titrées » différemment (dans le cas de la première mouture, le mot « Question » n'était pas inscrit sur le document composite) sont identiques à celles proposées dans le cadre de la première mouture de la séquence pour cette même séance. Dans le cadre de la première mouture, la consigne (« Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus ») et la question (« Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ? ») étaient présentées au bas du document composite. Dans le cadre de la seconde mouture, elles sont présentées sur un document à part. Le fait qu'elles soient externes au document composite, et que nous soyons ainsi en présence d'un composant de rang intermédiaire externe (Cri externe) ne nous semble pas ajouter de difficultés particulières à celles que nous avons par ailleurs indiquées pour analyser la consigne et la question proposées sur le document composite DC5 de la première mouture de la séquence Verdun. Observons toutefois un ajout et quelques erreurs sur ce Cri externe associé au DC5 dans le cadre de la deuxième mouture de la séquence Verdun. Les erreurs observées pourraient venir troubler la compréhension des élèves :

- une première consigne a été ajoutée en haut de ce Cri externe par rapport à la première mouture. Elle indique : « Répondez aux deux questions en indiquant le numéro des documents utilisés ». Or, nous ne trouvons pas ensuite deux, mais une seule question : « Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ? ». La consigne 1 est : « Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus » bien qu'indiquée comme « Question 1 », n'est pas une question ;
- de plus, les composants ne sont pas référés à des numéros sur le document composite mais à des éléments du type « Doc + lettre + titre », étiquettes qui sont d'ailleurs nécessaires pour compléter le tableau proposé en haut de ce document Q4. Comment alors indiquer, comme cela est demandé par la consigne, le numéro des documents utilisés ?

Dans le cadre de la seconde mouture de la séquence Verdun, les élèves peuvent donc être en difficulté pour retrouver les informations sur le document composite DC5, les identifier et les nommer pour réaliser la consigne et répondre à la question.

Nous questionnons donc ce qui a pu motiver les membres du LéA, dans le cadre de leur travail documentaire, à instrumentaliser le composant de rang intermédiaire n°5 présent sur le document composite élaboré pour la première mouture de la séquence, pour produire un nouveau document-questionnaire (Q4). Nous nous demandons notamment en quoi ce nouveau support de travail des élèves, composant de rang intermédiaire externe au DC5, permet de rendre les informations présentes sur le document composite plus accessibles aux élèves. Nous avons évoqué qu'il s'agissait peut-être, dans une certaine mesure, de permettre aux élèves d'explorer le DC5 librement. Les membres du LéA ont peut-être aussi cherché à « tester » une autre modalité de présentation des questions et des activités des élèves : dans le cadre de la première mouture, le composant de rang intermédiaire était interne au DC5, dans le cadre de la seconde mouture, ce composant est externe. Il s'agissait alors peut-être d'évaluer la plus ou moins grande pertinence de l'une et l'autre modalité, d'observer si, en disposant par exemple initialement du but à atteindre, les élèves adoptaient une stratégie de lecture différente que s'ils n'en avaient pas disposé. Les membres du LéA n'ont pas fixé d'objectifs ou de critères visant à évaluer de telles modalités. Pourtant, ils étaient particulièrement centrés sur les aspects méthodologiques de lecture des documents composites. C'est éventuellement ce qui a motivé cette externalisation du Cri dans le cadre de la seconde mouture de la séquence pour la séance portant sur les conditions de vie des soldats dans les tranchées, sans que les membres du LéA puissent finalement en évaluer les effets sur les stratégies des élèves.

2-3-3-4 Parcours de lecture

Face au document composite DC5 (annexe 46) prévue pour la mise en œuvre de la séance 2 (séquence Verdun première mouture) et de la séance 3 (séquence Verdun deuxième mouture), différents parcours de lecture s’offrent aux élèves. Le fait que le Cri soit interne ou externe au document composite ne nous paraît pas induire un parcours plutôt qu’un autre. Le fait que la consigne invite les élèves à « observer » et à « relever » des problèmes nous semble les amener à explorer la page sans suivre de chemin particulier. Les élèves pourraient donc la parcourir comme bon leur semble, passer d’un composant à un autre, en les abordant de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas...

Rappelons que les membres du LÉA avaient indiqué que ce document était composé « de documents juxtaposés » et qu’il était « moins nécessaire de croiser » (extrait CR3, annexe 12). En mentionnant qu’il est « moins nécessaire de croiser », les membres du LÉA envisagent-ils qu’il suffirait aux élèves de cumuler les informations présentées par les uns et les autres composants pour finalement répondre à la question portant sur les conditions de vie des soldats dans les tranchées ? Dans ce cas, que cumuleraient-ils ?

Nous supposons que les membres du groupe de recherche envisageaient une lecture plutôt linéaire du document. Nous proposons de voir rapidement deux parcours possibles et non exhaustifs, un « Parcours rouge » et un « Parcours vert » (figure 33) :

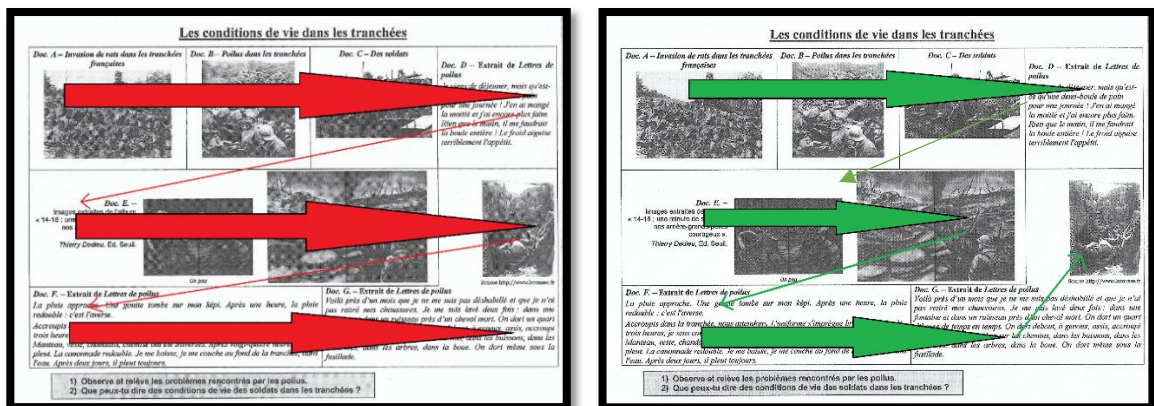


Figure 33 - Parcours de lecture rouge et vert - DC5

En suivant le « Parcours rouge », les élèves voient des rats alignés sur une colline, des hommes dans des tranchées, ils lisent qu’un homme à faim et froid, puis ils voient un pou, puis de nouveau des hommes dans une tranchée, cette fois « pour de faux » puisqu’il s’agit d’un dessin. Là, soit ils s’arrêtent au niveau de l’encadrement marquant la fin du groupe de « Doc. E » pour descendre et lire le « Doc F » qui leur indique qu’il pleut dans les tranchées et qu’un homme y dort malgré tout, dans

l'eau. Ils lisent ensuite un nouvel extrait de texte leur indiquant qu'un homme ne s'est pas lavé depuis longtemps, qu'il dort dans de très mauvaises conditions, pour finalement observer une nouvelle photographie présentant des soldats dans une tranchée. Cette dernière photographie a pu être observée préalablement (parcours vert) si les élèves ont poursuivi leur chemin après le « Doc E » : ils ont alors vu à la suite, un dessin puis une photographie de soldats. Cela a-t-il modifié leur perception du document dans son ensemble ? Cela leur a-t-il permis de comprendre autrement les conditions de vie dans les tranchées ?

La pertinence des informations présentées par les différents composants sur le DC5 nous questionne à nouveau : quel que soit le chemin suivi, il nous semble que les informations récoltées par les élèves dans le cadre de la lecture-compréhension du document composite DC5 ne permettent d'entrevoir qu'un pan restreint des conditions de vie dans les tranchées et plus globalement, des conditions de vie durant la Première guerre mondiale.

2-4 « De la fin de la guerre à la commémoration » (DC6) : composants sélectionnés et document composite produit

2-4-1 Cheminement réflexif des membres du LÉA

Le document composite relatif à la séance 3 de la séquence Verdun première mouture (DC6, annexe 47) a été conçu par les membres du LÉA durant la même période que les documents DC4 et DC5. Ce travail s'est donc fait entre septembre et octobre 2016, à partir de la base de travail DC3 (annexe 44). Le document composite DC6 n'a pas été mis en œuvre dans le cadre de la seconde mouture de la séquence Verdun.

Le tri, le choix et la sélection des composants visant à être présentés sur ce nouveau document composite DC6 ne sont évoqués dans aucun document de préparation, types fiche de préparation ou fiche séquence. Nous trouvons toutefois dans un compte-rendu de réunion (CR3, annexe 12) des remarques relatives au document DC6 finalisé, remarques sur lesquelles nous reviendrons plus bas (voir chapitre 4, point 2-4-3), lorsque nous évoquerons la dimension matérielle du document conçu pour cette séance.

Tout comme nous n'avions rien pu dire du travail de savantisation et du travail d'essentialisation relatifs à cette séance puisqu'aucun document (fiche de séquence ou fiche de préparation) n'a été produit à ce sujet, nous ne pouvons rien dire du cheminement réflexif des membres du groupe de recherche concernant la partie du travail documentaire relative au tri, au choix et à la sélection des composants visant à être présentés sur le document DC6 élaboré pour cette séance 3 de la première mouture de la séquence Verdun. Toutefois, durant la première année de fonctionnement du groupe de recherche, il est arrivé que les enseignants membres du groupe travaillent en dehors du LÉA : ils

ont ainsi pu se réunir entre les réunions du groupe pour revoir ensemble les séances relatives aux moutures de la séquence Verdun. S'ils ne rédigeaient alors pas de comptes-rendus de leurs échanges, si nous ne disposons pas à ce titre des éventuels documents de travail qu'ils ont alors pu écrire, nous disposons de ce qu'ils ont produit, à savoir le DC6 relatif à la séance 3 de la première mouture de la séquence Verdun.


2-4-2 Dimension matérielle du document composite DC6

Pour aborder cette séance consacrée à la fin de la guerre et à la commémoration, les membres du LéA ont sélectionné vingt-trois composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Le document composite se présente comme suit, sur support papier format A4, en couleurs (DC6, annexe 47). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifiés, un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses (figure 34) :

De la fin d 1 guerre à la commémoration


1917 : u 2 née décisive

Au début de 1917, certains soldats **3** nt cette guerre absurde, ne veulent plus continuer à se faire massacrer. Quelques-uns se mutinent **4** fissent d'obéir à leurs chefs) ; d'autres désertent (s'enfuient). La plupart sont repris et certains sont exécutés pour l'exemple.




Mutin exécuté en 1916.

La guerre **5** mondiale quand chaque pays européen commence à enrôler (= mobiliser) les hommes de ses c **6** Des Algériens, des Marocains, des Sénégalais... vont traverser les mers et venir se battre et **7** pour la France.



Les forces coloniales de la France, 4^{ème} régiment de zouaves de l'armée française.


De plus, en 1917, la Chine, le Japon et les Etats-Unis **8** en guerre aux côtés de la France et de ses alliés




Soldats américains pendant la Première Guerre mondiale

1918 6 ctore

L'arrivée des troupes américaines perm **7** France et à ses alliés de repousser l'armée allemande. Les Allemands reconnaissent leur défaite **8** nent l'armistice (= accord pour arrêter les combats) le 11 novembre 1918.




Signature de l'armistice à Rethondes (Oise), le 11 novembre 1918 dans un wagon




17

Un champ de bataille de 1916 à Verdun conserve encore aujourd'hui les traces des impacts d'obus.




18



19


Ossuaire de Douaumont

Verdun : ur 9 ent d'histoire




20

1984 : Le président français, François Mitterrand, et le chancelier allemand **10** Kohl, ont marqué de manière définitive la réco **11** franco-allemande à Douaumont. Cette cérémonie **12** uait le 70^{ème} anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial, a eu lieu devant l'ossuaire de Douaumont, en mémoire des soldats tombés au combat.




21

www.rtl.fr



22

www.leparisien.fr



23

www.lcmondc.fr

2016 : Fr **11** hollandaise et Angela Merkel, ensemble p **12** intenaire de Verdun.

1) A l'aide des documents, ex 8 : comment se termine la Première Guerre mondiale (travail oral)

2) Comment se souvient-on encore auj 12 le cet événement tragique de notre histoire ?

Figure 34 – Composants du DC6

Nous trouvons parmi ces vingt-trois composants (figure 34) : douze composants textuels C^t (un titre, trois sous-titres, six courts textes, une consigne et une question) ; onze composants iconiques (dix photographies, dont trois en noir et blanc et sept en couleurs ; un dessin en noir et blanc). Les

composants textuels et iconiques sont donc présents à part quasi égales sur ce document composite tandis qu’aucun composant visuo-textuel n’y est observé.

La plupart des composants présents sur ce document composite sont étiquetés : une légende partielle, proposée en italique à la droite de certains composants iconiques, indique ainsi ce qui est présenté (cinq photographies : n°13, n°14, n°15, n°17 et n°19 et un tableau : n°16). Trois autres photographies (n° 21, n°22 et n°23) sont également étiquetées via une indication de leur source indiquée en dessous du composant lui-même (dans les trois cas, une adresse de site internet). Deux photographies ne présentent aucune étiquette (n°18 et n°20). Nous aurions pu comptabiliser ces étiquettes comme autant de composants textuels supplémentaires, ce qui aurait considérablement accru le nombre de composants présents sur le document composite déjà chargé en composants (leur nombre passant alors de vingt-trois à vingt-neuf). Nous choisissons, comme nous l’avons fait pour décrire et analyser les documents composites précédents (DC4 et DC5), d’inclure ces éléments d’étiquetage (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) relatifs à la mise en forme du document composite dans le comptage des composants auxquels ils sont associés de façon à simplifier nos analyses et leur compréhension. Nous retrouvons ces vingt-trois composants dans le tableau ci-dessous (tableau 38) :

Composants	Textuels	Iconiques
Couleurs	Jaune	Rouge
Sigles	C ^t	C ⁱ
Genres	Un titre, trois sous-titres, six courts textes, une consigne et une question)	Dix photographies, dont trois en noir et blanc et sept en couleurs Un tableau
Numéros	N° 1 à N°12	N°13 à N° 23
Totaux	12	11

Tableau 38 – Classement sémiotique et générique des composants du DC6

Le relatif équilibre entre composants textuels (au nombre de douze) et composants iconiques (au nombre de onze) semble correspondre, comme pour le DC5 (annexe 46), à ce que les membres du LéA avaient annoncé concernant le fonctionnement des documents composites conçus pour la séquence Verdun. Ils mettaient en avant que les trois documents composites avaient été construits sur des « fonctionnements différents », dont la recherche d’une « proportion texte-image » (extrait FS1, annexe16). Cette recherche de proportion est représentée ici par le relatif équilibre entre composants textuels et composants iconiques.

L'origine de trois composants iconiques (n°21, n°22 et n°23) est indiquée. Ces trois photographies proviennent des sites internet de radios ou de journaux en ligne (RTL, Le parisien et Le monde). Il s'agit donc de documents sélectionnés dans l'actualité par les membres du LéA. Les sources des autres vingt composants ne sont pas spécifiées. Ainsi, nous ne connaissons pas les auteurs des courts textes (et des sous-titres qui les accompagnent) mais nous supposons qu'ils ont été écrits par les membres du LéA. Nous n'en sommes toutefois pas sûre car nous ne disposons pas des documents de préparation relatif à cette séance de travail avec les élèves. Nous ne connaissons pas non plus les origines des composants iconiques n°13 à n°20. Une étiquette-légende leur est associée (sauf pour les composants n°18 et n°20) mais celle-ci ne constitue pas une source. Toutefois, nous supposons que les photographies en noir et blanc sont des documents sources (Granier et Picot, 2002) : ces photographies ont été prises a priori durant la Première guerre mondiale et sont disponibles aujourd'hui comme ressources d'enseignement-apprentissage pour tout utilisateur autorisé. Il est surprenant d'observer que certains de ces composants iconiques soient « sourcés » et pas d'autres. Pourquoi les membres du LéA ont-ils indiquées les sources de trois photographies qu'ils ont donc trouvées sur internet et pas celles des huit autres ? Les ont-ils également trouvées sur internet ? Proviennent-elles de manuels, d'ouvrages encyclopédiques ... ? Il est également étonnant d'observer qu'ils aient fait le choix soit de légender les photographies, soit d'indiquer leur source mais pas les deux. Les trois photographies (n°21, n°22 et n°23) dont la source est indiquée sont a priori associées à un court texte qui apparaît comme remplaçant la légende produite pour les autres photographies. Y aurait-il confusion entre ce qui constitue une légende et une source ?

Un seul composant présent sur ce document composite est issu de la base de travail DC3. Il n'a pas été modifié :

- la photographie présentant F. Mitterrand et H. Khôl main dans la main lors de la cérémonie ayant eu lieu à Douaumont en 1984 (initialement Cⁱ5 sur le DC3 devenue Cⁱ20 sur le DC6).

Les vingt-deux autres composants sont nouveaux :

- un titre (C^t1) est ainsi désormais proposé en haut du document composite (« De la fin de la guerre à la commémoration ») ;
- une consigne (C^t8) et une question (C^t12), situées en bas du document composite (à gauche et à droite) ont été ajoutées ;
- des composants textuels et iconiques constituent enfin les dix-neuf autres nouveaux composants du DC6.

Dans le cadre de la genèse documentaire de l'instrument-document DC6, les membres du LÉA ont sélectionné un des cinq composants proposés sur l'artefact-ressource DC3. Ils ont de nouveau choisi d'accroître très largement le nombre de composants en présence. Si nous observions un total de cinq composants sur la base initiale constituée par le DC3, les membres du LÉA en ont retenu vingt-trois, soient dix-huit composants de plus, pour aborder la fin de la guerre et la commémoration.

Différents procédés de mise en forme du document sont utilisés sur le document composite DC6 :

- les composants sont démarqués les uns des autres par des encadrements. Des « frontières » démarquent les composants par groupes. En suivant ces frontières tracées en noir sur le document, nous comptons cinq groupes de composants sur le document. Ces cinq groupes sont répartis en deux colonnes (deux groupes de composants sur la colonne de gauche et trois groupes sur la colonne de droite). Dans le CR3 (annexe 12), les membres du LÉA indiquaient à ce sujet que « le document composite repose sur une mise en page en deux colonnes. Première colonne : fin de la guerre. Deuxième colonne : la commémoration de la bataille de Verdun ». Aucun élément n'indique cela sur le document composite, aucun titre n'est par exemple proposé en haut de chaque colonne pour en préciser, par exemple, son thème. Nous indiquons ces cinq groupes délimités par des frontières ci-dessous (figure 35) en utilisant des fonds colorés (rouge, bleu, vert, gris et marron). Nous avons également grisé la consigne et la question en bas du document :

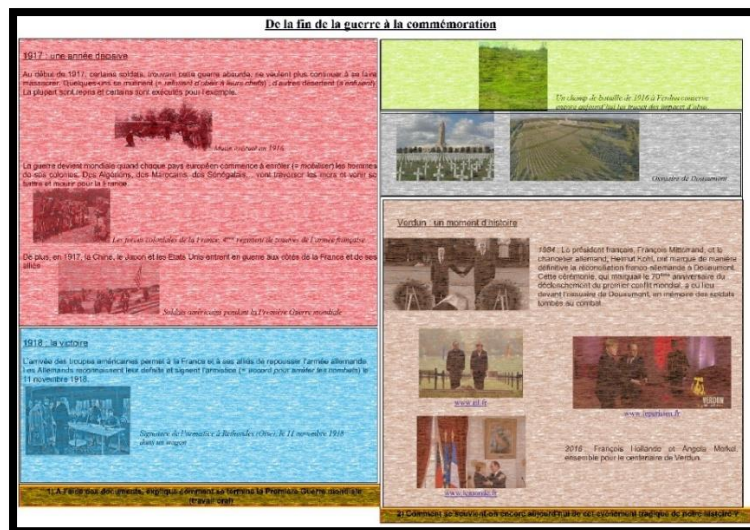


Figure 35 – Composants démarqués par des frontières DC6

- en bas de chacune de ces colonnes, nous trouvons une consigne (colonne de gauche, C⁸) et une question (colonne de droite, C¹²). Cette modalité de présentation de ce qui est attendu des élèves en termes d'activité (c'est-à-dire des consignes placées en bas d'un document

- composite) est la même que celle proposée sur le DC5, première mouture de la séquence Verdun ;
- un titre général (C^t1) est proposé en haut du document composite. Il est présenté en noir, gras et souligné. Il est mis en exergue, comme les titres des DC4 et DC5, ce qui permet a priori d'indiquer aux lecteurs son importance par rapport aux autres composants présents. Il peut ainsi faire l'objet de l'attention particulière des élèves ;
 - des sous-titres sont également présents sur la page (composants n°2, n°6 et n°9). Ils sont présentés en noir et soulignés. Ils sont placés en haut de certains regroupements de composants (figure 35 : regroupements bleu, rouge et marron). Tous les regroupements de composants identifiés et démarqués par des frontières ne présentent pas de sous-titre (figure 35 : regroupements présentés en vert et en grisé) ;
 - certains des composants iconiques sont étiquetés, c'est-à-dire que les membres du LéA leur ont assigné un label verbal. Ce label peut être une légende, elle est alors proposée en italique et se situe à droite du composant auquel la légende est associée. Ce label peut aussi indiquer la source du composant et il est alors placé en dessous de celui-ci. Tous les composants ne présentent pas une étiquette ;
 - aucune lettre, aucun numéro ou élément du type « Doc +... » n'est attaché aux composants présents sur le document composite DC6, contrairement à ce que nous avons observé sur les DC4 et DC5.

Nous constatons enfin que, au-delà des deux colonnes, la mise en forme des composants sur la page, la manière documentaire proposée est finalement relativement déstructurée : un composant iconique est centré sous un texte (le Cⁱ13 placé sous le C^t3) ; deux autres sont placés sous les textes mais décalés sur leur gauche (les Cⁱ14 et Cⁱ15 placés sous les C^t4 et C^t5) ; trois sont situés les uns en-dessous des autres (C^t20, C^t21 et C^t23) tandis qu'un autre est placé à leur droite, de façon décalée (C^t22). L'ensemble qui est annoncé comme agencé en deux colonnes se présente plutôt sous des aspects désordonnés. Ceci nous paraît confus dans la façon dont les informations sont présentées aux lecteurs, ne favorisant pas chez eux l'organisation mentale des informations (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 122-126).

2-4-3 Dimension cognitive du document composite DC6

2-4-3-1 Informations et pertinence des informations

Les composants ainsi réunis sur le DC6 présentent diverses informations. Nous allons essayer d'associer, dans le tableau ci-dessous (tableau 39), chacun de ces composants aux informations qu'il présente et aux savoirs auxquels il se réfère. Nous écrivons « essayer » car nous ne pourrions les

mettre en lien avec les savoirs visés par les membres du LÉA puisque nous ne disposons pas du document de préparation relatif à cette séance 3 de la séquence Verdun première mouture :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Références en termes de savoirs historiques
Composants textuels	1	Un titre	<u>De la fin de la guerre à la commémoration</u>	Thème de la séance	
	2	Un sous-titre	<u>1917 : une année décisive</u>	Sous-thème de la séance	
	6	Un sous-titre	<u>1918 : la victoire</u>	Sous-thème de la séance	
	9	Un sous-titre	<u>Verdun : un moment d'histoire</u>	Sous-thème de la séance	
	3	Un texte	Au début de 1917, certains soldats, trouvant cette guerre absurde, ne veulent plus continuer à se faire massacrer. Quelques-uns se mutinent (= refusent d'obéir à leurs chefs) ; d'autres désertent (s'enfuient). La plupart sont repris et certains sont exécutés pour l'exemple.	Certains soldats, qui ne veulent plus se battre, se mutinent ou désertent : certains sont exécutés.	953 soldats français ont été fusillés entre 1914 et 1918, dont 639 pour désobéissance militaire, 140 pour des faits de droit commun, 127 pour espionnage et 47 pour motifs inconnus. Ces chiffres sont plus élevés que ceux publiés dans le rapport rédigé le 1er octobre 2013 par Antoine Prost, président du conseil scientifique de la Mission du centenaire de la Première guerre mondiale. Le document faisait état de 741 fusillés en s'appuyant sur les travaux de l'historien et général André Bach ¹²⁰ .
4	Un texte	La guerre devient mondiale quand chaque pays européen commence à enrôler (= mobiliser) les hommes de ses colonies. Des Algériens, des Marocains, des Sénégalais... vont traverser les mers et venir se battre et mourir pour la France.	Des hommes, venant des colonies des pays européens, sont recrutés pour faire la guerre. La guerre devient alors mondiale.	La plupart des grandes nations ont participé à la Première guerre mondiale. Cela explique pourquoi elle a été qualifiée rapidement de « mondiale ». Entre 1914 et 1918, la France a envoyé au front 500 000 soldats venus des colonies ¹²¹ . Le continent africain lui a fourni 165 000 citoyens de l'Afrique Occidentale française (AOF), 18 000 de l'Afrique Equatoriale française (AEF), plus de 172 000 Algériens, près de 100 000 Tunisiens et Marocains et 40 000 Malgaches. Ils ont été engagés à la fois sur le front de France, aux Dardanelles et sur le front d'Orient (les Balkans). Certains d'entre eux, originaires des pays qui constituaient alors l'Afrique	

¹²⁰ FLANDRIN, A. (2014). *Le nombre de fusillés de la Grande guerre est revu à la hausse*, source : https://www.lemonde.fr/centenaire-14-18/article/2014/10/27/le-nombre-des-fusilles-de-la-grande-guerre-est-porte-a-825_4513267_3448834.html

¹²¹ LACHKAR, M. (2018). *1914-1918 : l'Afrique a payé un lourd tribut à « la Grande guerre »*, source : https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/1914-1918-l-afrique-a-payé-un-lourd-tribut-a-la-grande-guerre_3056303.html

					<p>Occidentale française (regroupant les actuels Sénégal, Côte d'Ivoire, Bénin, Guinée, Mali, Burkina Faso, Niger, Mauritanie et Madagascar sont incorporés dans les bataillons dits de "tirailleurs sénégalais".</p> <p>Les hommes des colonies sont également mobilisés dès l'été 1914 pour compenser la pénurie de main-d'œuvre masculine en France. La féminisation du marché du travail et le nombre relativement faible des prisonniers de guerre s'avèrent insuffisants, si bien que le recours aux travailleurs étrangers, coloniaux et chinois apparait une solution nécessaire. Entre 1916 et le début de 1918, provenant d'un peu partout dans le monde, arrivèrent en France plus d'un demi-million d'hommes¹²².</p>
5	Un texte	De plus, en 1917, la Chine, le Japon et les Etats-Unis entrent en guerre aux côtés de la France et de ses alliés	Entrée en guerre de la Chine, des États-Unis et du Japon en 1917.	<p>Les États-Unis entrent en guerre en 1917 sur le front Ouest. Toutefois, les États-Unis sont impliqués dans la Première Guerre mondiale avant leur entrée en guerre. Lors du vote de la déclaration de guerre officielle, le 6 avril 1917, par le Congrès des États-Unis aux côtés — mais non au sein — de la Triple-Entente (France, Royaume-Uni et Russie), ceux-ci sont déjà engagés aux côtés des démocraties et de nombreux citoyens américains combattent comme volontaires dans les forces alliées.</p> <p>Woodrow Wilson, président des États-Unis, demande au Congrès le 2 avril 1917 de déclarer officiellement la guerre à l'Empire allemand. Le 6 avril 1917, le Congrès américain vote « la reconnaissance de l'état de guerre entre les États-Unis et l'Allemagne »¹²³.</p> <p>Le Japon déclare la guerre à l'Allemagne le 23 août 1914. La confrontation militaire, essentiellement maritime, entre Japonais et Allemands se termina au bout de quelques mois, assurant au Japon victorieux l'élargissement de sa sphère d'influence sur le continent chinois. Ce succès contre les troupes coloniales allemandes à la fin de l'année 1914 marqua la fin de la Première guerre mondiale pour le Japon et</p>	

¹²² Voir DORNEL, L. (2014). L'appel à la main-d'œuvre étrangère et coloniale pendant la Grande Guerre : un tournant dans l'histoire de l'immigration ? *Migrations Société*. N°156. P.51 à 68.

¹²³ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tats-Unis_dans_la_Premi%C3%A8re_Guerre_mondiale

					fit de ce dernier la nouvelle grande puissance de l'Extrême-Orient ¹²⁴ . La Chine rompt ses relations avec l'Allemagne le 14 mars 1917 et lui déclare la guerre en août 1917 ¹²⁵ .
7	Un texte	L'arrivée des troupes américaines permet à la France et à ses alliés de repousser l'armée allemande. Les Allemands reconnaissent leur défaite et signent l'armistice (= accord pour arrêter les combats) le 11 novembre 1918.	L'armée allemande est repoussée par les troupes américaines et leurs alliés. Les Allemands signent l'armistice le 11 novembre 1918.	Les États-Unis entrent en guerre en 1917 sur le front Ouest. La Russie, engluée dans les révolutions communistes depuis mars 1917, cesse les combats contre l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie sur le front Est. En 1918, des offensives allemandes à l'Ouest échouent tandis que les puissances de l'Entente font une percée. L'Allemagne, à son tour secouée par la révolution, demande l'Armistice qui sera signé le 11 novembre 1918 à Rethondes, en France, avec les représentants de la toute nouvelle République allemande ¹²⁶ .	
10	Un texte	1984 : Le président français, François Mitterrand, et le chancelier allemand, Helmut Kohl, ont marqué de manière définitive la réconciliation franco-allemande à Douaumont. Cette cérémonie, qui marquait le 70 ^{ème} anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial, a eu lieu devant l'ossuaire de Douaumont, en mémoire des soldats tombés au combat.	Les chefs d'état français (F. Mitterrand) et allemand (H. Kohl) marquent la réconciliation franco-allemande lors d'une cérémonie, en 1984, marquant le 70 ^{ème} anniversaire du début de la Première guerre mondiale. Cela s'est déroulé à l'ossuaire de Douaumont.	Le 22 septembre 1984, avait lieu ce que l'on a appelé le « Geste de Verdun » : F. Mitterrand et H. Kohl, main dans la main durant une cérémonie pour les victimes de guerre à l'Ossuaire de Douaumont ¹²⁷ .	
11	Un texte	2016 : François Hollande et Angela Merkel, ensemble pour le centenaire de Verdun.	F. Hollande et A. Merkel sont réunis en 2016 pour le centenaire de Verdun.	Cent ans après les combats de Verdun qui firent 300 000 morts dans les deux camps, le président français François Hollande et la chancelière allemande Angela Merkel ont commémoré ensemble cette bataille lors d'une cérémonie à Douaumont ¹²⁸ .	
8	Une consigne	1) A l'aide des documents, explique comment se termine la Première Guerre mondiale (travail oral)	Consigne donnée aux élèves leur demandant d'expliquer		



¹²⁴ *Le Japon et la Première guerre mondiale*, Source : <https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/japon.pdf>

¹²⁵ *La Chine dans la Première guerre mondiale*, source : <http://14-18-china.com/Guerre/La-Chine-et-la-Premiere-Guerre-Mondiale>

¹²⁶ VINCE, C. (2020). *Première guerre mondiale : résumé de la Grande guerre 1914-1918*, Source : <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2527156-premiere-guerre-mondiale-resume-de-la-grande-guerre-1914-1918/#:::text=Les%20%C3%89tats%2DUnis%20entrent%20en,l'Entente%20font%20une%20perc%C3%A9e>






¹²⁷ *Verdun : François Mitterrand et Helmut Kohl main dans la main pour l'Histoire*, source : https://www.francetvinfo.fr/politique/verdun-francois-mitterrand-et-helmut-kohl-main-dans-la-main-pour-l-histoire_1469583.html

¹²⁸ TROUILLARD, S. (2016). *Commémoration de la bataille de Verdun : Hollande et Merkel ensemble à Douaumont*, source : <https://www.france24.com/fr/20160529-verdun-direct-commemorations-centenaire-bataille-allemande-france-hollande-merkel>

				oralement comment se termine la Première guerre mondiale à partir des composants n°2, n°3, n°4, n°5, n°6, n°7, n°13, n°14, n°15, et n°16.	
	12	Une question	2) Comment se souvient-on encore aujourd'hui de cet événement tragique de notre histoire ?	Question posée aux élèves leur demandant d'expliquer comment on se souvient encore à ce jour de la bataille de Verdun à partir des composants n° 9, n°10, n°11, n° 17, n°18, n°19, n°20, n°21, n°22, et n°23.	
Composants iconiques	13	Une photographie (noir et blanc)	 <i>Mutin exécuté en 1916.</i>	Un mutin, les yeux bandés, à genoux dans la neige, devant des hommes armés en 1916.	953 soldats français ont été fusillés entre 1914 et 1918, dont 639 pour désobéissance militaire, 140 pour des faits de droit commun, 127 pour espionnage et 47 pour motifs inconnus ¹²⁹ .
	14	Une photographie (noir et blanc)	 <i>Les forces coloniales de la France, 4ème régiment de zouaves de l'armée française.</i>	Des hommes (les forces coloniales de la France), armés de fusils. Ils font partie du 4 ^{ème} régiment de l'armée française.	Entre 1914 et 1918, la France a envoyé au front 500 000 soldats venus des colonies ¹³⁰ . Le continent africain lui a fourni 165 000 citoyens de l'Afrique Occidentale française (AOF), 18 000 de l'Afrique Equatoriale française (AEF), plus de 172 000 Algériens, près de 100 000 Tunisiens et Marocains et 40 000 Malgaches. Ils ont été engagés à la fois sur le front de France, aux Dardanelles et sur le front d'Orient (les Balkans). Le 4 ^{ème} régiment de zouaves (4 ^e RZ) présenté sur la photographie était un régiment d'infanterie appartenant à l'Armée d'Afrique qui dépendait de l'armée de terre française. En activité entre 1854 et 1962, il est l'un des régiments les plus décorés de l'armée française. Il se distingue particulièrement lors de la Première Guerre

¹²⁹ FLANDRIN, A. (2014). *Le nombre de fusillés de la Grande guerre est revu à la hausse*, source : https://www.lemonde.fr/centenaire-14-18/article/2014/10/27/le-nombre-des-fusilles-de-la-grande-guerre-est-porte-a-825_4513267_3448834.html


¹³⁰ LACHKAR, M. (2018). *1914-1918 : l'Afrique a payé un lourd tribut à « la Grande guerre »*, source : https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/1914-1918-l-afrique-a-payé-un-lourd-tribut-a-la-grande-guerre_3056303.html

					mondiale, au cours de laquelle il est cité sept fois à l'ordre de l'Armée et obtient la Légion d'honneur ¹³¹ .
15	Une photographie (noir et blanc)	 <i>Soldats américains pendant la Première Guerre mondiale</i>	Des soldats américains, casqués et armés, dans la campagne, près d'un chemin de fer. L'un d'eux porte un drapeau (américain).		Participation de l'armée américaine au côté des alliés, en Europe, durant la Première guerre mondiale à partir de 1917.
16	Un tableau (noir et blanc)	 <i>Signature de l'armistice à Rethondes (Oise), le 11 novembre 1918 dans un wagon</i>	Tableau représentant la signature de l'armistice de 1918, le 11 novembre, à Rethondes.		L'armistice de 1918, signé le 11 novembre 1918 à 5 h 15 ¹³² . Il met provisoirement fin aux combats de la Première Guerre mondiale (1914-1918), reconnaissant de facto la victoire des Alliés et la défaite de l'Allemagne. Il ne s'agit pas d'une capitulation au sens propre, cet armistice étant prévu pour durer 36 jours, puis il a ensuite été renouvelé.
17	Une photographie (couleurs)	 <i>Un champ de bataille de 1916 à Verdun conserve encore aujourd'hui les traces des impacts d'obus.</i>	Un champ de bataille à Verdun présentant des creux et des bosses, traces des impacts d'obus. Une forêt dans le fond.		Le champ de bataille de Verdun, par la richesse de ses vestiges, constitue un patrimoine unique au monde. Ce vaste espace situé en « Zone Rouge », proposé au classement UNESCO, porte les cicatrices des combats de 1916. Il présente également un ensemble de sites remarquables qui permettent de comprendre les étapes de la construction mémorielle nationale ¹³³ .
18	Une photographie (couleurs)		Un cimetière, de nombreuses croix blanches alignées. Dans le fond, une colonne se dresse.		L'ossuaire de Douaumont est un monument à la mémoire des soldats de la bataille de Verdun (1916), situé à la limite des communes de Douaumont-Vaux et Fleury-devant-Douaumont, à quelques kilomètres de Verdun, dans le département de la Meuse en région Grand Est.
19	Une photographie (couleurs)	 <i>Ossuaire de Douaumont</i>	Un cimetière vu du ciel : l'ossuaire de Douaumont.		L'ossuaire est conçu au lendemain de l'armistice de 1918. Inauguré le 7 août 1932 par le président de la République (Albert Lebrun), il abrite les restes de 130 000 soldats inconnus, Français et Allemands. Il est le lieu d'un des symboles de l'amitié franco-allemande :

¹³¹ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/4e_r%C3%A9giment_de_zouaves

¹³² Cette signature a lieu dans le wagon-salon du maréchal Foch. De droite à gauche, le général Weygand, le maréchal Foch (debout) et les amiraux britanniques Wemyss et Hope (assis), le ministre d'État allemand Erzberger (en manteau sombre, de dos), le capitaine de la Royal Navy Marriott (debout en arrière-plan), le Generalmajor Winterfeldt de la Deutsches Heer (avec le casque à pointe), le comte Oberndorff des Affaires étrangères (en manteau clair un chapeau à la main) et le Kapitän zur See Vanselow de la Kaiserliche Marine (tête nue en arrière-plan). Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Armistice_de_1918#cite_note-Obs-4

¹³³ *Le champ de bataille de Verdun*, source : <https://www.lameuse.fr/fr/centenaire-14-18/la-1-ere-guerre-mondiale-en-meuse/le-champ-de-bataille-de-verdun.html>

					la poignée de main de François Mitterrand et Helmut Kohl le 22 septembre 1984. Il est classé aux monuments historiques le 2 mai 1996 ¹³⁴ .
	20	<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; text-align: center;"> Une photographie <small>135</small> (couleurs) </div>		<p>Deux hommes se tiennent la main devant un cercueil.</p>	<p>Deux chefs d'état (France – Allemagne), il y a 36 ans, le 22 septembre 1984. A cette date a eu lieu ce que l'on a appelé le « Geste de Verdun » : F. Mitterrand et H. Kohl, main dans la main, durant une cérémonie pour les victimes de guerre à l'Ossuaire de Douaumont.</p> <p>La poignée de main de François Mitterrand et Helmut Kohl est l'un des gestes parmi les plus symboliques de la réconciliation franco-allemande. Cette poignée de main a lieu devant un catafalque placé à l'entrée de l'ossuaire de Douaumont, lors d'une commémoration des morts de la Première Guerre mondiale. Sans que le protocole l'ait prévu, le président de la République française, François Mitterrand, saisit de sa main gauche la main droite du chancelier allemand, Helmut Kohl (un instant surpris), qui se tient à côté de lui pour écouter La Marseillaise juste après avoir entendu l'hymne allemand.</p> <p>Cet événement renvoie en réalité à la célébration de l'anniversaire du débarquement de Normandie, au mois de juin 1984, où les Allemands n'avaient pas été conviés.</p> <p>Cette poignée de main a été prise en photo de face par Frédéric de La Mure (positionné devant la tombe du soldat inconnu) ainsi qu'un autre photographe, devant sur un podium ; les autres photographes se tenaient dos aux chefs d'État ou plus loin. Le moment est également capturé par la télévision française présente sur place¹³⁶.</p>

¹³⁴ Ossuaire de Douaumont, source : <https://www.verdun-douaumont.com/>

¹³⁵ Nous retrouvons surlignés en vert le composant provenant de sa base initiale de travail DC3.

¹³⁶ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Poign%C3%A9e_de_main_de_Fran%C3%A7ois_Mitterrand_et_Helmut_Kohl_%C3%A0_Douaumont

21	Une photographie (couleurs)	 <p>www.rtl.fr</p>	Une femme et un homme se tiennent debout devant une tombe.	Cent ans après les combats de Verdun qui firent 300 000 morts dans les deux camps, le président français François Hollande et la chancelière allemande Angela Merkel ont commémoré ensemble cette bataille lors d'une cérémonie à Douaumont. Plus de 30 ans après le geste fort de François Mitterrand et Helmut Kohl, main dans la main à Douaumont, les deux dirigeants européens ont voulu rappeler l'importance de l'amitié franco-allemande. Ils ont aussi choisi de placer cette cérémonie sous le signe de la transmission de la mémoire avec la participation de 4 000 jeunes des deux pays ¹³⁷ .
22	Une photographie (couleurs)	 <p>www.leparisien.fr</p>	Une femme et un homme tiennent un bâton enflammé. En bas à droite de la photographie est inscrit « Verdun – La paix ».	
23	Une photographie (couleurs)	 <p>www.lemonde.fr</p>	Une femme et un homme se font une accolade près des drapeaux européen, allemand et français, sous un tableau représentant un soldat.	

Tableau 39 - Synthèse composants, informations et savoirs historiques - DC6

¹³⁷ François Hollande et Angela Merkel ensemble à Verdun, source : <https://www.ouest-france.fr/culture/histoire/verdun/francois-hollande-et-angela-merkel-ensemble-verdun-4260987>

Nous ne pouvons pas analyser les composants présents sur ce document composite DC6 en les liant aux savoirs visés par les membres du LÉA pour cette séance portant sur la fin de la guerre et la commémoration. Toutefois, nous pouvons associer les différents composants à des événements relatifs à la Première guerre mondiale.

Les vingt-trois composants présents sur ce document composite DC6 (annexe 47) présentent un très grand nombre d'informations. Certaines d'entre elles peuvent être complétées par les étiquettes-légendes qui les accompagnent, quand elles existent. Par exemple, le composant n°16, un tableau, présente des hommes en train de signer un document. La légende indique : « Signature de l'armistice à Rethondes (Oise), le 11 novembre 1918 dans un wagon ». Cette légende permet d'identifier l'action présentée sur le tableau et de la situer dans le temps et dans l'espace. Il en est de même pour le composant n°13, une photographie, qui indique en légende : « Mutin exécuté en 1916 ». Les étiquettes-légendes associées aux composants peuvent donc être une source d'information pour les lecteurs. Toutefois, les termes de vocabulaire qui y sont employés peuvent faire obstacle à l'accessibilité de cette légende et du composant qu'elle présente : cela peut être le cas par exemple pour les mots « mutin » (pour lequel une explication est donnée dans le composant n°3) ou « armistice ».

Les composants peuvent présenter en interne des difficultés relatives par exemple au vocabulaire employé. Certains mots sont à ce titre définis au sein même du composant (C^t3 et C^t6). D'autres ne présentent pas ce type de définition (par exemple, le C^t10 ne propose pas de définition du mot « réconciliation » ou de l'expression « tombés au combat »). Certains composants présentent également des informations qui ne nous semblent pas pertinentes et peu à même de répondre au besoin d'information des élèves au regard, notamment, du titre du document composite qui les réunit, « De la fin de la guerre à la commémoration ». Il s'agit des composants n°13, n°14, n°4 et n°5 :

- composant n°13 : cette photographie présente une légende la situant en 1916. Or, dans le composant textuel n°3, situé au-dessus, sont évoqués des événements de mutinerie et d'exécutions durant l'année 1917. Les années ne sont donc pas concordantes. Cette année, 1917, est également proposée dans le sous-titre choisi pour présenter les composants réunis dans ce même encadrement « 1917 : une année décisive » (composant textuel n°2). La photographie datée de 1916 n'a donc pas sa place dans ce regroupement délimité par une frontière tracée par les membres du LÉA ;
- composant n°14 : cette photographie est présentée dans le regroupement de composants sous-titré « 1917 : une année décisive ». Or, le 4^{ème} régiment de zouaves n'a pas été créé

durant cette année 1917, il ne s'est pas non plus distingué plus particulièrement durant cette année 1917 (voir tableau 39). Cette photographie n'a donc pas sa place dans ce regroupement délimité par une frontière tracée par les membres du LéA ;

- composant n°4 : ce texte présente des informations qui nous apparaissent erronées ou tout au moins, des informations qui manquent de précisions. Ce composant est lui-aussi présenté dans le regroupement sous-titré « 1917 : une année décisive ». D'une part, la plupart des grandes nations ont participé à la Première guerre mondiale avant 1917, elle est qualifiée comme telle bien avant 1917. D'autre part, ce n'est pas l'arrivée des soldats en provenance des colonies qui fait que cette guerre a été qualifiée de mondiale. Enfin, ces soldats en provenance des colonies ont pris part à la guerre bien avant 1917 (entre 1914 et 1918, la France a envoyé au front 500 000 soldats venus des colonies) ;
- composant n° 5 : ce texte présente également des informations erronées. Si les États-Unis et la Chine sont bien entrés en guerre en 1917, le Japon a pour sa part déclaré la guerre à l'Allemagne le 23 août 1914. Une partie des informations présentées dans ce composant sont néanmoins pertinentes : ainsi, il y est inscrit que les États-Unis et la Chine sont entrées en guerre en 1917.

A partir de l'étude des informations qu'ils présentent, nous pouvons réunir les vingt-trois composants par groupe et faire ressortir quatre axes de savoirs des composants sélectionnés pour la séance 3 de la première mouture de la séquence (le terme « axe » nous permet, tout comme nous l'avons fait dans le cadre de l'analyse des DC4 et DC5, d'étudier les composants de rang spécifique réunis autour de spécificités communes en relation avec le thème général de la leçon) :

- un axe relatif à la dernière année de déroulement de la Première guerre mondiale : composants n°2, n°3, n°5 et n°15 (regroupés et encadrés en rouge, figure 36. Dans cet encadrement, nous avons barré les composants qui ne sont pas pertinents selon nous pour les raisons évoquées plus haut : composants n°13, n°4 et n°14) ;
- un axe relatif à la fin de la Première guerre mondiale : composants n°6, n°7 et n°16 (regroupés et encadrés en violet, figure 36) ;
- un axe relatif à des traces laissées par la Première guerre mondiale : composant n°17, n°18 et n°19 (regroupés et encadrés en bleu pâle, figure 36) ;
- un axe relatif à des informations portant sur des commémorations de la bataille de Verdun : composants n°9, n°20, n°10, n°21, n°22, n°23 et n°11 (regroupés et encadrés en orange figure 36).

Nous allons faire apparaître ces quatre axes sur le DC6 en réunissant les composants afférents. Nous allons également identifier les rangs de ces composants (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) selon la présentation suivante :




Composants	Rang général	Rang intermédiaire	Rang spécifique
Représentation			
Sigles	Crg	Cri	Crs
Nombre	4 (1 Crg et 3 sous-Crg)	2	17
Numéro	N°1 N°2, N°6, N°9	N°8 et N°12	N°3, N°13, N°4, N°14, N°5, N°15, N°7, N°16, N°17, N°18, N°19, N°20, N°21, N°22, N°23 et N°11

Tableau 40 - Rangs des composants DC6

De la fin de la 1^{ère} guerre à la commémoration

1) A l'aide des documents, ex 8 comment se termine la Première Guerre mondiale

2) Comment se souvient-on encore au 14 le centenaire de ce conflit tragique de notre histoire ?

Figure 36 – Regroupements des composants en axes de savoirs DC6

Le titre (C^{rg}1) du document composite, « De la fin de la guerre à la commémoration », présente, encadre le thème de la séance. Composant de rang général, il est décliné en composants de rang spécifique (Crs) qui apportent, pour certains des informations, qui illustrent le thème de la leçon

(nous écrivons « pour certains » car nous avons pu évoquer que certains des composants ne nous semblent pas directement en lien avec le thème général du document composite). Trois autres composants, que nous considérons comme des sous-composants de rang général (n°2, n°6 et n°9), présentent, encadrent des composants de rang spécifique regroupés, a priori, au sein d'une même thématique. Ces sous-Crg visent ainsi à créer des sous-parties dans le DC5 et à indiquer ce que ces sous-parties présentent, avec des limites que nous allons évoquer et que nous reprendrons dans le cadre de l'étude des blocs informatifs (voir plus bas, point 2-4-3-2) : « 1917 : une année décisive », composant n°2 associé aux composants n°3, n°13, n°4, n°14, n°5 et n°15 ; « 1918 : la victoire », composant n°6 associé aux composants n°7 et n°16 ; « Verdun : un moment d'histoire », composant n°9 associé aux composants n°20, n°10, n°21, n°22, n°23 et n°11. Nous pouvons rapprocher ces trois Crg des étiquettes proposées dans les manuels édités par Hachette et Hatier, étiquettes présentées sous la forme « Doc + numéro + titre » par le manuel Hachette et sous la forme « Flèche + lettre majuscule + titre » par le manuel Hatier. Nous observons qu'aucun Crg n'est proposé en titre de trois composants (n°17, n°18 et n°19).

Au sujet du DC6, les membres du LéA ont indiqué dans le CR3 (annexe 12), que « Le document composite repose sur une mise en page en deux colonnes (...). Première colonne : fin de la guerre. Deuxième colonne : la commémoration de la bataille de Verdun ». En effet, il semble visuellement que les composants sont organisés sur la page en fonction de deux « thèmes » relatives aux deux colonnes observées : la fin de la guerre, d'une part, sur la gauche et la commémoration de la bataille de Verdun, d'autre part, sur la colonne de droite. Cependant, ces deux thèmes, au regard de l'organisation des axes de savoirs que nous venons d'identifier (figure 36) n'apparaissent finalement pas de façon si claire sur le document composite produit suite au travail documentaire réalisé par les membres du LéA : la colonne de droite présente en effet des composants (des photographies d'un champ de bataille et d'un ossuaire) qui ne peuvent être inclus dans la partie relative à la commémoration (les composants iconiques n°17, n°18 et n°19 encadrés en bleu, figure 36).

Les quatre axes que nous avons identifiés (figure 36) sont représentés par des composants textuels et iconiques, seul l'axe relatif aux traces de la Première guerre mondiale présente uniquement des composants iconiques. Les axes de savoirs ne sont pas abordés de façon équivalente sur le DC6 : sept composants pour l'axe relatif à la dernière année de déroulement de la Première guerre mondiale (dont trois composants qui ne sont pas pertinents), trois composants pour l'axe relatif à la fin de la Première guerre mondiale, trois composants pour l'axe relatif à des traces laissées par la Première guerre mondiale, sept composants pour l'axe relatif à des informations portant sur des commémorations de la bataille de Verdun. Ce dernier axe est donc le plus présent sur le document

composite. Il est majoritairement représenté par des composants iconiques (quatre). Nous questionnons notamment le fait que trois sont consacrées à F. Hollande et A. Merkel : quel est l'objectif de cette multiplicité, de cette redondance ? Les trois images sont quasiment identiques, le fait d'en présenter trois ne semble pas permettre aux élèves d'inférer des informations nouvelles, d'autant que ces deux personnages politiques ne sont pas forcément connus des élèves.

Nous questionnons divers éléments en lien avec les rangs des composants et les axes de savoirs identifiés sur le DC6 :

- l'existence de critères ayant amené les membres du LéA à exclure la quasi-totalité des composants proposés sur la base de travail DC3. Ils ont notamment mis de côté les deux composants textuels (C^t1 et C^t3, DC3) proposés sur cette base de travail. Ces deux textes étaient relativement longs et leur lecture pouvait selon nous s'avérer complexe pour des élèves. Comme nous l'avons analysé (voir chapitre 4, point 1-3-2), le texte portant sur Verdun (C^t1 du DC3) présente à la fois des données chiffrées, des lieux, des événements, des personnages : beaucoup d'informations y sont à traiter. De plus, ce texte présente de nombreux termes de vocabulaire complexes : réconciliation, pèlerinage, gerbes. Les membres du LéA ne l'ont peut-être pas retenu pour ces raisons. Tous les composants textuels présents sur le DC5 sont à ce titre relativement courts (de deux à six lignes), certains incluant en interne des éléments de vocabulaire (explication du sens d'un mot : composants textuels n°3 et n°4) ;
- la pertinence voire l'existence de critères visant à ajouter des composants sur le DC6 et à en augmenter très significativement le nombre par rapport à la base de travail DC3 : les membres du LéA ont notamment ajouté trois composants qui ne sont pas pertinents au regard des savoirs en jeu (composants Cⁱ13, C^t4 et Cⁱ14 du DC6) développant de ce fait du bruit documentaire. Ils ont également ajouté diverses photographies qui présentent les mêmes informations (Cⁱ21, Cⁱ22 et Cⁱ23 du DC6). Cela développe des redondances sans apport d'informations complémentaires, entraîne une surcharge du document (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007) et mobilise l'attention des élèves de façon importante pour un gain informatif négligeable ;
- le choix et la présence d'étiquettes, légendes et sources, qui ne sont pas associées à tous les composants. Cette absence ou cette diversité font obstacle selon nous à l'intelligibilité de certaines informations (par exemple, le fait d'indiquer la source des Cⁱ n°21, n°22 et n°23 peut amener les lecteurs à associer cette source à ce qui est présenté sur la photographie, ce qui n'a aucun sens).

2-4-3-2 Blocs informatifs

Deux composants de rang intermédiaire, les Cri n°8 et n°12, sont situés en bas du document et plus précisément, en bas de ce que les membres du LéA ont identifié comme « deux colonnes » (CR3, annexe 12). Ces Cri sont donc en rapport avec les composants de rang spécifique situés dans la colonne qui leur correspond, ils assurent les liaisons, les articulations entre certains composants : chacun d'entre eux semble devoir être associé avec les composants situés dans la même colonne, au-dessus d'eux. Ils constituent ainsi des blocs informatifs : nous en observons deux sur le DC6 (figure 37) que nous intitulons BI1 et BI2. Le fait qu'ils soient situés en bas des deux colonnes, comme cela était le cas sur le DC5 proposé dans le cadre de la première mouture de la séquence, peut faire obstacle à la planification par les élèves des actions qu'ils vont devoir/pouvoir mener dans le cadre de la lecture-compréhension du DC6.

Nous nous proposons d'identifier visuellement les deux blocs informatifs constitués de Cri et de Crs et les axes de savoirs qu'ils présentent en interne (figure 37). Nous observons que ces deux blocs comprennent également ce que nous considérons, comme nous l'avons indiqué plus haut (voir chapitre 4, point 2-4-3-1), des sortes de sous-Crg Crg. Nous observons ainsi trois sous-Crg (n°2, n°6 et n°9) inclus dans l'un des quatre axes de savoirs présents sur le DC6¹³⁸ :

¹³⁸ Comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre 1 (voir chapitre 1, point 3-4-3-2), la présence de sous-composants d'ordre général au sein des blocs informatifs devrait nous amener, à termes, à faire évoluer notre définition des BI qui jusque-là envisageait ces derniers comme étant constitués de Cri et de Crs. Comme nous l'observons ici, les blocs informatifs peuvent également contenir un ou des composants présentés sous la forme de sous-titres et pouvant être considérés comme des sous-composants du composant d'ordre général (sous-Crg). Si le Crg présente, encadre le thème général d'un document composite, ce ou ces sous-composants d'ordre général présentent et encadrent, a priori, le thème d'un bloc informatif.

De la fin d'une guerre à la commémoration

1917 : une année décisive

2 Au début de 1917, certains soldats ont cessé de combattre. Ils ont refusé d'obéir à leurs chefs ; d'autres désertent (s'enfuient). La plupart sont repris et certains sont exécutés pour exemple.

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

17 Un champ de bataille de 1916 à Verdun conserve encore aujourd'hui les traces des impacts d'obus.

18

19 Osmaire de Douaumont

9

10

11

12

1) A l'aide des documents, expliquez comment la Première Guerre mondiale a pris fin. 2) Comment se souvient-on encore aujourd'hui de ce conflit tragique de notre histoire ?

Figure 37 - Blocs informatifs DC6

Sur la colonne de gauche (figure 37), nous trouvons le BI1 constitué comme tel :

$$BI1 = Cri8 + [(sous-Crg2 + Crs3 + Crs13 + Crs4 + Crs 14 + Crs5 + Crs15) + (sous-Crg6 + Crs7 + Crs16)]$$

Le Cri8 placé en bas de la colonne de gauche, invite les élèves à expliquer, à partir des composants situés dans cette colonne, comment la Première guerre mondiale a pris fin. Ce Cri est construit à partir de deux groupes de composants (réunis en axe de savoirs rouge et violet), comprenant chacun un sous-Crg et des Crs. Nous avons identifié ces deux groupes à partir des sous-titres présents sur la page : il s'agit des composants textuels Crg2 et Crg6. Chacun d'eux est associé à des composants de rang spécifique : le sous-Crg2 avec les Crs n°3, n°13, n°4, n°14, n°5 et n°15 ; le sous-Crg6 avec les Crs n°7 et n°16. De prime abord, chacun de ces deux groupes est en lien avec ce qu'indique le sous-titre présenté en haut du regroupement. Cependant, nous avons pu voir, par exemple, que le Crs13 était daté de 1916 alors que le sous-Crg2 indique « 1917 : une année décisive ». Nous avons vu également que le Crs14 n'était pas propre à être inscrit chronologiquement dans l'année 1917 pourtant indiqué dans le sous-Crg2. Dans ce bloc informatif, il semble que les composants iconiques aient pour fonction d'illustrer ce qui est évoqué dans les composants textuels : le Crs13 illustre le Crs3, le Crs14, le Crs4, le Crs15 illustre le Crs5... Toutefois, les illustrations semblent purement décoratives et sont en redondance avec les composants textuels, voire même indiquent autre chose que ce qui est écrit

dans les textes (comme c'est le cas pour le composant iconique n° 13) : elles ne sont pas complémentaires aux textes, elles n'apportent pas d'informations nouvelles visant à compléter, par exemple, ce qui est écrit dans les composants textuels ou visant à soutenir leur compréhension. La pertinence de ces images peut donc être questionnée relativement au nombre élevé de composants présents sur le document composite.

Sur la colonne de droite (figure 37), nous trouvons le BI2 constitué comme tel :

BI2 = Cri12 + (sous-Crs17 + Crs18 + Crs19) + (Crg9 + Crs20 + Crs10 + Crs21 + Crs22 + Crs23 + Crs11)

Le Cri12 invite les élèves à expliquer comment l'on se souvient encore aujourd'hui « de cet événement tragique de notre histoire ». Il est difficile de savoir si les membres du LéA associent « cet événement tragique » à la Première guerre mondiale de façon générale ou à la bataille de Verdun en particulier. En haut de cette colonne, nous voyons trois composants iconiques présentant des traces de la guerre. Ils sont « partagés », encadrés : pour l'un tout seul (Crs17), pour les autres en binôme (Crs18 et Crs19). Aucun sous-Crg (sous la forme d'un sous-titre par exemple) n'indique ce qui les réunit. Nous observons pourtant, dans cette même colonne de droite, dans ce bloc informatif n°2, un sous-Crg, composant n°9, « Verdun : un moment d'histoire ». Il est associé à six composants de rang spécifique situés en dessous. Ces Crs présentent des informations relatives à deux commémorations de la bataille de Verdun, en 1984 (la commémoration du 70^{ème} anniversaire du déclenchement de la Première guerre mondiale) et en 2016 (le centenaire de la bataille de Verdun). Or, le titre général du document composite fait référence à « la commémoration » : on s'attend donc à ce que ne soit évoquée que l'une d'entre elles comme les membres du LéA l'avaient d'ailleurs annoncé (dans le CR3, annexe 12, ils indiquaient que la colonne de droite abordait « la commémoration de la bataille de Verdun »). De plus, le sous-Crg9 indique « Verdun : un moment d'histoire » : le terme « commémoration » n'est plus utilisé ici.

Comme dans le bloc informatif 1, dans le bloc informatif 2, il semble que les composants iconiques ont pour fonction d'illustrer ce qui est évoqué dans les composants textuels : le Crs20 illustre le Crs10 ; les Crs21, Crs22 et Crs23 illustrent le Crs11. Les Crs17, Crs18 et Crs19 ne sont pas accompagnés, pour leur part, d'un ou de plusieurs composants textuels qu'ils auraient pour fonction d'illustrer. Ils sont donc a priori source d'informations en eux-mêmes. Nous observons ainsi sur le composant iconique n°17 des creux et des bosses, traces laissées notamment par les obus tirés durant la guerre. Nous observons également sur les composants n°18 et n°19 de très nombreuses croix blanches, alignées dans un champ qui semble immense : l'analyse de cette photographie peut amener des élèves à induire qu'il y a eu un très grand nombre de morts durant la bataille de Verdun, enterrés dans un même lieu.

Les informations présentées sur ce document composite ne sont pas toutes pertinentes : certaines sont erronées, d'autres ne correspondent pas aux informations portées en titre ou en sous-titres, d'autres encore sont redondantes. Or, les composants sont très nombreux sur ce document composite : sont-ils donc tous nécessaires pour permettre aux élèves de connaître la fin de la guerre et d'aborder sa/ses commémoration ? En termes de pertinence des informations, nous questionnons notamment l'intérêt d'associer un composant iconique à chaque composant textuel. Comme nous l'avons évoqué, les images viennent ici illustrer ce qui est présenté dans les courts textes. S'agit-il de proposer une redondance afin de s'assurer que les élèves ont bien saisi de quoi il était question dans les composants textuels ? Qu'apporte ces associations en termes de compréhension pour les élèves ? Ces associations n'alourdissent-elles pas, pour un gain en termes d'informations complémentaires peu évident, le travail des élèves ? Le fait de devoir et lire un texte et observer une image ne va-t-il pas être trop coûteux cognitivement, notamment parce que cela va demander aux élèves de mobiliser leur attention sur des composants de natures différentes ? Cela nous questionne particulièrement car les images ici n'apportent pas d'éléments qui peuvent enrichir la compréhension des textes : au mieux, ces images viennent confirmer ce qui a été compris dans les textes, au pire, cela vient créer un doute car les éléments présentés dans certaines images ne correspondent pas à ce qui est écrit. Par exemple, le composant iconique n°15 ne présente que des soldats américains alors que le texte situé au-dessus évoque lui des soldats américains, chinois et japonais.

2-3-3-3 Parcours de lecture

Dans le CR3 (annexe 12), les membres du LéA ont indiqué, concernant le DC6, qu'il repose « sur un sens de lecture qui correspond à la chronologie des événements et des documents » (extrait CR3). Il est vrai que, si l'on respecte les colonnes de gauche et de droite et que l'on appréhende le document de haut en bas, alors, la chronologie est respectée : la colonne de gauche indique ainsi 1917 puis, 1918. Mais, aucune date n'est indiquée sur la colonne de droite, en titre ou en sous-titres, comme cela a été fait pour la colonne de gauche.

Les deux Cri (la consigne et la question) sont situés en bas de chaque colonne observée sur le document composite. Un numéro est prévu auprès de la consigne et de la question (1 et 2), numéro précisant ainsi un ordre à respecter pour la réalisation des activités. Mais, les élèves-lecteurs, s'ils respectent un ordre de lecture linéaire, soit en partant du haut du document, n'ont pas accès en premier lieu à ce que l'on attend d'eux. De plus, si un trait sépare bien la colonne de gauche de celle de droite, il ne constitue pas pour autant une barrière. Les élèves peuvent donc lire ce document en commençant par le composant de leur choix et les traiter tous comme bon leur semble. Il nous

semble que les démarcations spatiales ne sont pas suffisamment présentes visuellement pour constituer un guide pour les lecteurs, que le fait qu'il manque, selon nous, un sous-titre pour permettre aux lecteurs d'identifier le regroupement de composants relatifs aux traces laissées par la Première guerre mondiale ne permet pas aux élèves de s'appuyer sur des régularités sur le document. Le « sens de lecture » présenté par les membres du LéA n'est pas selon nous constitué d'emblée.

La consigne située en bas de cette colonne de gauche invite les élèves à expliquer comment se termine la Première guerre mondiale. Que leur demande-t-on ici ? Les informations présentes dans les composants textuels « répondent » à la consigne, même si les informations proposées ne traitent que très partiellement de ce qui arrive à la fin de la guerre. Les élèves n'ont pas vraiment besoin de chercher, de croiser les textes et les images, ils n'ont pas grand-chose à induire des associations proposées. Comment la guerre se termine-t-elle ? A l'appui des Crs n°3, n°4 et n°7, lus dans cet ordre, c'est-à-dire de haut en bas, les élèves peuvent dire qu'à la fin de la guerre, des soldats, qui ne veulent plus se battre, se sont fait exécuter et que pendant la guerre, des soldats venus des colonies ont participé aux combats. De plus, d'autres pays, comme les États-Unis, le Japon et le Chine ont également participé à ces combats. Enfin, en 1918, l'armistice est signé et c'est la fin de la guerre. En lisant les textes dans le « désordre », c'est-à-dire en allant du bas vers le haut, les informations ne sont pas mises en contradiction, ne permettent pas de susciter d'éventuels questionnements chez les élèves. Finalement, seul un composant de rang spécifique, le n°7, sur les huit Crs présents dans cette colonne, est pertinent pour dire « comme se termine la guerre » : l'armée allemande est repoussée, notamment grâce à l'arrivée des troupes américaines. Les allemands signent l'armistice le 11 novembre 1918.

Dans la colonne de droite, il nous semble également que l'ordre de lecture importe peu. Les élèves peuvent observer de très nombreuses illustrations (sept composants iconiques), voir des champs, des tombes et des personnages politiques qui se serrent la main ou qui s'enlacent (en partant du principe que des élèves actuels de CM2 sachent qu'il s'agit là de personnages politiques contemporains). Il y a finalement peu d'éléments pertinents pour répondre à la question « Comment se souvient-on encore aujourd'hui de cet événement tragique de notre histoire? ».

[2-5 Retour sur les annonces des membres du LéA relatives aux « fonctionnements » des documents composites élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun](#)

Nous avons présenté au début du point 2 de ce chapitre (voir chapitre 4, point 2-1) les annonces faites par les membres du LéA relativement aux « fonctionnements » des trois documents

composites DC4, DC5 et DC6 conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun. En octobre 2016, ils indiquaient que « les trois documents composites ont été construits sur des fonctionnements différents : proportion texte/image ; complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments ; mise en page » (extrait FS1, annexe 16). Selon nous, les membres du LéA ont ainsi cherché à « tester » différentes modalités de ce qu'ils ont nommé « des fonctionnements » des documents composites qu'ils ont conçus. Nous supposons qu'il s'agissait pour eux de proposer différentes modalités de présentation et d'interaction des composants fondées sur les trois points pré cités : la proportion texte/image, la complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments et la mise en page.

Ces « fonctionnements », annoncés comme différents, sont principalement établis sur la dimension matérielle des documents composites : la proportion texte-image et la mise en page. Seule ce que les membres du LéA nomment la « complémentarité des éléments » peut relever de leur dimension cognitive. Toutefois, si l'objectif de construction des documents sur des fonctionnements différents des documents est annoncé, ces fonctionnements n'ont pas fait l'objet d'analyses a posteriori au regard, par exemple, de la pertinence plus ou moins élevée de l'un ou l'autre fonctionnements en fonction de tel ou tel critère.

Concernant l'annonce d'une proportion texte/image nous avons observé que le DC4 présente un relatif équilibre entre composants iconiques (six) et composants visuo-textuels (cinq). Les composants textuels, au nombre de trois, sont les moins représentés. Les DC5 et DC6 présentent quant à eux une quasi égalité entre composants textuels et composants iconiques : 5/11 et 6/11 pour le premier ; 12/23 et 11/23 pour le second. Ils ne présentent aucun composant visuo-textuel. Les « fonctionnements » des documents composites ne nous semblent donc pas avoir été différenciés de façon remarquable relativement à la proportion des textes et des images sur chacun d'entre eux. Composants textuels et composants iconiques ont été présentés de façon équivalente sur les trois documents composites : aucun ne présente uniquement les uns ou les autres, aucun n'a privilégié un type plutôt qu'un autre.

Concernant la complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments, nous avons observé que les trois documents composites conçus par les membres du LéA présentaient de nombreuses redondances : illustrations et textes présentant les mêmes informations sous des formes différentes ; illustrations multiples présentant les mêmes informations. Dans les trois cas (DC4, DC5 et DC6), nous avons observé également que des composants entraînaient du bruit documentaire (Moles, 1963), qu'ils n'étaient pas pertinents au regard des savoirs visés et que de ce fait, certaines des informations en présence ne répondaient pas au besoin des élèves. Nous ne savons finalement pas ce que les

membres du LéA ont voulu exprimer en évoquant une complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments, pour nous, des différents composants. Que signifie, pour les membres du groupe de recherche, la complémentarité des composants ? Lient-ils cette complémentarité à la capacité d'un composant à venir illustrer telle ou telle information apportée par un autre composant ? Cela est le cas, par exemple, pour le DC6 où un certain nombre de composants iconiques (des photographies d'A. Merkel et de F. Hollande) ont vocation à remplir cette fonction. Lient-ils cette complémentarité à la capacité d'un composant à apporter des informations additionnelles à un autre composant ? La recherche de complémentarité est-elle en fait synonyme d'accumulation de composants qui, apportant chacun une information particulière, permettent en « accumulant » ces informations d'atteindre des objectifs spécifiques en termes de savoirs dans un genre de fonctionnement cumulatif ? Cela est le cas, par exemple, sur le DC4 au regard de la grande quantité de composants présents dont tous ne sont finalement pas pertinents. Cette recherche de complémentarité est peut-être à l'origine du grand nombre de composants présents sur les trois documents composites que les membres du LéA ont produits. En l'absence d'un réel travail de savantisation, se trouvant en difficulté pour essentialiser les savoirs à travailler avec les élèves, ils ont cherché à compléter, à ajouter, à cumuler des composants sans être en mesure de déterminer lesquels étaient pertinents au regard du besoin d'information des élèves. Nous avons observé une certaine complémentarité des composants sur le DC5 produit pour la séance portant sur la vie des soldats dans les tranchées : les divers composants en présence, bien que présentant de nombreuses redondances, permettent d'aborder divers aspects de cette vie (nourriture, hygiène, sommeil, météorologie). Toutefois, nous ne saurions dire dans quelle mesure il s'agit là d'une complémentarité étroite ou faible. Que dire en effet des adjectifs « étroite » ou « faible » concernant cette complémentarité ? Une complémentarité étroite est-elle induite de l'association, sur un même document composite, de composants permettant d'apporter des informations essentielles relativement aux savoirs en jeu ? Est-elle ainsi à rapprocher de la notion de cohérence selon laquelle un document doit présenter des informations pertinentes aux lecteurs afin de ne pas provoquer d'effet délétère sur les apprentissages (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 129) ? Une complémentarité faible est-elle induite de l'association sur un même document composite de composants sans liens les uns avec les autres ? Voire de composants sans lien avec le thème général d'un document composite ? Il nous semble alors vain, dans le cadre de l'élaboration et de la conception de documents destinés au travail des élèves de rechercher une « faible » complémentarité des composants. La recherche d'une éventuelle complémentarité des composants par les membres du LéA a été entravée par l'absence, le manque de travail de savantisation et, de fait, l'imprécision du travail d'essentialisation. Parvenir à une éventuelle complémentarité revient selon nous à rechercher

le nombre minimum de composants suffisants et nécessaires pour transmettre un message compréhensible aux élèves. Elle ne peut faire l'économie d'un réel double travail de savantisation et d'essentialisation des savoirs en jeu : sans cela, comment savoir qu'on a suffisamment « cumulé », qu'on a été suffisamment complémentaire ? L'annonce de fonctionnements différents des trois documents composites ne peut être associée selon nous à une recherche de complémentarité faible ou étroite des composants, celle-ci n'ayant pu être déterminée faute d'une identification suffisante des savoirs en jeu.

Concernant la mise en page, sur laquelle nous reviendrons spécifiquement dans le cadre de notre conclusion relative au travail de documentation des membres du LéA (voir chapitre 4, point 4-3), nous pouvons à ce stade indiquer que « les fonctionnements » des documents composites nous semblent avoir été différenciés de façon remarquable relativement à cette mise en page : succession plutôt linéaire des composants du DC5 ; mise en colonnes des composants du DC6 par exemple.

3- Des composants sélectionnés et des documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun

3-1 Généralités et rappels

3-1-1 Contexte d'élaboration et de conception de la troisième mouture de la séquence en histoire

La troisième mouture de la séquence Verdun a été produite entre mars et octobre 2018. Son élaboration et sa conception ont engagé les trois professeurs N., B. et C. et nous-même dans un travail coopératif faisant suite à celui mené par les membres du LéA pour l'élaboration et la conception des deux premières moutures de la séquence en histoire. L'élaboration et la conception de cette troisième mouture n'ont donc pas mobilisé tous les membres du groupe de recherche. Durant l'année scolaire 2017-2018, deuxième année de fonctionnement du LéA, ces membres se sont engagés dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une nouvelle séquence développant des documents composites, cette fois en appui sur la discipline scolaire français. N., B., C. ont participé à ce travail. Nous avons assisté aux réunions du groupe LéA portant sur cette nouvelle séquence en français. En parallèle, nous avons tous les quatre travaillé à la réécriture de la séquence Verdun pour en proposer une nouvelle mouture. Cette mouture a été mise en œuvre dans les classes de N., B. et C. à la rentrée suivante, en octobre 2018 (année scolaire 2018-2019), c'est-à-dire au cours de la dernière année de fonctionnement du LéA. En décembre 2018, nous avons procédé au troisième et dernier entretien individuel avec N., B. et C.

Concernant le fait qu'il n'ait pas été donné de suite, au sein du LéA, à l'élaboration, la conception et à la mise en œuvre de la deuxième mouture de la séquence en histoire, N., B. et C. mettent en avant une certaine déception. Celle-ci est relative notamment à l'absence ressentie d'un bilan du travail réalisé par le groupe LéA concernant la séquence en histoire. N. explique qu'« il n'y a pas eu de réel bilan » (TE7, Q1), lors des réunions du LéA, de ce qui avait été réalisé lors des conceptions et réalisations de la séquence Verdun (moutures 1 et 2). Elle indique que « la deuxième année de fonctionnement du groupe, la séquence Verdun a été mise de côté » (TE7, Q1). B. indique que des bilans des deux moutures de la séquence Verdun avaient été « plus ou moins faits » (TE8, Q1). Il précise qu'« un premier bilan nous [les membres du groupe LéA] avait permis d'élaborer la deuxième mouture de la séquence mais on n'a jamais vraiment fait le bilan de cette mouture, on a enchaîné sur autre chose (...) on a mis de côté Verdun. Je me demande à quoi a servi tout ce travail » (TE8, Q1). C. explique qu'un bilan a été réalisé suite à la mise en œuvre de la première mouture, « tous ensemble, en réunion LéA ». Il ajoute néanmoins, que pour la seconde mouture, « il n'y a pas vraiment eu de bilan collectif » (TE9, Q1) et que certains des membres ont « peu compris pourquoi on n'avait pas poursuivi dans le groupe » (TE9, Q1). Les trois professeurs membres du LéA n'ont pas saisi selon nous ce qui a amené le groupe à mettre de côté le travail débuté en histoire pour enchaîner sur une autre discipline, ou tout au moins, ils n'ont pas établi de liens entre les deux (l'objet de travail du LéA demeurant le document composite). Les comptes-rendus de réunions ne font pas état de ce qui a entraîné cette évolution. Il nous semble que celle-ci a pu être motivée par une volonté de diversifier les possibilités d'analyses relatives à la lecture-compréhension des documents composites en portant le regard des membres sur une autre discipline scolaire que l'histoire. Toutefois, nous ne savons pas de qui émane cette supposée volonté : il nous semble en effet que les professeurs N., B. et C. auraient souhaité poursuivre le travail portant sur la séquence en histoire au sein du LéA. En tant que doctorante, nous avons également interrogé cette « mise de côté » de la séquence en histoire : il nous paraissait en effet que le travail mené dans cette discipline n'avait pas suffisamment fait l'objet d'analyses ou de formalisations des réflexions des membres du groupe et que cela ne permettait pas à celui-ci de s'engager dans un nouveau travail d'élaboration et de conception de séquence. Au-delà de la discipline histoire elle-même, il nous semblait que le travail d'analyse des documents composites produits n'était pas suffisant (concernant notamment leurs formes, le fait de présenter ou pas une question initiale sur les documents, sur les éventuels critères permettant de faire un tri parmi des composants, concernant les sources possiblement mobilisables pour choisir des composants...) et qu'il se devait d'être poursuivi de façon à pouvoir présenter, à la fin des trois années de fonctionnement du LéA, une séquence en histoire possiblement mutualisable et diffusable à d'autres enseignants. Cette volonté de poursuivre le travail débuté à partir de la

séquence en histoire était donc partagée avec N., B. et C.. Dans le cadre des entretiens menés en décembre 2018, ils nous indiquent en effet que, malgré le manque identifié de bilan et d'analyse des deux premières moutures de la séquence Verdun au sein du groupe de recherche, ils souhaitent poursuivre le travail entamé entre juin 2016 et juin 2017 sur la thématique de la Première guerre mondiale. N. précise ainsi que « certains d'entre nous souhaitent poursuivre ce travail. C'est ce que nous avons fait C., B., toi et moi. On était tous encore acteurs du LéA mais cette troisième mouture n'a été étudiée que par nous quatre » (N., TE7, Q1). C. explique que « nous trois, avec B. et N., on était vraiment partants pour se relancer sur cette séquence [la troisième mouture de la séquence Verdun] » (TE9, Q1).

Pour la troisième mouture de la séquence en histoire, les trois professeurs ont participé à la préparation (élaboration et conception) et à la mise en œuvre de la séquence : ils ont ainsi occupé la même position que lors des préparations et mises en œuvre précédentes de la séquence Verdun. De notre côté, si nous n'étions qu'une observatrice du travail des membres du LéA dans le cadre des deux premières moutures, nous nous sommes engagée dans le travail de préparation de la troisième mouture. Nous avons travaillé avec les trois professeurs pour élaborer et concevoir les séances (voir chapitre 3, points 4-1-2 et 4-2-3) et les documents composites afférents auxquels nous allons nous intéresser ici. Nous étions donc moins nombreux à travailler collectivement à la conception des documents, à échanger et à questionner notre travail. Nos lieux de regroupements ont également été modifiés : si les réunions du LéA se déroulaient à l'INSPÉ de Rennes dans le cadre du LéA, elles se sont faites ensuite dans les classes des trois professeurs. Nous avons également échangé par mël et par téléphone de façon plus importante que dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun. Toutefois, au cours de nos analyses, nous avons observé que nous avons produits beaucoup moins de comptes-rendus de réunions que dans le cadre « officiel » du LéA.

3-1-2 Rappels

Pour cette troisième mouture de la séquence Verdun, mouture qui a été intitulée séquence Première guerre mondiale, quatre séances de travail ont été élaborées et conçues :

- séance 1 : contextualisation – Les caractéristiques de la Grande Guerre, partie 1 ;
- séance 2 : les caractéristiques de la Grande Guerre, partie 2 ;
- séance 3 : la présence aujourd'hui encore de la Première guerre mondiale ;
- séance 4 : évaluation.

Chacune de ces quatre séances prend appui sur un ou plusieurs documents composites :

- un document composite collectif (DC7, annexe 48) projeté sur le TNI durant la première partie de la séance 1 consacrée à la contextualisation ;
- trois documents composites (DC8, annexe 49 ; DC9, annexe 50 ; DC10, annexe 51) proposés aux élèves répartis en groupes durant la seconde moitié de la séance 1 (« Les caractéristiques de la Grande Guerre », partie 1) et la séance 2 (« Les caractéristiques de la Grande Guerre », partie 2) ;
- un document composite collectif (DC11, annexe 52) projeté sur le TNI durant le temps de la séance 3 ;
- un document composite (DC12, Eva 3, annexe 53) présenté individuellement aux élèves au cours de la séance d'évaluation.

Le premier (DC7) et le quatrième (DC11) des documents composites ne présentent pas de question ou de consigne destinées aux élèves directement sur le support. Les trois autres (DC8, DC9 et DC10) incluent une ou deux questions sur le document. Le dernier (DC12, Eva3) inclut une consigne.

Les objectifs d'apprentissage pour les séances 1, 2 et 3 se répartissent à parts égales entre objectifs en lien avec les savoirs historiques et objectifs en lien avec des savoirs méthodologiques : connaître et caractériser la Première guerre mondiale ; comprendre l'enjeu de la commémoration de la Première guerre mondiale ; apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents¹³⁹.

Tous les documents composites de cette troisième mouture ont été élaborés et conçus en même temps, de façon parallèle. Nous (N., B., C. et nous-même) avons notamment pris appui pour cela sur un court bilan réalisé par les membres du LéA suite à la mise en œuvre en juin 2017, dans une classe de CM2 de l'un des membres du groupe, de la deuxième mouture de la séquence Verdun (CR6, annexe 15). Ce bilan écrit par G., l'enseignant en question, est particulièrement court et ne présente que des éléments généraux sur lesquels nous allons revenir ci-dessous (chapitre 4, point 3-2-1). Cela explique sans doute pourquoi N., B. et C. nous ont indiqué, durant le dernier entretien individuel, en décembre 2018, qu'il n'y avait pas vraiment eu selon eux de bilan de la seconde mouture de la séquence : un bilan a bien été rédigé mais il s'avère très peu exhaustif. Nous nous sommes également référés à un compte-rendu rédigé à la même période par la formatrice en français membre du groupe (CR7, annexe 58). Ce document écrit n'a pas été écrit suite à une réunion du LéA. S., la formatrice en français, a formulé un genre de synthèse des éléments qui, selon elle, étaient prégnants dans le cadre de l'élaboration de documents composites. Cette synthèse n'est donc pas le fruit d'échanges collectifs des membres du groupe mais le fruit de la réflexion de cette formatrice en

¹³⁹ Pour revoir l'étude détaillée de la structure de la troisième mouture de la séquence Verdun, voir chapitre 3, points 4-1-2 et 4-2-3.

appui sur le travail du groupe. Il a été envoyé à chacun des membres du LéA par mël à la fin de l'année scolaire 2017-2018. Le groupe LéA n'y a ensuite plus fait référence à la rentrée suivante. Nous avons aussi pris appui sur un bilan que nous avons nous-même rédigé, également en juin 2017, bilan relatif aux deux premières moutures de la séquence Verdun et présentant une focale sur la séance 1 de la séquence (CR8, annexe 59). Nous, doctorante, avons présenté ce bilan en réunion du LéA à cette période. Néanmoins, le groupe ayant été engagé, durant l'année scolaire concernée, sur le développement d'une séquence en français, les éléments mis en avant dans ce bilan n'ont pas fait l'objet de discussions et n'ont pas été mobilisés par le groupe de recherche à la rentrée suivante. Ce bilan a été proposé « à tout le monde » (C., TE9, Q1), c'est-à-dire à l'ensemble des membres du groupe LéA. Les trois professeurs intéressés pour poursuivre le travail mené sur la Première guerre mondiale (soient N., B., et C.) « ont pris connaissance de ce bilan » (B., TE8, Q1), visant à élaborer la troisième mouture de la séquence. Nous avons en outre pris appui sur le travail de savantisation et sur le travail d'essentialisation réalisés par nous-même et partagés avec N., B., C. en dehors des temps de réunions du LéA, double travail pour lequel nous avons mobilisé diverses ressources : des ouvrages, des manuels scolaires, des sites internet.

Comme pour la description et l'analyse des cheminements réflexifs des membres du LéA et des documents qu'ils ont produits dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, nous nous référerons également dans cette partie consacrée à l'étude des documents produits dans le cadre de la troisième mouture : à des documents de travail (fiche séquence : FS5 annexe 20 ; fiches de préparation : FP8, annexe 28 ; FP9, annexe 29 et FP10, annexe 30), aux documents composites (DC7 à DC12, annexes 48 à 53), aux comptes-rendus d'échanges entre N., B., C et nous (CR9, annexe 60 ; CR10, annexe 61 ; CR11 : annexe 62 ; CR12 : annexe 63), aux transcripts des trois derniers entretiens individuels menés avec N., B. et C. en décembre 2018 (TE7, TE8 et TE9).

Le « nous » que nous allons employer dans cette partie consacrée à l'analyse du travail de documentation portant sur les documents composites produits pour la troisième mouture de la séquence Verdun pourra désigner N., B., C. et nous-même mais également un « nous » en tant que chercheuse. Nous ne manquerons pas de préciser ce qu'il en est au fur et à mesure de notre écrit.

3-2 Cheminements réflexifs

3-2-1 Cheminement réflexif à partir des bilans rédigés suite à la mise en œuvre de la seconde mouture de la séquence Verdun

Les cinq documents composites élaborés et conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun sont inédits : ils ne résultent pas directement d'une transformation des documents précédents, ces derniers n'ont pas servi de base de travail à leur élaboration et à leur conception. Après l'analyse des

deux bilans rédigés par les membres du LÉA suite à la mise en œuvre de la seconde mouture de la séquence Verdun (CR6 et CR8) et du bilan rédigé suite à la mise en œuvre de la séquence Verdun et de la séquence en français (CR7), il nous a semblé (à N., B., C. et nous-même) plus opportun d'élaborer et de concevoir de nouveaux documents et ce, pour différentes raisons :

Après que la seconde mouture a été mise en œuvre dans l'une des classes de CM2 des membres du groupe, le court bilan (CR6, annexe 15) n'indiquait aucun élément probant susceptible de nous (N., B., C. et nous-même) guider dans la reconstruction de la séquence et des documents afférents. Ce bilan évoque rapidement des aspects relatifs à la mise en œuvre de la séquence dans la classe de CM2 annonçant qu'une « entrée par une approche globale des documents » a été proposée aux élèves, que la lecture des documents par ces derniers a été « orientée par la problématique organisée autour des trois adjectifs » (c'est-à-dire meurtrière, dévastatrice et inutile) qui se serait avérée « efficace ». Rien n'indique les éventuels critères retenus pour mesurer cette « efficacité ». Ce bilan évoque aussi des aspects relatifs au travail réalisé par les élèves à partir des documents, travail qui est évalué plutôt positivement par G.. Il écrit ainsi que « les élèves ont su aller rapidement à l'essentiel » : mais de quel essentiel parle-t-on ici sachant qu'aucun savoir n'a été essentialisé dans le cadre de la seconde mouture de la séquence (voir chapitre 3, point 4-2-2) ? G. écrit aussi que « la demande de classements des documents a posé le problème de l'utilisation d'une typologie et des critères retenus pour identifier les documents » : nous avons pu évoquer ces « critères » dans les points 2-2-3-3 et 2-3-3-3 de ce chapitre en soulignant qu'ils n'étaient pas suffisamment pertinents pour permettre aux élèves de réaliser les activités qui leur étaient dévolues. Le bilan CR6 met également en avant qu'« une première analyse globale des productions des élèves montre que, dans l'ensemble, les élèves ont su exploiter les documents pour répondre à la problématique » : de nouveau, sur quelques éléments objectifs G. s'est-il appuyé pour affirmer cela ? Et qu'« ils le font de manière étayée en mentionnant bien les sources » : de quelles sources parle-t-on sachant que nous avons observé des erreurs concernant l'étiquetage des composants sur certains documents composites mis en œuvre au cours de la deuxième mouture (voir par exemple la dimension cognitive du DC5, chapitre 4, point 2-3-3-3). Selon les propos de G. dans ce même bilan CR6, la séance 3 de la seconde mouture de la séquence Verdun, portant sur la vie des soldats dans les tranchées, a bien fonctionné : « une première lecture des écrits des élèves montre une bonne exploitation des documents ». Il nous a semblé (à N., B., C. et nous-même) que ces différents éléments mis en avant par G. dans ce bilan CR6 ne permettaient pas d'identifier, dans le cadre du processus itératif des lesson studies, des points d'appui et des obstacles relatifs à l'élaboration et à la conception de documents composites susceptibles de soutenir une réécriture de la séquence Verdun. Toutefois, deux points de ce bilan CR6 ont retenu notre attention car ils évoquent des éléments concrets

relatifs aux documents composites mis en œuvre au cours de la deuxième mouture de la séquence. Le bilan annonce tout d'abord que « la séance 2 (à dimension méthodologique) s'est avérée moins utile que prévu », les élèves l'ayant vécu comme « une redite » de la séance 1. Pour la deuxième mouture de la séquence Verdun, la séance consacrée à l'étude de la bataille de Verdun avait en effet été « découpée » en deux temps, contrairement à ce qui était prévu lors de la première mouture de la séquence. Il nous a donc semblé (à N., B., C. et nous-même) qu'il n'était pas nécessaire de mobiliser deux séances pour travailler sur les mêmes objectifs d'apprentissage, ou tout au moins, qu'il fallait varier les supports proposés aux élèves d'une séance à l'autre pour éviter qu'ils ne se lassent. Le bilan évoque aussi une « première intuition » relative à un éventuel « intérêt » des élèves « pour les chiffres et les tableaux ».

Le bilan rédigé par S. (CR7) s'intitule « Questions à se poser pour élaborer un document composite (côté maîtres) ». Il a été écrit suite aux élaborations, aux conceptions et aux mises en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun (2016-2017) et suite à l'élaboration, la conception et à la mise en œuvre de la séquence en français (2017-2018). Ce bilan présente des listes d'éléments à même, selon S., de soutenir cette élaboration et des questions visant à interroger la pertinence de telle ou telle mise en page par exemple. Il ne permet pas de « valider » telle ou telle dimension matérielle ou cognitive des documents composites élaborés dans ces différents cadres, tout au moins, il ne permet pas de dégager les premières lignes directrices relatives à une élaboration et une conception plus ou moins pertinente au regard notamment des savoirs en jeu en appui sur les expériences menées au cours des deux premières années de fonctionnement du groupe. A ce titre, la question des savoirs est totalement absente de ce bilan : s'il y est évoqué la question du « rapport » entre composants (redondance, complémentarité, illustration...), aucune référence n'est proposée concernant le fait, notamment, que les composants puissent être au service des savoirs ou au fait que l'objectif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre d'un document composite soit de répondre au besoin d'information des élèves pour lesquels ils sont conçus.

Enfin, le bilan rédigé par nous-même (CR8) fait état d'analyses relatives à la séance 1 des deux premières moutures de la séquence Verdun (« Verdun, une bataille inutile et meurtrière »). Notre objectif, en tant que doctorante membre observatrice du LÉA, était alors, en appui sur le document conçu pour ces séances (DC4, annexe 45), de mettre en évidence, au regard des objectifs d'apprentissage poursuivis et des constats établis suite à la mise en œuvre de ce document au cours de deux moutures, des points d'appui et des obstacles en mesure de soutenir les professeurs dans l'élaboration et la conception de nouveaux documents. Si ce bilan se limite à l'analyse d'un seul des documents composites élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence en

histoire, notre objectif nous semble néanmoins proche de celui poursuivi a priori par S. dans le CR7. Cependant, dans le CR8, la référence aux savoirs est plus présente que dans le CR7. Il nous semble que ce rapport aux savoirs s’est construit entre septembre 2017 et mars 2018, période durant laquelle le LéA travaillait à l’élaboration d’une nouvelle séquence en français. Nous avons alors nous-même cheminé sur cette question du rapport entre les dimensions matérielle et cognitive des documents composites. La première d’entre elle nous était apparue jusque-là intuitivement comme la plus importante, du fait des difficultés rencontrées et du temps consacré par les membres du LéA au cours de l’élaboration et de la conception des documents relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun. Finalement, en appui sur nos analyses et nos échanges avec N., B. et C., il nous a semblé que ce travail d’élaboration et de conception des dits documents faisait l’écueil de cette réflexion sur les savoirs en jeu et que de ce fait, l’ensemble du travail de production s’en trouvait impacté. Aussi, notre bilan proposé dans le CR8 met-il en avant des éléments relevant selon nous à la fois de la dimension matérielle et de la dimension cognitive du DC4. Nous y mettons par exemple en parallèle les objectifs que nous attachons au travail documentaire des professeurs et les obstacles qu’ils ont rencontrés face à chacun d’eux :

Objectifs du travail documentaire réalisé par les professeurs	Obstacles pour les professeurs
Présenter et développer concrètement, sur un document composite, les éléments relatifs à ces quatre axes de contenu.	Déterminer combien de composants sont suffisants ou nécessaires pour remplir les objectifs d’apprentissage.
Collecter et de trier les ressources disponibles.	Sélectionner les composants (une carte, une photographie, un texte...) les plus pertinents.
Mener une réflexion sur la capacité de transmission des composants à sélectionner.	Déterminer une méthodologie visant à conserver ou à exclure tel ou tel composant (sur quels éléments objectifs s’appuyer ?).

Tableau 41 - Extrait CR8

La question des savoirs est donc bien présente dans ce tableau (tableau 41) avec la référence aux « axes de contenus » et à la pertinence des composants. Toutefois, force est de constater que nous ne proposons pas d’éléments concrets visant à lever les obstacles identifiés : il demeure vague d’écrire par exemple « sélectionner les composants (...) les plus pertinents ». Sur quoi est fondée cette pertinence ? Il demeure également peu explicite d’écrire « Déterminer une méthodologie visant à conserver ou à exclure tel ou tel composant », sachant que nous ne faisons aucune proposition pour y répondre. Dans ce bilan CR8, nous questionnons également le nombre élevé de composants en présence sur le DC4 et l’opportunité de proposer soit un long questionnaire (tel que Q1, annexe 54) ou « seulement » une question initiale aux élèves (telle que Q2, annexe 55).

Ce sont ces constats et ces observations relevés dans ces trois documents « bilans » (CR6, CR7 et CR8) rédigés suite aux différentes mises en œuvre de documents composites en histoire et en

français qui nous ont amenés (N., B., C. et nous-même) à élaborer et à concevoir de nouveaux documents pour la troisième mouture de la séquence Verdun. Notre travail de savantisation et notre travail d'essentialisation (voir chapitre 3, point 4-1-2 et 4-2-3) ont également soutenu cette nouvelle élaboration au regard notamment des savoirs historiques retenus comme devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage auprès des élèves. A ce titre, les savoirs historiques retenus dans le cadre de la troisième mouture de la séquence Verdun présentent quelques éléments communs avec ceux présentés dans les documents de préparation relatifs aux deux premières moutures. Toutefois, ces savoirs historiques essentialisés pour la troisième mouture sont en majorité différents (voir tableau 18, chapitre 3, point 4-3-2-2). Aussi, il nous est apparu que les documents composites DC4, DC5 et DC6 dans leurs dimensions cognitives n'étaient pas pertinents pour répondre aux objectifs d'apprentissage que nous avons définis pour la troisième mouture.

3-2-2 Cheminement réflexif relatif au tri, au choix et à la sélection des composants retenus pour être présentés sur les documents composites relatifs à la troisième mouture de la séquence Verdun

Pour rappel, les savoirs historiques visés dans le cadre de la troisième mouture de la séquence en histoire ont été définis comme suit. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous (tableau 42) associés aux références des documents composites conçus, documents dont nous développerons la description et l'analyse dans les points suivants (chapitre 4, points 3-3, 3-4, 3-5 et 3-6) :

Séances et titres	Savoirs historiques	Documents composites
<p>Séance 1 Contextualisation</p>	<p>En août 1914, les Allemands déclarent la guerre à La France. Les français sont mobilisés pour y participer. De nombreux pays d'Europe et du monde entreront également en guerre après 1914. On parle alors de guerre mondiale. Cette guerre durera 4 ans et prendra fin le 11 novembre 1918.</p> <p>Questions possibles : pourquoi cette déclaration de guerre ? = assassinat de l'archiduc François Ferdinand à Sarajevo + opposition et alliances entre différents pays d'Europe.</p> <p>La 1^{ère} guerre mondiale a pour origine les rivalités entre les puissances européennes.</p>	<p>DC7 : document collectif (annexe 48)</p>

<p>Séance 1</p> <p>Les caractéristiques de la Grande Guerre (partie 1)</p>	<p><u>Axe stratégique (guerre de position, guerre de tranchées) :</u> durant cette guerre, les soldats souffrent du froid, de la faim, de la soif. Leurs conditions d'hygiène sont déplorables. En France, ils sont surnommés « les poilus ».</p> <p>On parle de guerre de position pour désigner le fait que les avancées des soldats dans le camp adverse se font très lentement : cette guerre est longue. Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des tranchées. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats.</p> <p><u>Axe quantitatif (aspects matériel et militaire) :</u> on parle de guerre totale car les différents pays qui y participent mobilisent toutes leurs ressources pour remporter la victoire : la façon de se battre évolue avec la modification de l'armement (gaz asphyxiants, chars, mitrailleuses, sous-marins, avions). De nombreuses villes sont détruites, les victimes se comptent par millions.</p>	
<p>Séance 2</p> <p>Les caractéristiques de la Grande Guerre</p>	<p><u>Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) :</u> Hors des zones de combat, les populations subissent les violences de la guerre. Les femmes et les immigrés remplacent dans les usines les hommes partis au combat. Malgré le manque de main d'œuvre, il faut, dans les campagnes, continuer à produire de quoi nourrir la population. La population subit à cette période de nombreux rationnements.</p> <p>La guerre se termine le 11 novembre 1918 avec la capitulation de l'Allemagne et de ses alliés. Les millions de victimes, l'horreur des combats expliquent que l'on qualifie cette guerre de « grande guerre ».</p>	<p>DC8, DC9, DC10 : documents pour travail individuel et travail de groupe (annexes 49 à 51)</p>
<p>Séance 3</p> <p>La présence aujourd'hui encore de la 1^{ère} guerre mondiale</p>	<p><u>Axes de contenus abordés : commémorations ; traces très nombreuses</u></p> <p>Les personnes ayant participé à la 1^{ère} guerre mondiale sont de moins en moins nombreuses aujourd'hui. Mais il reste, dans notre environnement, des traces de ce conflit. Des commémorations ont lieu chaque année le 11 novembre et des lieux de mémoire (musée, mémorial...) sont créés pour se souvenir de cette guerre et de ses victimes.</p>	<p>DC11 : document collectif (annexe 52)</p>
<p>Séance 4</p> <p>Évaluation</p>		<p>DC12 – Eva3 : document individuel (annexe 53)</p>

Tableau 42 - Synthèse des séances, des objectifs d'apprentissages et des documents composites - Mouture 3

Le tri, le choix, la sélection des composants devant figurer sur chacun des documents DC7 à DC12 s'est fait au regard de trois éléments :

- à partir du bilan rédigé par la doctorante (CR8), la doctorante a produit une « trame de départ » (C., TE9, Q1), une « proposition initiale » de séquence (N., TE7, Q4), fruit de la « réflexion commune » (C., TE9, Q1) menée à partir de ce bilan. Selon N., cette proposition de séquence ne s'est pas faite « comme au tout début, pour la création de la première séquence Verdun. Ta [la proposition de la doctorante] proposition était le fruit de nos échanges et des analyses des deux premières moutures de la séquence » (N., TE7, Q4). Ainsi, la trame de la troisième séquence a fait l'objet de « suggestions » (B., TE8, Q1) de la part des trois professeurs ;
- en fonction des objectifs d'apprentissage, à la fois didactiques et méthodologiques, fixés pour les élèves dans le cadre de cette nouvelle mouture de la séquence Verdun : connaître et caractériser la Première guerre mondiale ; comprendre l'enjeu de la commémoration de la Première guerre mondiale ; apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents (FS5, annexe 20). Selon N., dans le cadre de cette troisième mouture de la séquence Verdun, les objectifs d'apprentissage pour les élèves étaient « de deux ordres : acquérir des savoirs et développer des savoir-faire » (TE7, Q7). B. indique que « les objectifs d'apprentissage, sur les contenus, étaient très proches de ceux visés pour Verdun » et que « sur les fiches de préparation, l'accent était clairement mis sur la méthodo » (TE8, Q7). C. va dans le même sens, indiquant que dans le cadre de cette nouvelle mouture de la séquence, il s'agissait de « traiter des contenus historiques et développer des compétences méthodologiques » (TE9, Q7) ;
- en appui sur les échanges entre les trois enseignants N., B. et C. et nous-même : « on a échangé pour voir ce que chacun allait garder, modifier. C'est comme cela qu'on est parvenu à sélectionner collectivement les composants » (N., TE7, Q4). Le choix des composants a été réalisé « à partir de critères que nous et toi [la doctorante] avons identifiés suite aux deux premières moutures de la séquence Verdun » (B., TE8, Q4).

Dans ce cadre, nous avons (N., B., C. et nous-même) retenu prioritairement quatre critères de sélection des composants :

- le nombre de composants devant figurer sur les documents composites : ce nombre « nous semblait à tous [les trois enseignants et la chercheuse] un critère de sélection » (B., TE8, Q4) ;
- les liens des composants « avec les contenus à traiter, au regard des savoirs » (C., TE9, Q4) ;
- l'accessibilité des informations présentées par les composants : « leur lisibilité » par les élèves (C., TE9, Q4) ainsi que l' « éventuelle complexité des textes » ou « la taille des

images » (C., TE9, Q4) ont retenu l'attention des enseignants et de la chercheuse au moment du choix des composants ;

- le fait de ne pas proposer de questionnaire : « le fait de ne pas avoir de questionnaire à questions multiples » (B., TE8, Q4).

3-3 « Contextualisation », séance 1 (DC7) : composants sélectionnés et document composite produit

3-3-1 Dimension matérielle du document composite DC7

Pour aborder cette séance consacrée à la contextualisation, N., B., C. et nous-même avons sélectionné cinq composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Le document composite se présente comme suit, sur support numérique projeté en couleur sur un TNI¹⁴⁰ (DC7, annexe 48). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifiés un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :



Figure 38 – Composants du DC7

Nous trouvons parmi ces cinq composants (figure 38) : deux composants textuels C^t (deux extraits d'ouvrages) ; un composant iconique Cⁱ (une photographie) ; deux composants visuo-textuels C^{vt} (une affiche et une carte). Chaque nature de composant est représentée de façon quasi égale sur le document composite.

¹⁴⁰ TNI : Tableau Numérique Interactif.

Tous les composants sont étiquetés, via une étiquette située en-dessous de chaque composant (nous reviendrons plus bas sur la forme de ces étiquettes). Nous aurions pu comptabiliser ces éléments comme autant de composants textuels supplémentaires, ce qui aurait porté le nombre total de composants à dix. Nous choisissons néanmoins d'inclure, comme nous l'avons fait jusque-là pour l'ensemble de nos analyses des dimensions matérielles des documents composites étudiés, ces éléments d'étiquetage (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) relatifs à la mise en forme du document composite dans le comptage des composants auxquels ils sont associés de façon à simplifier nos analyses et leur compréhension.

Nous retrouvons ces cinq composants dans le tableau ci-dessous (tableau 43) :

Composants	Textuels	Iconiques	Visuo-textuels
Couleurs	Jaune	Rouge	Bleu
Sigles	C ^t	C ⁱ	C ^{vt}
Genres	Deux extraits d'ouvrages	Une photographie	Une affiche Une carte
Numéros	N°4, N°5	N°3	N°1, N°2
Totaux	2	1	2

Tableau 43 – Classement sémiotique et générique des composants du DC7

Nous observons que le nombre total de composants s'avère assez restreint.

L'origine de certains composants est indiquée dans une étiquette située sous les composants : c'est le cas des composants textuels n°4 et n°5 : « Extrait d'un ouvrage... ». Toutefois, les sources des autres composants ne sont pas indiquées. Les étiquettes placées sous tous les composants constituent des légendes relativement incomplètes et disparates. Ainsi, toutes indiquent le type de composant qu'elles désignent (photographie, carte, extrait de texte...). Mais un composant sur cinq (composant n°2, la carte) ne présente pas d'année de production. Si les auteurs des extraits d'ouvrages sont connus (composants n°4 et n°5), les titres des ouvrages dont ils sont extraits ne sont pas indiqués (seul le titre du chapitre dont est extrait le composant n°5 est inscrit). Toutefois, ces éléments sont inscrits dans une légende incluse dans les composants eux-mêmes. Les auteurs des composants n°1 (l'affiche) et n°2 (la carte) ne sont pas présentés. Il n'y a donc pas ici de régularité dans la présentation des étiquettes, elles sont à la fois des légendes des composants et des indications de sources pour certains d'entre eux. Cette diversité peut rendre difficile pour le lecteur

la mobilisation des étiquettes en tant que source d'informations (notamment, l'inscription des composants auxquels elles se réfèrent dans un lieu et un temps donné).

Ayant, avec N., B. et C., participé au tri et au choix des composants, nous savons néanmoins d'où ils sont extraits : ils proviennent des trois manuels scolaires édités par Magnard, Hachette et Hatier analysés dans le cadre de notre étude de cas (voir chapitre 3, point 3). Ces trois manuels nous ont donc servi de banque documentaire pour concevoir le DC7. Aucun des composants n'est issu de documents composites élaborés pour les deux premières moutures de la séquence Verdun :

- les composants n°3 (une photographie) et n°4 (un extrait d'ouvrage) sont issus du manuel édité par Magnard (chapitre « La grande guerre 1914-1918 », p.137). Leurs légendes ont été modifiées. La légende proposée par le manuel pour le composant n°3 est : « La foule acclamant les mobilisés à Paris, août 1914 ». Sur le DC7, elle est : « Photographie anonyme – La foule acclamant les mobilisés à Paris – Août 1914 ». Nous avons donc ajouté une indication visant à préciser que nous ne connaissons pas l'auteur de cette photographie. La légende proposée par le manuel pour le composant n°4 est « Doc.2 Août 1914 : c'était la pleine moisson » tandis que le composant lui-même indique « Emilie Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, éditions Robert Laffont, 1977 ». Sur le DC7, la légende indique « Extrait d'un ouvrage d'E.Carles- 1977 (Chapitre : Août 1914 : c'était la pleine moisson) ». Nous avons supprimé le titre de l'ouvrage en question, nous ne savons pour quelle raison, et ajouté le mot « chapitre », nous ne savons pour quelle raison non plus ;
- les composants n°2 (la carte) et n°5 (un extrait d'ouvrage) sont issus du manuel édité par Hachette (chapitre « Quelles sont les grandes étapes de la Première guerre mondiale », p.62). Leurs légendes initiales ont été modifiées. Celle de la carte dans le manuel est « Carte des alliances européennes à la veille de la guerre » tandis que sur le DC7 elle est « Carte des alliances européennes avant la guerre ». Nous avons remplacé le terme « veille » par « avant » : il nous semblait en effet que l'indication « à la veille de la guerre » pouvait induire les élèves en erreur (les éléments proposés sur la carte n'étant pas une représentation du réel la « veille » de la guerre). Toutefois, le terme « avant » demeure peu précis. La légende de l'extrait d'ouvrage (composant n°5) dans le manuel est incluse dans le composant, « Pascal Bouchié et Catherine Loizeau, *L'histoire du monde en B.D.*, Éditions Bayard Jeunesse, 2013. Sur le DC7, elle est réduite à « Extrait d'un ouvrage de P. Bouchié et C. Loizeau – 2013 ». Elle se rapproche dans son contenu de celle proposée également sur le DC7 pour l'autre extrait d'ouvrage (composant n°4). Nous recherchions alors une certaine

homogénéité des légendes, homogénéité toute relative au regard des disparités observées ici ;

- le composant n°1 (une affiche) est issu du manuel édité par Magnard (p.140). Ce composant est également présent en partie dans le manuel édité par Hachette (p.62) La légende présentée sur le DC7 est un panaché de celles proposées par les deux manuels en question. Magnard présente la légende suivante pour ce composant : « Ordre de mobilisation générale, 2 août 1914 – Musée de l'Armée, Paris ». Hachette présente celle-ci : « Extrait de l'affiche de mobilisation générale, visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 (musée de l'Histoire contemporaine, Paris) ». Sur le DC7, il est écrit : « Affiche visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914 ». Nous n'avons pas souhaité reprendre le titre de l'affiche dans la légende (« ordre de mobilisation générale ») de façon à raccourcir le texte de cette dernière. Compte tenu des deux lieux différents proposés dans les deux manuels, nous avons retenu l'un des deux, sachant que l'on trouve de telles affiches dans différents musées de France. A ce jour, nous (doctorante) indiquerions que l'affiche provient des archives nationales comme cela est indiqué dans le catalogue de ces archives¹⁴¹.

Les sources des composants sont donc homogènes. Tout au moins, nous savons qu'ils sont issus de manuels scolaires. Nous ne savons pas quelle est la source initiale de chacun de ces composants (quelle source a été mobilisée par les éditeurs de manuels pour élaborer les pages de leurs ouvrages ?). Les destinataires de ces composants une fois proposés dans un manuel sont des élèves. Néanmoins, pour la plupart des composants, les élèves ne sont pas les destinataires initiaux. Si l'extrait d'ouvrage n°5 est issu d'un album jeunesse, et donc a priori destiné aux enfants ou aux adolescents, ce n'est pas le cas de l'extrait n°4 issu d'un ouvrage destiné aux adultes. La visée initiale de ce composant a donc été modifiée. La carte, la photographie et l'affiche ne sont pas non plus destinées a priori à des enfants de onze ans : ils pourraient donc être mis en difficulté dans le cadre de leur lecture et de leur compréhension.

Les procédés de mise en forme proposés sur le DC7 sont peu nombreux :

- aucun titre général n'indique ce que présente le document composite ;
- les composants sont présentés en deux lignes inégales (trois composants sur la ligne du haut et deux sur celle du bas) démarqués les uns des autres par des encadrements en noir et en gras ;


¹⁴¹ Source : https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/documents/10157/91297/Extraits_du_catalogue-Ao%C3%BBt_1914.pdf/

- les composants sont tous étiquetés par une étiquette-légende qui ne présente pas de régularité d'un composant à l'autre. Elle est rédigée en noir et en italique, sans numéro ou lettre permettant potentiellement d'y faire référence ;
- aucun procédé typographique particulier (en-dehors du fait que les composants sont présentés en couleurs) n'est proposé sur le DC7.

3-3-2 Dimension cognitive du document composite DC7

3-3-2-1 Informations et pertinence des informations

Les cinq composants ainsi réunis présentent diverses informations. Nous allons associer, dans le tableau ci-dessous (tableau 44), chacun des composants aux informations qu'il présente et aux savoirs visés et présentés par N., B., C. et nous-même dans la partie de la FP8-Séance 1 (annexe 28) consacrée au temps de contextualisation mis en œuvre en collectif. A ce titre, les éléments inscrits dans la dernière colonne du tableau (colonne de droite) sont directement issus de ces documents de préparation. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les liens existants, ou non, entre les composants retenus par N., B., C. et nous-même, les informations qu'ils portent et les savoirs devant être abordés en classe avec les élèves via les composants présents sur le document composite :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Savoirs développés sur FP8 (phase de contextualisation)
Composants textuels	4	Un extrait d'ouvrage	<p>« C'est la guerre, c'est la guerre ! » Les Allemands nous ont déclaré la guerre. » [...] Il y en avait qui prenaient ça à la rigolade, [...] ça va nous faire des vacances. Mais il y avait les autres, les inquiets qui voyaient tout en noir. [...] Finalement ils sont tous partis. Pas une famille de Val-des-Près n'a été épargnée.</p> <p>Émilie Carles, <i>Une soupe aux herbes sauvages</i>, © Éditions Robert Laffont, 1977.</p> <p><i>Extrait d'un ouvrage d'E. Carles - 1977 (Chapitre : Août 1914 : c'était la pleine moisson)</i></p>	Une personne (une femme ou un homme) annonce la déclaration de guerre de l'Allemagne à la France. Elle ou il explique que certains, à cette annonce, sont plutôt contents et que d'autres, au contraire, sont inquiets. L'auteure situe le contexte dans un village appelé Val-des-Près dont toutes les familles ont vu l'un ou des siens partir à la guerre.	Les Allemands déclarent la guerre à La France.
	5	Un extrait d'ouvrage	<p>De vieilles rivalités opposent les États d'Europe. Les Allemands se sentent menacés par les Russes. La Russie veut protéger les Slaves, qui sont dominés par l'Autriche-Hongrie. Les Français désirent reconquérir l'Alsace-Lorraine, annexée en 1870 par l'Allemagne... Aussi, quand l'archiduc d'Autriche est assassiné en juin 1914, toute l'Europe bascule dans la guerre à cause des alliances militaires entre les pays.</p> <p>Pascal Bouché et Catherine Loizeau, <i>L'Histoire du monde en B.D.</i>, © Éditions Bayard Jeunesse, 2013.</p> <p><i>Extrait d'un ouvrage de P. Bouché et C. Loizeau - 2013</i></p>	L'auteur annonce des rivalités qui opposent différents états européens organisés en alliances militaires : Allemagne, Autriche-Hongrie / Russie, France. L'assassinat de l'archiduc d'Autriche en juin 1914 fait basculer l'Europe dans la guerre.	La 1 ^{ère} guerre mondiale a pour origine les rivalités entre les puissances européennes. Pourquoi cette déclaration de guerre ? = assassinat de l'archiduc François Ferdinand à Sarajevo
Composant iconique	3	Une photographie	 <p><i>Photographie anonyme - La foule acclamant les mobilisés à Paris - Août 1914</i></p>	Des soldats équipés (armés et habillés) défilent dans une rue, salués par des femmes et des hommes.	Les français sont mobilisés pour participer à la guerre.

Composants visuo-textuel	1	Une affiche	 <p>Affiche visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914</p>	Radio et télévision n'existant pas encore en 1914, la mobilisation générale est annoncée par voie d'affiches et de publications. L'armée de Terre et l'armée de Mer appellent les hommes français à se mobiliser ¹⁴² .	En août 1914, les Allemands déclarent la guerre à La France. Les français sont mobilisés pour y participer.
	2	Une carte	 <p>Carte des alliances européennes avant la guerre.</p>	Carte présentant : colorés en vert les trois pays (France, Royaume-Uni et Russie) réunis au sein de la Triple Entente ; colorés en jaune les trois pays (Allemagne, Italie et Autriche-Hongrie) réunis au sein de la Triple Alliance.	De nombreux pays d'Europe entreront également en guerre. Pourquoi cette déclaration de guerre ? Opposition et alliances entre différents pays d'Europe. La 1 ^{ère} guerre mondiale a pour origine les rivalités entre les puissances européennes.

Tableau 44 - Synthèse composants, informations et savoirs - DC7

¹⁴² La mobilisation générale (source : <https://www.museedelagrandeguerre.eu/fr/espace-pedagogique/dossiers-documentaires/mobilisation>) et Août 1914. La mobilisation générale (source : <https://www.centenaire.org/fr/espace-scientifique/societe/aout-1914-la-mobilisation-generale>) : Dans chaque commune française sont prêtes des affiches datant de 1904 sur lesquelles il suffira au maire d'inscrire la bonne date quand il en recevra l'ordre du gouvernement relayé par le préfet et la gendarmerie. Le télégramme officiel de l'ordre de mobilisation générale est envoyé et répercuté sur tout le territoire le 1^{er} août. Le premier jour de la mobilisation est le 2 août 1914 : c'est un dimanche. Elle est portée à la connaissance de tous, soit à son de caisse (c'est-à-dire à l'aide d'un tambour), soit à son de cloche. Il faut quitter du jour au lendemain ses proches, son travail. On ne sait pas pour combien de temps. On ne sait même pas encore si c'est pour faire la guerre puisque celle-ci ne sera déclarée officiellement par l'Allemagne à la France que le 3 août. Aucun homme mobilisé n'est autorisé à refuser ce premier acte de son devoir militaire. Les gendarmes ont la mission de s'assurer que chaque mobilisé rejoint son régiment, sinon il est considéré comme insoumis et encourt une très lourde punition. La mobilisation générale fait passer l'armée française de 736 000 à 3 580 000 hommes en quinze jours.

A la lecture de notre tableau (tableau 44), les informations portées par les cinq composants en présence sont en lien avec les savoirs historiques énoncés par N., B., C. et nous-même dans nos documents de préparation (soit dans une partie de la FP8). Les cinq composants sélectionnés semblent également en lien avec l'objectif de contextualisation du premier conflit mondial présenté dans la première partie du titre de la séance : « Contextualisation ». Ils permettent, à ce titre, de répondre au besoin d'information des élèves relativement aux objectifs d'apprentissage fixés.

A partir de l'étude des informations qu'ils présentent, nous pouvons réunir les cinq composants par groupe et faire ressortir deux axes de savoirs des composants sélectionnés pour la première partie de la séance 1 de la troisième mouture de la séquence Verdun (nous reprenons le terme « axe » que nous avons utilisé pour étudier les différents documents composites précédents : il nous permet d'étudier les composants de rang spécifique réunis autour de spécificités communes en relation avec le thème général de la leçon) :

- axe 1 : la façon dont les soldats français ont été mobilisés pour participer au premier conflit mondial : composants n°1, n°3 et n°4 (regroupés et encadrés en rouge, figure 39) ;
- axe 2 : les différents protagonistes au début du conflit : composants n°5 et n°2 (regroupés en encadrés en bleu, figure 39).

Nous allons faire apparaître ces deux axes sur le DC7 en réunissant les composants afférents. Nous allons également identifier les rangs de ces composants selon la présentation suivante :


Composants	Rang spécifique
Représentation	
Sigles	Crs
Nombre	5
Numéro	N°1 à N°5

Tableau 45 - Rangs des composants DC7



Figure 39 - Axes de savoirs DC7

Les cinq composants présentés sur le DC7 sont les composants de rang spécifique qui apportent des informations relatives au début du premier conflit mondial, qui illustrent le thème de la première partie de la séance 1. Ils sont en relation directe avec lui. Ce thème est indiqué dans le titre de la séance, « Contextualisation », titre qui pourrait correspondre au composant de rang général du DC7. Toutefois, il n'est pas prévu qu'il apparaisse sur le TNI, il n'est pas présent sur le document composite aux côtés des Crs, il n'est pas présenté par écrit aux élèves.

Les deux groupes de composants relatifs aux deux axes de savoirs que nous avons identifiés sont organisés en deux lignes distinctes sur le DC7 : la première ligne regroupe les trois composants présentant successivement des informations relatives à la façon dont les soldats français ont été mobilisés pour participer au premier conflit mondial ; la seconde ligne regroupe les deux composants présentant successivement des informations relatives aux protagonistes du début du conflit. Les deux axes sont abordés par des composants sémiotiquement variés.

Le nombre de composants de rang spécifique prenant en charge chacun des axes est relativement équilibré, aucun des composants ne semble mobilisé par les deux axes simultanément. Pour chaque axe, les composants entretiennent des relations de complémentarité et d'illustration au regard des informations qu'ils présentent :

- le composant n°1, l'affiche, annonce la mobilisation des hommes français à compter du 2 août 1914. Le composant n°3, la photographie, vient illustrer cette mobilisation tandis que

l'extrait d'ouvrage n°4 présente des informations complémentaires visant à donner le nom du pays ayant déclaré la guerre à la France et ayant de ce fait entraîné la mobilisation des soldats ;

- le composant n°5, l'extrait d'ouvrage, présente des rivalités qui opposent différents états européens organisés en alliances militaires (Allemagne, Autriche-Hongrie / Russie, France) et l'assassinat de l'archiduc d'Autriche en juin 1914 comme événements qui font basculer l'Europe dans la guerre. Le composant n°2, la carte, vient illustrer ces alliances et permet d'identifier la ville de Sarajevo où cet assassinat a eu lieu ;
- les légendes des composants n°1, l'affiche, n°3, la photographie et n°2, la carte, peuvent également compléter les informations présentées par les composants auxquelles elles se réfèrent. Par exemple, la légende du composant n°1 indique entre autres : « Affiche visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 (...) ». Le composant peut donc être désigné par son genre (une affiche) et contextualisé dans un lieu (chaque commune) et un temps (le 1^{er} août 1914).

Nous, doctorante, questionnons divers éléments relatifs aux informations présentées par les composants de rang spécifique et les axes de savoirs identifiés sur le DC7 :

- comme nous avons pu le voir (chapitre 3, point 2), si l'attentat de Sarajevo et les rivalités territoriales en Europe sont des éléments déclencheurs de la Première guerre mondiale ils n'en sont pas les causes uniques. En effet, des rivalités territoriales ont cours un peu partout, les conflits sont nombreux et les tensions entre peuples réunis sous un même empire sont exacerbées. Des rivalités coloniales ont également cours dans le monde. Ces informations sont absentes des composants : divers éléments de contexte relatif au déclenchement de la guerre sont donc omis sur cette présentation ;
- la fiche de préparation FP8 annonce des savoirs qui ne sont pas pris en compte par les composants du DC7 et les informations qu'ils présentent. La FP8 annonce « De nombreux pays d'Europe et du monde entreront également en guerre après 1914. On parle alors de guerre mondiale » (extrait FP8, annexe 28). Or, les composants n°2 et n°5 ne font référence qu'à six pays européens ce qui ne permet pas d'envisager le conflit comme étant mondial. La FP8 annonce également : « Cette guerre durera 4 ans et prendra fin le 11 novembre 1918 » (extrait FP8, annexe 28). Or, aucun des composants présents sur le DC7 ne présente des informations relatives à la durée de la guerre et sa date de fin.

Le fait qu'aucun composant de rang général ne soit présent sur le document composite nous interroge également alors que cela ne nous avait pas questionné au moment de la conception du

DC7 : comment les élèves peuvent-ils garder en tête le thème général du document sans la présence visuelle de ce titre ? Il revient donc à l'enseignant de présenter ce thème mais aussi de le rappeler aux élèves tout en maintenant dans leur esprit la question à laquelle ils doivent chercher à répondre à partir de l'étude des composants. Cette question, composant de rang intermédiaire, est également absente du DC7. Cependant, contrairement au Crg, celle-ci a vocation à être inscrite au tableau par le professeur mettant en œuvre la séance.

3-3-2-2- Bloc informatif

Les blocs informatifs sont constitués de « x » composants de rang intermédiaire et de « y » composants de rang spécifique¹⁴³. Ils sont porteurs d'informations relatives à un ou des savoirs. Pour rechercher et identifier ces informations, les élèves, via une ou plusieurs consignes (exprimées sous la forme de questions ou de tâches dans un ou des Cri) doivent lire, observer, analyser les Crs (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020). En l'absence de Cri directement sur le DC7, les blocs informatifs ne sont pas constitués d'emblée, nous ne pouvons les représenter sur le document composite.

Néanmoins, une question initiale est posée collectivement aux élèves à partir de la projection du document composite : « D'après les cinq documents, que se passe-t-il en France au début du mois d'août 1914 ? » (extrait FP8, annexe 28). Cette question est un composant de rang intermédiaire, externe au DC7. Il assure les liaisons, les articulations entre le thème général de la séance (la contextualisation du conflit) et les composants de rang spécifiques que sont les cinq composants présentés sur le DC7. Ainsi, le Cri constitué par la question initiale vise la contextualisation du conflit, c'est-à-dire la mise en relation, l'inscription du début de ce conflit avec les circonstances historiques dans lesquelles il s'est produit. A partir de cette question, les élèves sont invités collectivement à lire et à rechercher des informations dans des composants textuels, à observer et à rechercher des informations dans un composant iconique et un composant visuo-textuel, composants qui sont autant de composants de rang spécifique. Le DC7 présente ainsi un seul bloc informatif : l'association du Cri externe avec les cinq Crs.

3-3-2-3 Parcours de lecture

Comment les élèves peuvent-ils répondre à la question « D'après les cinq documents, que se passe-t-il en France au début du mois d'août 1914 ? » et quels éléments de réponses peuvent-ils y apporter ?

La question initiale semble assez large : elle engage les élèves à entrer dans la lecture du document composite sans qu'il n'apparaisse nécessaire de respecter un ordre spécifique de lecture. Les élèves,

¹⁴³ Nous avons vu (voir chapitre 4, point 2-4-2) qu'ils pouvaient également inclure un ou des sous-composants de rang général.

selon la FP8, sont ainsi invités, à l’oral et collectivement, à répondre à cette question en tirant « des indices » de chacun des composants.

Toutefois, l’organisation linéaire du DC7, sa mise en page, semble correspondre à un ordre de traitement des différents composants dont certains aspects apparaissent chronologiques. Ainsi, si l’on considère une lecture linéaire de gauche à droite et de haut en bas du DC7, nous pouvons envisager le parcours de lecture 1 (figure 40) tel que représenté ci-dessous par des flèches orange :



Figure 40 - Parcours de lecture 1 - DC7

Les élèves observent en premier l’ordre de mobilisation des soldats (composant n°1) puis une représentation des soldats effectivement mobilisés (composant n°3), puis le fait que les allemands ont déclaré la guerre à la France (composant n°4). Ils observent ensuite sur la seconde ligne les différents protagonistes et les relations qu’ils entretiennent au début de la Première guerre mondiale (composants n°5 et n°2). Le troisième composant de la première ligne du document composite (n°4) semble rompre toutefois avec une première impression de lecture qui se voudrait chronologique : en effet, avant de présenter l’ordre de mobilisation et des hommes mobilisés, l’évocation de la déclaration de guerre pourrait apparaître plus pertinente. En suivant cet ordre de lecture linéaire, la réponse à la question initiale peut être : « Le 2 août 1914, un ordre de mobilisation est affiché dans les communes de France (n°1). Les hommes (des soldats) sont équipés de fusils et défilent dans les rues (n°3). L’Allemagne déclare la guerre à la France (n°4). En Europe, différents pays sont en rivalités : l’Allemagne et la Russie, l’Autriche-Hongrie, la France. L’archiduc d’Autriche est assassiné en juin 1914 L’Europe entre en guerre à cause des alliances militaires entre pays (n°5). Des pays sont alliés pendant la guerre : la France, la Russie et le Royaume-Uni d’un côté et l’Allemagne, l’Italie et l’Autriche-Hongrie de l’autre (n°2) ». Cette réponse semble présenter les informations de façon

désorganisée contrairement à ce que pourrait laisser penser l'identification des deux axes de savoirs qui semblent eux-mêmes structurés en deux lignes. De plus, le prélèvement de ces informations peut se heurter à des obstacles relatifs, notamment, au vocabulaire employé dans les composants ou dans leurs légendes. Il peut être complexe en effet pour des élèves de onze ans de comprendre la signification des termes « ordre de mobilisation générale ». Sans accès à cette compréhension, il peut s'avérer difficile d'induire de l'étude de l'affiche que tous les hommes sont appelés à rejoindre les troupes militaires. Cette information peut être induite de l'étude de la photographie n°3. Toutefois, sans soutien de l'enseignant, il nous paraît difficile d'établir ce lien. La lecture de l'extrait d'ouvrage n°4 peut également s'avérer ardue : certes, l'information relative au fait que l'Allemagne déclare la guerre à la France semble accessible : cela est écrit distinctement dans le texte. Toutefois, il y est écrit « les Allemands nous ont déclaré la guerre ». Le « nous » ne renvoie pas explicitement au peuple français. Cette information est à inférer éventuellement de la connaissance du fait que la commune de Val-des-Près, indiquée dans l'extrait de l'ouvrage, est une commune française. Il en est de même pour l'extrait d'ouvrage n°5 qui présente des termes de vocabulaire difficiles ou tout moins, qui nécessitent qu'on s'y attarde. Par exemple, les termes « rivalités », « reconquérir », « annexée », alliances » qui se réfèrent ici à des aspects militaires de la guerre, peuvent s'avérer difficile à comprendre. A ce titre, les termes « annexée » et « alliances » font l'objet de définitions dans le manuel dont le composant dans lequel ils sont inscrits est extrait (manuel édité par Hachette, p. 62 : composant étiqueté « Lexique », P.63). La fiche de préparation FP8 ne fait pas état d'éléments de déroulement qui mettent en avant l'attention à porter au vocabulaire présent dans les composants.

Un autre parcours (parcours 2, figure 41) peut être envisagé, débutant aléatoirement par le composant n°3 :

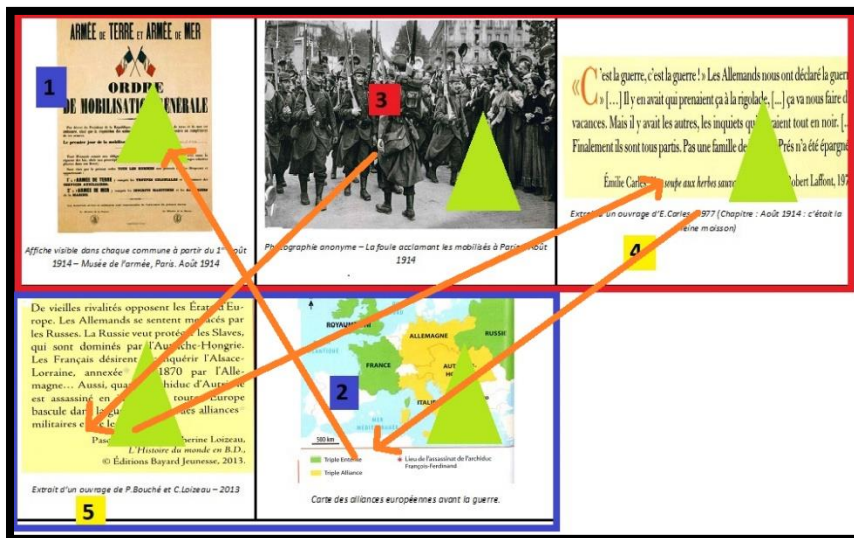


Figure 41 - Parcours de lecture 2 - DC7

Ce parcours ne semble pas permettre d'élaborer directement une réponse structurée à la question initiale : « Des soldats sont armés et habillés dans la rue. Ils se font applaudir (composant n°3). En Europe, différents pays sont en rivalités : l'Allemagne et la Russie, l'Autriche-Hongrie, la France. L'archiduc d'Autriche est assassiné en juin 1914. L'Europe entre en guerre à cause des alliances militaires entre pays (composant n°5). L'Allemagne déclare la guerre à la France (composant n°4). Des pays sont alliés avant la guerre : la France, la Russie et le Royaume-Uni d'un côté et l'Allemagne, l'Italie et l'Autriche-Hongrie de l'autre (composant n°2). Le 2 août 1914, un ordre de guerre est affiché dans les communes de France (composant n°1) ».

Un autre parcours de lecture (parcours 3, figure 42) de l'ensemble des composants peut être envisagé. Il débute avec le composant n°4 :



Figure 42 - Parcours de lecture 3 - DC7

Le suivi de ce parcours peut amener une réponse à la question initiale du type : « La guerre est déclarée par l'Allemagne (composant n°4). Des pays sont alliés avant la guerre : la France, la Russie et le Royaume-Uni d'un côté et l'Allemagne, l'Italie et l'Autriche-Hongrie de l'autre (composant n°2). En Europe, différents pays sont en rivalités : l'Allemagne et la Russie, l'Autriche-Hongrie, la France. L'archiduc d'Autriche est assassiné en juin 1914. L'Europe entre en guerre à cause des alliances militaires entre pays (composant n°5). Le 2 août 1914, un ordre de mobilisation est affiché dans les communes de France (composant n°1). Des soldats sont armés et habillés dans la rue. Ils se font applaudir (composant n°3) ».

Il nous semble que les divers parcours de lecture envisageables à partir du DC7 (nous en avons présenté trois, d'autres sont encore possibles : par exemple n°1, n°5, n°3, n°2, n°4...) donnent accès aux mêmes informations, sans que cette diversité de parcours n'entraîne d'incohérences dans l'appréhension des informations présentées. Dans cet esprit, il nous semble que l'ordre de lecture des composants du DC7 importe peu pour parvenir à répondre à la question initiale. L'organisation en deux lignes des deux axes de savoirs peut apparaître pertinente dans une perspective didactique voire pédagogique : elle peut permettre aux professeurs d'être soutenus dans leur mission de régulation des échanges entre élèves, leur permettre de se repérer parmi les informations présentées. Néanmoins, cette organisation ne semble pas avoir vocation à être identifiée et observée par les élèves. Les informations présentées sur le DC7 s'avèrent donc relativement complémentaires : nous n'observons pas de redondances ou de bruit qui pourraient venir perturber l'accessibilité des informations. Toutefois, leur intelligibilité peut être rendue difficile du fait du vocabulaire complexe que présentent certains composants. De plus, il nous semble que pour parvenir à une réponse relativement complète (prenant en compte les différents protagonistes, leurs alliances, la date de mobilisation des soldats français...), l'ensemble des composants doivent être mobilisés : il apparaît donc nécessaire de porter une attention particulière la première partie de la consigne indiquant « D'après les cinq documents (...) ». Il nous semble également que pour être structurée et rendue intelligible, cette réponse doit nécessairement être accompagnée par l'enseignant. Si le rôle de ce dernier n'est pas présenté de façon détaillée dans la fiche de préparation FP8, ses missions de régulation et d'institutionnalisation¹⁴⁴ des savoirs historiques en jeu

¹⁴⁴ Nous reprenons ici deux des quatre éléments structuraux fondamentaux définis dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) développés par Sensevy (voir notamment *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles : De Boeck, 2011). Ces éléments sont : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser. L'auteur utilise la métaphore du jeu pour exprimer l'action professorale prise dans la production d'une stratégie gagnante. Enseignant et élèves sont liés dans cette action puisque c'est l'atteinte d'une stratégie gagnante par les élèves qui permet à l'enseignant de gagner le jeu ; les élèves se comportent alors dans une situation donnée, comme l'attend l'enseignant. Plus précisément, la définition permet aux élèves de savoir exactement quel jeu ils doivent jouer ; la dévolution désigne ce que l'enseignant fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail avant qu'il ne

est bien sûr prégnante. Elles s'inscrivent toutefois, dans le cadre de la première partie de la séance 1 de cette troisième mouture, dans un déroulement qui laisse de la place aux élèves afin qu'ils puissent évoluer de leur propre mouvement à partir de l'étude du document DC7. Comme l'indique la FP8, la réponse à la question initiale issue de l'étude collective du DC7 est réalisée à partir des « éléments mis en avant » par les élèves dont la « synthèse [est] faite l'enseignant » (extraits FP8, annexe 28). A ce titre, le fait que cette première partie de la séance 1 se déroule de façon collective présente divers avantages : permettre à l'enseignant d'identifier, au fur et à mesure des échanges et des prises de parole des élèves, les composants qu'ils mobilisent : il peut le cas échéant les nommer, amener les élèves à porter une attention à leur légende (comme cela est spécifié dans la FP8 : « Amener oralement les élèves à argumenter leurs réponses en appui sur les documents (...) ») ; permettre au professeur de présenter sur le TNI les déplacements entre composants, voir les matérialiser par des traits, amenant ainsi les élèves à identifier que différents parcours de lecture sont possibles à partir des mêmes composants. Ce travail collectif permet de commencer à répondre à deux des objectifs d'apprentissage de la séquence à visée méthodologique : « apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou plusieurs documents » (extrait FS5, annexe 20).

3-4 « Les caractéristiques de la Première guerre mondiale » (DC8, DC9, DC10) : composants sélectionnés et documents composites produits

3-4-1 Dimensions matérielles des documents composites DC8, DC9 et DC10

Trois documents composites ont été élaborés, conçus et mis en œuvre pour les séances consacrées à l'étude des caractéristiques de la Première guerre mondiale (partie 2 de la séance 1 et séance 2). Par caractéristiques, N., B., C. et nous-même entendons l'observation et l'étude des traits dominants, particuliers de ce conflit analysés au travers des trois axes de savoirs retenus au cours du travail de savantisation et du travail d'essentialisation menés (voir chapitre 3, point 4-1-2 et 4-2-3). Pour rappel ces trois axes sont : un axe stratégique (guerre de position, guerre de tranchées), un axe quantitatif (aspects matériel et militaire du conflit) et un axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie durant le conflit). Pour chacun de ces axes étudiés au cours d'une partie de la séance 1 et de la totalité de la séance 2, un document composite a été élaboré puis présenté aux élèves réunis pour travailler en groupe. Les trois documents ont été mis en œuvre en même temps auprès des élèves. Nous allons étudier les dimensions matérielles de ces trois documents DC8, DC9 et DC10 de façon conjointe.

régule ce dernier c'est-à-dire qu'il ne permette aux élèves de développer et produire des stratégies d'apprentissage en vue de l'institutionnalisation désignant ce que l'enseignant fait pour qu'un comportement ou une connaissance soit reconnus comme légitimes (vrais) par l'institution.

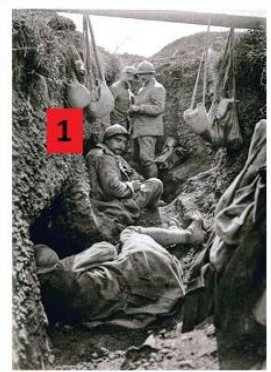

Pour aborder la séance consacrée à l'étude des caractéristiques de la Première guerre mondiale, N., B., C. et nous-même avons sélectionné vingt composants répartis sur trois documents composites en fonction de l'axe de savoir auquel ils sont attachés : six composants pour le DC8 relatif à l'axe stratégique ; sept composants pour le DC9 relatif à l'axe quantitatif, aspects matériel et militaire ; sept composants pour le DC10 relatif à l'axe quantitatif (mobilisation des civils, conditions de vie). Ces composants sont hétérogènes aux niveaux sémiotique et générique. Les documents composites se présentent comme suit, sur supports papiers couleurs format A3 (DC8, annexe 49 ; DC9, annexe 50 et DC10, annexe 51). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifiés un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe stratégique » 4

Prénoms : _____

Elève « chronomètre » : 5 _____

Elève « scripteur » : _____

 <p style="font-size: small; text-align: center;">Photographie anonyme - Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse), 1916</p>	<p style="font-size: x-small;">Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux⁽¹⁾. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne⁽²⁾. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on patage dans l'eau et l'on s'enfonce dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement 3 dure plusieurs jours et plusieurs nuits.</p> <p style="font-size: x-small;">jeune Prost, <i>La Grande Guerre expliquée à mon petit fils</i>, © Éditions Seuil, 2005.</p> <p style="font-size: x-small;">(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres. (2) Être en ligne : être au combat.</p> <p style="font-size: x-small;">Extrait d'un ouvrage d'A. Prost-2005</p> <p style="font-size: x-small; color: red;">Du possibilité d'écouter la lecture d'une lettre de poilu (2m n08) : lienmini.fr/ncm16 (Extrait de <i>Paroles de poilus : lettres et carnets du front, 1914-1918</i>).</p>	 <p style="font-size: small; text-align: center;">Photographie anonyme - Soldats français se préparant à donner l'assaut-Verdun 1916</p>
--	---	---

Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? » ; « Que nous apprennent les documents sur les possibles avancées des combats ? » 6




Figure 43 – Composants du DC8 - Axe stratégique

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitatif – Aspects matériel et militaire » **5**

Prénoms : _____

Elève « chronomètre » : **6** _____

Elève « scripteur » : _____

 <p>1</p> <p>Photographie anonyme – Soldats allemands dans une tranchée – Verdun - 1916</p>	 <p>2</p> <p>Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918</p>	 <p>3</p> <p>Photographie anonyme – Ville de Lens - 1919</p>	<p>Les morts : les « croix de bois »</p> <p>Au total, la 1^{ère} guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.</p> <p>Les blessés : les « gueules cassées »</p> <p>Le nombre des blessés (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ 6 millions et demi.</p> <p>4</p> <p>Extrait de page internet http://www.ndp.fr/crdp-reims</p>
---	--	--	---

Problématique : « Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ? » **7**

Figure 44 – Composants du DC9 - Axe quantitatif, aspects matériels et militaires

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) » **5**

Prénoms : _____

Elève « chronomètre » : **6** _____

Elève « scripteur » : _____

 <p>1</p> <p>Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus - 1916</p>	<p>Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit pain de leur goûter, un sachet qui contient 3 petites tablettes et la pochette des compresses 3 des de l'antidote contre les gaz asphyxiants.</p> <p>Article de l'Illustration, 29 janvier 1916.</p> <p>Article du journal « L'illustration » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916</p>	<p>Chaque ticket quotidien de cette feuille correspond à 100 grammes de PAIN</p> <table border="1"> <tr> <td>31</td> <td>30</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> </tr> <tr> <td>27</td> <td>26</td> <td></td> </tr> <tr> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>23</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>19</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>15</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> <td>MAI PAIN</td> </tr> </table> <p>Numérisation de document papier : ticket de rationnement - 1915</p>	31	30	29	MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN	27	26		MAI PAIN	MAI PAIN		24	23	22	MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN	20	19	18	MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN	16	15	14	MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN	 <p>2</p> <p>Photographie anonyme – Femmes remplaçant les hommes dans les champs - Oise - 1917</p>
31	30	29																															
MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN																															
27	26																																
MAI PAIN	MAI PAIN																																
24	23	22																															
MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN																															
20	19	18																															
MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN																															
16	15	14																															
MAI PAIN	MAI PAIN	MAI PAIN																															

Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur la vie des populations civiles durant la 1^{ère} guerre mondiale ? » **7**

Figure 45 – Composants du DC10- Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie)

Tous les composants présents sur les documents composites (figures 43, 44 et 45) sont étiquetés (par des étiquettes placées en dessous de chaque composant). Nous aurions pu comptabiliser ces éléments comme autant de composants textuels supplémentaires, ce qui aurait doublé le nombre total de composants. Nous choisissons néanmoins d'inclure, comme nous l'avons fait jusque-là pour l'ensemble de nos analyses des dimensions matérielles de documents composites étudiés, ces éléments d'étiquetage (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016), relatifs à la mise en forme du document composite, dans le comptage des composants auxquels ils sont associés de façon à simplifier nos analyses et leur compréhension.

Nous retrouvons, pour chacun des trois documents composites, ces composants dans le tableau ci-dessous (tableau 46) :

Composants	Textuels	Iconiques	Visuo-textuels	Totaux par DC
Couleurs	Jaune	Rouge	Bleu	
Sigles	C ^t	C ⁱ	C ^{vt}	
DC8	4 N°3 : un extrait d'ouvrage N°4 : un titre N°5 : texte prénoms N°6 : consigne	2 N°1, N°2 : deux photographies		6
DC9	4 N°4 : un texte N°5 : un titre N°6 : texte prénoms N°7 : consigne	3 N°1, N°2, N°3 : trois photographies		7
DC10	4 N°3 : un article de journal N°5 : un titre N°6 : texte prénoms N°7 : consigne	2 N°1, N°2 : deux photographies	1 N°4 : un ticket de rationnement	7
Totaux par type de composants	12	7	1	

Tableau 46 – Classement sémiotique et générique des composants des DC8, DC9 et DC10

Nous observons que sur chacun des trois documents composites, le nombre de composants est restreint. Chacun des documents présente le même nombre de composants textuels (quatre), un nombre quasi équivalent de composants iconique (deux ou trois). Seul l'un des trois documents (DC10) présente un composant visuo-textuel. Sur l'ensemble des documents, les composants textuels sont majoritaires.

L'origine de certains composants est indiquée dans une étiquette placée sous chaque composant : c'est le cas du C^t3-DC8 (« Extrait d'ouvrage... »), du C^t4-DC9 (« Extrait de page internet... »), du C^t3-DC10 (« Extrait de journal l'illustration... »). Les sources des autres composants ne sont pas indiquées. Toutefois, les étiquettes-légendes apparaissent plus régulières que celles que nous avons observées sur le DC7. Elles s'organisent ici selon une même structure globale, présentant le même type d'informations :

- composants iconiques : « Photographie anonyme + description ce qui présenté sur la photographie + lieu + date » ;
- composants textuels : « Genre de texte + auteur + date » ;
- composant visuo-textuel : « Genre + titre + date ».

Cependant, l'une des photographie (n°2, DC9) n'indique pas de lieu de réalisation et l'un des textes issu d'une page internet (n°4, DC9) n'indique pas d'auteur et de date de création ou de parution. L'extrait d'ouvrage (n°3, DC8) et l'article de journal (n°3, DC9) présentent, en plus de cette légende, une légende incluse dans les composants eux-mêmes.

Ayant, avec N., B. et C. participé au tri et au choix des composants, nous savons néanmoins d'où ils sont extraits : ils proviennent des trois manuels scolaires édités par Magnard, Hachette et Hatier analysés dans le cadre de notre étude de cas (voir chapitre 3, point 3) et de deux sites internet. Ces trois manuels et ces deux sites nous ont donc servi de banque documentaire. L'un des composants (n°1) est issu du DC5 élaboré pour les deux premières moutures de la séquence Verdun (DC5, composant n°8) :

- deux composants iconiques sont issus du manuel édité par Hachette (p. 64-65) : n°1, DC8 ; n°2, DC9 ;
- six composants sont issus du manuel édité par Magnard (p. 138-139 et 142-143) : n°3, DC8 (C^t) ; n°1, DC9 (Cⁱ) ; n°1 et n°2 (Cⁱ), n°3 (C^t) et n°4 (C^{vt}), DC10 ;
- un seul des composants est issu du manuel édité par Hatier (p.139) : n°3, DC9 (Cⁱ) ;
- l'un des composants (n°4, DC9) provient d'un site internet institutionnel indiqué dans l'étiquette-légende du composant (le Centre National de Documentation Pédagogique) ;

- sur le DC8, composant n°3 (extrait d'ouvrage), il est proposé aux élèves d'écouter la lecture d'une lettre de poilu plutôt que de la lire ou en complément de la lecture du composant lui-même. Pour cela, les élèves doivent se connecter à la page internet proposée par le un éditeur de manuel scolaire (Magnard).

Les composants n°1 du DC8 (une photographie) est présent dans deux des manuels scolaires ayant servi de banque documentaire (Magnard et Hachette).

Pour les composants issus des manuels scolaires, les légendes, telles quelles étaient proposées dans les manuels, ont été en partie modifiées : elles ont le plus souvent été raccourcies ou alors, une indication de type « Photographie anonyme » a été ajoutée à la légende initiale. Notre objectif (à N., B., C. et nous-même) était alors de disposer de légendes qui ne mobilisent pas l'attention des élèves de façon trop importante de par leur longueur mais qu'elles soient suffisamment précises pour indiquer a minima le genre de composant dont il s'agit et une date d'édition (seul le composant visuo-textuel n°4, DC10 n'est pas daté).

Comme cela était le cas pour le DC7, sur ces trois documents composites, les sources des composants sont donc plutôt homogènes (seul l'un des composants est issu d'un site internet), nous savons qu'ils sont issus majoritairement de manuels scolaires. Nous ne savons toutefois pas quelle est la source initiale de chacun de ces composants (quelle source a été mobilisée par les éditeurs de manuels pour élaborer les pages de leurs ouvrages). Les destinataires de ces composants une fois proposés dans un manuel sont des élèves. Néanmoins, pour la plupart des composants, les élèves ne sont pas les destinataires initiaux. Si l'extrait d'ouvrage (n°3, DC8) est issu d'un livre dont l'auteur écrit à son petit-fils (et est donc a priori destiné à un enfant ou un à adolescent), ce n'est pas le cas de l'article de journal (n°3, DC10) issu d'un journal destiné aux adultes. La visée initiale de ce composant a donc été modifiée, il est devenu didactique en étant présenté sur un document scolaire. Les diverses photographies et le ticket de rationnement ne sont pas non plus destinés a priori à des enfants de onze ans : ces derniers pourraient donc être mis en difficulté dans le cadre de la lecture et de la compréhension de ces composants.

Les procédés de mise en forme proposés sur les DC8, DC9 et DC10 sont peu nombreux. Ils sont identiques sur les trois documents composites :

- sur chacune des trois feuilles A3, un titre est proposé (étiquette-titre) : il indique le nom de la séquence (« La Première guerre mondiale »), le numéro de la séance en cours (« Séances 1 et 2 ») et la dénomination de l'axe sur lequel chaque groupe d'élève doit travailler ;



- sous ce titre est présenté un genre de texte prévu pour permettre aux élèves d'inscrire leurs noms et leur rôle dans le groupe de travail (« Prénoms, élève chronomètre, élève scripteur ») ;
- sous les composants, est développée une consigne sous la forme d'une question dite « question problématique » (le DC8 présente lui deux questions) ;
- les composants sont présentés sur une seule ligne, les uns à la suite des autres, sans être numérotés. Cela semble indiquer que leur ordre, leur positionnement dans cette ligne importe peu ;
- les composants sont démarqués les uns des autres par des encadrements en noir et en gras ;
- les composants sont tous étiquetés par une étiquette-légende qui présente une certaine régularité que nous avons décrite plus haut. Elle est rédigée en noir et en italique, sans numéro ou lettre permettant potentiellement d'y faire référence. Cela est un choix réalisé par N., B., C. et nous-même, choix précisé dans la FS5 : « Aucun élément (types lettre ou numéro) n'est attaché aux composants présents sur les documents composites (...) (extrait FS5, annexe20). Nous souhaitons (N., B., C. et nous-même), entre autres, alléger la mise en page des documents composites en n'y ajoutant pas d'étiquettes supplémentaires ;
- en plus de ce procédé typographique (italique), l'étiquette-titre située en haut de chaque document est proposée en noir et en gras, tandis que la question problématique, située en bas du document, est proposée en vert et en gras. Elles sont toutes deux mises en exergue, ce qui semble indiquer leur importance.



3-4-2 Dimensions cognitives des documents composites DC8, DC9 et DC10


3-4-2-1 Informations et pertinence des informations

Les vingt composants ainsi réunis sur les trois documents composites présentent diverses informations. Nous allons associer, dans le tableau ci-dessous (tableau 47), chacun de ces composants aux informations qu'il présente et aux savoirs visés par N., B., C. et nous-même et présentés dans la FP8 (annexe 28) et la FP9 (annexe 29). A ce titre, les éléments inscrits dans la dernière colonne du tableau (colonne de droite) sont directement issus de ces documents de préparation. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les liens existants, ou non, entre les composants retenus, les informations qu'ils portent et les savoirs que nous avons prévus d'aborder avec les élèves via les composants présents sur le document composite :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Savoirs développés sur les FP8 et FP9
DC8 – Axe stratégique					
Composants textuels	4	Un titre	Séquence « La Première guerre mondiale » Séances 1 et 2 – Groupe « Axe stratégique »	Titre de la séquence dans laquelle s'inscrit le document, séances concernées et titre du document.	
	5	Un texte	Prénoms : _____ Elève « chronomètre » : _____ Elève « scripteur » : _____	Indication visant à ce que les élèves présentent leur rôle dans le groupe de travail.	
	6	Une consigne	Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? » ; « Que nous apprennent les documents sur les possibles avancées des combats ? »	Tâche prévue pour les élèves réunis en groupe.	
	3	Un extrait d'ouvrage	<p>Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux⁽¹⁾. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne⁽²⁾. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on patauge dans l'eau et l'on s'enfonce dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.</p> <p>Antoine Prost, <i>La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils</i>, © Edimons Seuil, 2005.</p> <p>(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres. (2) Être en ligne : être au combat.</p> <p>Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005</p> <p><i>Ou possibilité d'écouter la lecture d'une lettre de poilu (2m n08) : lienmini.fr/hcm16 (Extrait de <i>Paroles de poilus : lettres et carnets du front, 1914-1918</i>).</i></p>	L'auteur (un historien, A. Prost) raconte la vie des soldats dans les tranchées (conditions de sommeil, d'hygiène, de météorologie). Il présente également des aspects stratégiques de la guerre : les tranchées, le front, les déplacements entre les lignes, les bombardements, les attaques qui peuvent se dérouler sur des temps longs.	Durant cette guerre, les soldats souffrent du froid, de la faim, de la soif. Leurs conditions d'hygiène sont déplorables. En France, ils sont surnommés « les poilus ». Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des tranchées. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats. Les avancées des soldats dans le camp adverse se font très lentement : cette guerre est longue.

Composants iconiques	1	Une photographie	 <p>Photographie anonyme - Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse), 1916</p>	Des soldats dans une tranchée. L'un est assis, un autre est couché, deux sont debout.	Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des tranchées. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats.
	2	Une photographie	 <p>Photographie anonyme - Soldats français se préparant à donner l'assaut-Verdun 1916</p>	Des soldats dans une tranchée. Ils sont debout, la plupart sont armés. Ils semblent se déplacer. Ils se préparent à donner l'assaut.	
DC9 – Axe quantitatif – Aspects matériel et militaire					
Composants textuels	5	Un titre	Séquence « La Première guerre mondiale » Séances 1 et 2 – Groupe « Axe quantitatif – Aspects matériel et militaire »	Titre de la séquence dans laquelle s'inscrit le document, séances concernées et titre du document.	
	6	Un texte	Prénoms : _____ Elève « chronomètre » : _____ Elève « scripteur » : _____	Indication visant à ce que les élèves présentent leur rôle dans le groupe de travail.	
	7	Une consigne	Problématique : « Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ? »	Tâche prévue pour les élèves réunis en groupe.	

	4	Un texte	<p>Les morts : les « croix de bois »</p> <p>Au total, la 1ère guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.</p> <p>Les blessés : les « gueules cassées »</p> <p>Le nombre des blessés (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ 6 millions et demi.</p> <p><i>Extrait de page internet http://www.cndp.fr/crdp-reims</i></p>	Présentation du nombre total de morts et de blessés durant la Première guerre mondiale.	Les victimes se comptent par millions.
Composants iconiques	1	Une photographie	 <p><i>Photographie anonyme – Soldats allemands dans une tranchée – Verdun - 1916</i></p>	Des soldats allemands dans une tranchée : l'un debout, portant un masque à gaz et tenant une arme (?) à la main ; l'autre appuyé à la terre et tenant une mitrailleuse (?).	La façon de se battre évolue avec la modification de l'armement (gaz asphyxiants, chars, mitrailleuses, sous-marins, avions).
	2	Une photographie	 <p><i>Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918</i></p>	La photographie présente en son sein quatre photographies. Chacune présente des armes de guerre : sous-marin, avion, masques à gaz, tank.	La façon de se battre évolue avec la modification de l'armement (gaz asphyxiants, chars, mitrailleuses, sous-marins, avions).

	3	Une photographie	 <p>Photographie anonyme - Ville de Lens - 1919</p>	Une partie de ville (Lens) détruite : il n'y a plus de maison ou d'édifices. On voit des gravats et des sortes de tentes. Des personnes évoluent dans cet espace.	De nombreuses villes sont détruites.
DC10 – Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie)					
Composants textuels	5	Un titre	Séquence « La Première guerre mondiale » Séances 1 et 2 – Groupe « Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) »	Titre de la séquence dans laquelle s'inscrit le document, séances concernées et titre du document.	
	6	Un texte	Prénoms : _____ Elève « chronomètre » : _____ Elève « scripteur » : _____	Indication visant à ce que les élèves présentent leur rôle dans le groupe de travail.	
	7	Une consigne	Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur la vie des populations civiles durant la 1^{ère} guerre mondiale ? »	Tâche prévue pour les élèves réunis en groupe.	
	3	Un extrait d'ouvrage	<p>Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.</p> <p>Article de <i>l'Illustration</i>, 29 janvier 1916.</p> <p>Article du journal « <i>L'illustration</i> » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916</p>	L'article de journal explique que les villes sont bombardées sans cesse par les allemands. Malgré cela, les enfants de Reims vont en classe (dans des caves).	Hors des zones de combat, les populations subissent les violences de la guerre.




Composants iconiques	1	Une photographie	 <p>Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916</p>	Des femmes bretonnes travaillant sur une chaîne de production d'obus en 1916.	Les femmes remplacent dans les usines les hommes partis au combat.
	2	Une photographie	 <p>Photographie anonyme – Femmes remplaçant les hommes dans les champs – Oise - 1917</p>	Des femmes travaillant dans un champ : elles y remplacent des hommes en 1917 dans l'Oise.	Malgré le manque de main d'œuvre, il faut, dans les campagnes, continuer à produire de quoi nourrir la population.
Composant visuo-textuel	4	Un ticket de rationnement	 <p>Numérisation de document papier : ticket de rationnement - 1915</p>	Un ticket produit en 1915 indiquant, pour les jours du mois de mai, une quantité quotidienne de pain. Il est indiqué en haut du ticket que « chaque ticket quotidien de cette feuille correspond à 100gr de pain ».	La population subit à cette période de nombreux rationnements.

Tableau 47 – Synthèse composants, informations et savoirs DC8, DC9 et DC10

A la lecture du tableau (tableau 47), les informations portées par dix-neuf des vingt composants sont en lien avec les savoirs essentialisés par N., B., C. et nous-même : nous pouvons associer ces dix-neuf composants à des éléments de savoirs présentés dans les fiches de préparation FP8 et FP9. A ce titre, ces composants permettent de répondre au besoin d'information des élèves relativement aux objectifs d'apprentissage fixés. Seul le composant n°2 du DC8, présentant des soldats debout et armés dans une tranchée, nous semble difficile à rattacher aux savoirs visés par l'étude de ce document intitulé « Axe stratégique ». Il nous paraît en effet complexe d'induire de l'étude de cette photographie des informations relatives à la guerre de position ou aux avancées lentes des soldats évoquée dans la FP8. Au mieux, cette photographie permet d'observer la vie dans les tranchées et dans ce cas, elle est redondante avec un autre composant présent sur le DC8 (photographie n°1) qui présente également des soldats dans une tranchée.

Les étiquettes-légendes associées à certains des composants, quand elles existent, peuvent être source d'informations pour les lecteurs. Par exemple, le fait que soit indiqué sous le composant n°1 (une photographie) du DC9 « soldats allemands dans une tranchée » permet d'envisager que d'autres soldats que les soldats français évoluaient également dans les tranchées ; le fait que soit indiqué sous le C1 du DC10 « bretonnes dans une usine d'obus » permet d'identifier qu'il y avait durant la Première guerre mondiale de telles usines en Bretagne, région où évoluent les élèves auxquels le document est destiné... Toutefois, des difficultés relatives au vocabulaire employé dans ces légendes peuvent faire obstacle à la compréhension des informations en présence : par exemple, le terme « assaut » (C2, DC8) peut s'avérer complexe, le terme « numérisation » également (C4, DC10).

Sur les trois documents composites, les composants de rang spécifique sont réunis par « axe » de savoirs. Ils sont associés autour de spécificités communes relative à chaque axe :

- un axe stratégique (DC8) ;
- un axe quantitatif - Aspects dits matériel et militaire (DC9) ;
- un axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) (DC10).

Pour chaque axe, les trois documents composites présentent une structure identique :

- un composant de rang général (un titre, Crg) situé en haut du document. Il indique le thème de chaque document ;
- un composant de rang périphérique (Crp) situé en-dessous de ce Crg. Ce Crp complète la lecture de l'ensemble du document composite (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) ;

- trois (DC8) ou quatre (DC9 et DC10) composants de rang spécifique (Crs) situés en dessous de ce Crp. Ils sont présentés en ligne et ont vocation à apporter des informations, à illustrer le thème du document composite ;
- un composant de rang intermédiaire (Cri) situé en-dessous des Crs. Il a vocation à assurer les liaisons, les articulations entre les composants de rang spécifiques. Sur les trois documents composites, les Crs abordent a priori la spécificité indiquée en titre du document, c'est-à-dire, qu'ils abordent conjointement les mêmes caractéristiques.

De façon schématique, les DC8, DC9 et DC10 se présentent comme suit :

Composants	Rang général	Rang intermédiaire	Rang spécifique	Rang périphérique
Représentation	▲	▲	▲	▲

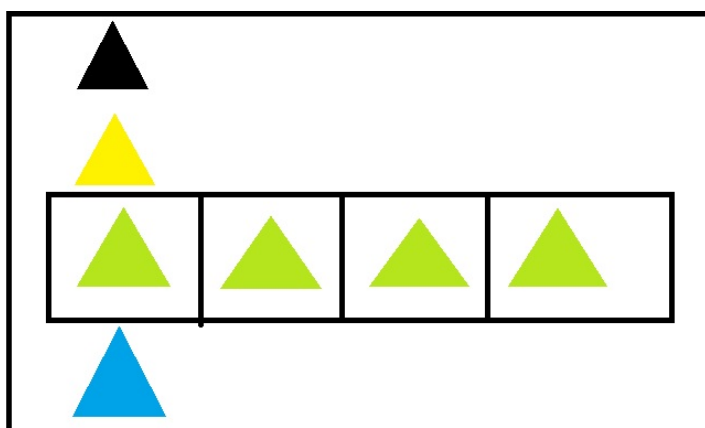


Tableau 48 - Rangs des composants DC8, DC9 et DC10

Les différents axes sont absorbés sur chaque document composite de façon équilibrée. Le nombre de composants de rang spécifique prenant en charge chacun des axes est quasi équivalent : trois (DC8) et quatre (DC9 et DC10).

Le titre (Crg) de chaque document composite présente, encadre le thème de chaque document. Sur les trois documents DC8, DC9 et DC10, ce titre emploie le mot « axe ». Il nous semble complexe pour des élèves de CM2 de comprendre le sens de ce mot dans le contexte d'étude dans lequel il est présenté, en histoire. Le terme axe peut être éventuellement rattaché à la géométrie mais, dans le cadre de l'étude de la Première guerre mondiale, il semble peu adapté. L'utilisation de ce mot dans les titres des trois documents composites est donc peu pertinente et peu à même de soutenir les lecteurs dans la compréhension des documents. Avec N., B. et C. nous avons retenu ce terme car, au cours de notre travail documentaire, il est celui que nous avons utilisé pour analyser une partie de la séquence Verdun première et seconde moutures et pour rédiger le CR8 (annexe 59). Il nous

permettait de structurer les savoirs que nous souhaitons que les élèves abordent en différentes parties, parties pour lesquelles nous pourrions ensuite sélectionner des composants portant des informations relatives aux axes ainsi déterminés. Au-delà du terme « axe », chaque titre présente un vocabulaire complexe et s'avère peu pertinent en termes d'apport d'informations :

- le titre du DC8 comprend le mot « stratégique » : nous questionnons le choix de ce terme dont la compréhension peut s'avérer difficile pour les élèves, notamment parce que les composants présentés sur le DC8 ont peu à voir avec la stratégie militaire qui correspond à l'art de coordonner l'action de l'ensemble des forces militaires pour conduire une guerre. Le terme « tactique » semble éventuellement mieux à même d'informer sur le contenu du document composite en tant qu'art de diriger une bataille, en combinant par la manœuvre l'action des différents moyens de combat et les effets des armes. Mais même dans ce cas, le titre nous apparaît peu accessible à des élèves de onze ans ;
- le titre du DC9 comprend le terme « quantitatif » rattaché à des aspects dits matériel et militaire : le terme « quantitatif » est également questionnable en termes de compréhension. S'il est en lien avec la « quantité » de morts, il nous semble dans ce cas tout au moins inopportun. De plus, nous ne comprenons pas pourquoi nous (N., B., C. et nous-même) avons choisi de lier ce terme aux aspects matériel et militaire du conflit. Le terme « meurtrier » tel qu'utilisé pour les deux premières moutures de la séquence Verdun nous (doctorante) semble à ce stade plus approprié ;
- le titre du DC10 comprend le terme « qualitatif » : ce terme semble également inopportun sachant qu'il est suivi dans le titre par « mobilisation des civils, conditions de vie » qui nous semble désormais suffisant pour évoquer le thème du DC10 ;
- dans les trois cas (stratégique, quantitatif, qualitatif), les termes employés sont finalement très « abstraits », trop généraux, peut-être insuffisamment concrets pour des élèves de CM2.

Sur chaque document composite, les différents composants placés en ligne constituent des composants de rang spécifique : ils apportent des informations, illustrent le thème, l'axe du document. Sur chaque document, tous ces composants ne sont pourtant pas en relation directe avec ce thème et ne sont, à ce titre, pas pertinents :

- sur le DC8, comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, le composant n°2 (une photographie) nous semble difficilement en lien avec les savoirs visés par l'étude de ce document. Ce composant peut de ce fait constituer du bruit documentaire et alourdir la lecture du document sans apport d'informations utiles au traitement de la question posée ;

- sur le DC9, deux photographies (n°1 et n°2) sont redondantes. La photographie n°1 présente ainsi un soldat avec une mitraillette et un autre avec une arme en main que nous n'identifions pas. La photographie n°2 propose en son sein quatre petites photographies présentant un sous-marin, un avion, des hommes portant un masque à gaz, un tank. Ces deux photographies exposent donc toutes deux des armes, le seul intérêt de la première (C¹) étant d'en présenter une qui n'est pas présente sur la seconde (C²). Il nous semble que seule la seconde est pertinente au regard du peu d'information présentée par la première ;
- sur le DC10, les photographies n°1 et n°2 sont complémentaires pour une part : elles montrent des femmes qui travaillent dans une usine d'obus (composant n°1) et dans un champ (composant n°2). Toutefois, l'observation de ces photographies permet avant tout d'identifier des femmes au travail. Or, le fait d'observer des femmes travaillant dans un champ n'est pas spécifique aux conditions de vie durant la Première guerre mondiale, les femmes évoluant également dans ce lieu en dehors de la guerre ;
- De plus, nous observons sur le DC9 des informations qui n'apparaissent pas explicitement parmi les savoirs essentialisés sur les documents de préparation. Le C⁴ spécifie ainsi le nombre de morts et de blessés, le document de préparation était plus vague (« les victimes se comptent par millions »). Dans le même esprit, sur le DC10, l'extrait d'ouvrage (C³) apporte des informations relatives aux écoliers et au fait qu'ils aillent en classe dans des caves. Cela n'est pas évoqué dans les savoirs essentialisés et présentés dans les documents de préparation. Toutefois, cette information est bien relative au thème du DC10 (axe qualitatif), à savoir les conditions de vie durant la Première guerre mondiale.

Nous observons également que les différents composants de rang spécifique ne permettent pas de traiter certains savoirs essentialisés par N., B., C. et nous-mêmes dans nos documents de préparation (FP8 et FP9). Ainsi, certains savoirs sont inscrits dans ces documents (nous les présentons ci-dessous entre guillemets) mais ne sont pas présentés dans les composants élaborés pour les séances 1 et 2 de la troisième mouture de la séquence Verdun. Aucune information au sein des composants des DC8, DC9 et DC10 ne fait référence :

- au fait que les soldats évoluant dans les tranchées sont surnommés « les poilus » (terme proposé dans les savoirs essentialisés relatifs à l'étude de l'axe stratégique) ;
- à la « guerre de position pour désigner le fait que les avancées des soldats dans le camp adverse se font très lentement : cette guerre est longue » (termes proposés dans les savoirs essentialisés relatifs à l'étude de l'axe stratégique). Peut-être que le composant n°2 (la photographie présentant des soldats armés évoluant dans une tranchée) visait l'étude de ce

savoir mais, comme nous l'avons indiqué, cela nous semble complexe si ce n'est tiré par les cheveux ;

- au fait que l' « on parle de guerre totale car les différents pays qui y participent mobilisent toutes leurs ressources pour remporter la victoire » (termes proposés dans les savoirs essentialisés relatifs à l'étude de l'axe quantitatif);
- au fait que « les immigrés remplacent dans les usines » les hommes partis au combat (termes proposés dans les savoirs essentialisés relatifs à l'étude de l'axe qualitatif) ;
- à tout un pan de savoirs figurant parmi ceux présentés dans la FP8 : « La guerre se termine le 11 novembre 1918 avec la capitulation de l'Allemagne et de ses alliés. Les millions de victimes, l'horreur des combats expliquent que l'on qualifie cette guerre de « grande guerre » (termes proposés dans les savoirs essentialisés relatifs à l'étude de l'axe qualitatif).

L'absence de référence sur les documents composites à certains savoirs inscrits dans les documents de préparation nous questionne : cela met en avant le fait que, malgré la réalisation d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation menés par N., B., C. et nous-même, nous n'avons pas été en mesure (par manque d'attention ?) de sélectionner un ensemble de composants visant à présenter des informations en lien avec les savoirs historiques essentialisés. Toutefois, cela souligne également le fait qu'il est certainement illusoire de chercher à présenter l'ensemble des savoirs relatifs à une séquence donnée sur un document composite. Nous avons pu observer par ailleurs que cela pouvait conduire à une surcharge de composants (que ce soit dans des manuels scolaires ou dans des documents tels que ceux élaborés et conçus dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun). La fiche séquence relative à la troisième mouture de la séquence Verdun indique à ce titre que les savoirs retenus et présentés dans les documents de préparation ne constituent pas « des modèles de traces écrites » mais plutôt des « éléments de contenus minima. Ces éléments ne sont pas exhaustifs » (extraits FS5, annexe 20). Ainsi, N., B., C. et nous-même avons précisé dans ce document que les savoirs retenus étaient des minima, soit l'essentiel selon nous à présenter aux élèves. Aussi, la présentation de ces savoirs aux élèves doit-elle être assurée par l'enseignant qui, comme cela est indiqué dans la FP9 (annexe 29) procède à la mise en commun des réponses apportées par chacun des groupes d'élèves travaillant sur l'un ou l'autre des trois documents composites DC8, DC9 et DC10. Il est ainsi indiqué dans cette FP9 : « l'enseignant note au tableau le titre « Les caractéristiques de la Première guerre mondiale » et trois colonnes avec les titres correspondant aux trois axes de contenus ». Notre objectif (l'objectif fixé par N., B., C. et nous-même) était donc de réguler la présentation des réponses des élèves en apportant le cas échéant des compléments d'informations au regard des éventuels manques observés.

3-4-2-2- Blocs informatifs et parcours de lecture

Les blocs informatifs sont constitués sur chacun des trois documents composites DC8, DC9 et DC10 à partir de la réunion du Cri, situé en bas de chaque document, et des trois ou quatre composants de rang spécifique situés au-dessus du Cri. Nous avons donc : BI = Cri + 3Crs ou BI = Cri + 4 Crs.

Chaque Cri se présente sous la forme d'une (DC9 et DC10) ou deux (DC8) questions intitulées et présentées aux élèves sur les documents composites comme « Problématique ». Le terme n'est certainement pas commun pour des élèves de cycle 3. Nous nous demandons pourquoi nous (N., B., C. et nous-même) avons choisi d'inscrire ce terme sur chaque document et n'avons pas privilégié la ou les questions présentées seules. A posteriori, nous (doctorante) pensons que ce mot « problématique » était destiné aux adultes dans le cadre de notre travail de préparation en vue de mettre en avant la recherche à laquelle les élèves allaient devoir s'atteler à partir des composants. Le mot « problématique » est néanmoins dans les deux cas (du côté des professeurs et du côté des élèves) peu adapté car ne sont présentées sur les documents composites que de « simples » questions ouvertes.

Ces questions, en tant que Cri, « ne portent pas sur un seul composant présent sur le document composite mais sur plusieurs en même temps. L'objectif est d'amener les élèves à articuler les composants » (...), de rendre accessibles aux élèves les éléments de contenus présents dans les différents composants qui constituent chaque document composite » (extrait FS5, annexe 20). Pour chaque document composite, la question se présente sous une forme identique : « Que nous apprennent les documents sur/concernant... » complétée de la manière est la suivante :

- DC8 : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? » ; « Que nous apprennent ces documents sur les possibles avancées des soldats ? » ;
- DC9 : « Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ? » ;
- DC10 : « Que nous apprennent les documents sur la vie des populations civiles durant la Première guerre mondiale ? ».

Le DC8, « Axe stratégique », présente une double question proposée dans le Cri. Si la deuxième, « Que nous apprennent ces documents sur les possibles avancées des soldats ? », est bien liée à des aspects stratégiques (ou plutôt tactiques comme nous l'avons indiqué plus haut) de la guerre, la première ne l'est pas. Celle-ci est : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? ». Cela fait référence aux conditions de vie des soldats, conditions évoquées dans le composant textuel n°3 du DC8, en parallèle des informations que ce composant présente concernant

des aspects plus stratégiques de la guerre. Une partie du Cri proposé sur ce document nous semble donc peu cohérent l'un avec l'autre avec le titre du document.

Pour répondre aux questions situées au bas de chaque document composite, il s'agit de faire référence aux composants présents sur les documents composites. Comme nous l'avons vu dans le cadre de l'étude des dimensions matérielles des trois documents (voir chapitre 4, point 3-4-1), aucune étiquette du type lettre ou numéro, telles que nous avons pu les observer notamment dans les trois manuels étudiés dans le cadre de notre étude de cas ou dans les documents composites élaborés pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, n'est proposée aux côtés des différents composants. Cela est un choix que N., B., C. et nous-même avons fait comme nous l'avons rappelé plus haut (voir chapitre 4, point 3-4-1) : « Aucun élément (types lettre ou numéro) n'est attaché aux composants présents sur les documents composites. (...) les élèves devraient étayer leurs propos en nommant les documents de référence sur lesquels ils s'appuient afin de manipuler, oralement ou par écrit, leur nom ou leur nature » (extrait FS5, annexe20). Nous avons tous les quatre émis l'hypothèse qu'au regard du nombre restreint de composants présents sur les documents composites, il était envisageable de s'appuyer directement sur les légendes des composants pour y faire référence. Cela avait surtout pour objectif, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture de documents composites, d'amener les élèves à nommer les composants, voire à en identifier des traits particuliers (une photographie en noir et blanc, une autre en couleurs ; un extrait d'ouvrage et un article...). Sans désignation par une lettre ou un numéro, la légende de chaque composant devient de fait une source d'informations pour les lecteurs. De plus, selon N., B., C. et nous-même, le fait de ne pas proposer de lettre ou de numéro aux côtés des composants permettait d'éviter d'imposer un ordre de lecture des composants.

Les questions présentes dans les Cri sont, pour chaque document composite, des questions ouvertes qui, contrairement à ce que nous avons observé dans les trois manuels scolaires (voir chapitre 3, point 3) ne demandent pas aux élèves d'expliquer, de décrire, de comparer, de citer... Elles se distinguent également des questions initiales telles que proposées dans deux des manuels (Hachette et Magnard) au début de leurs chapitres consacrés à l'étude la Première guerre mondiale. Les questions amenaient alors les élèves à identifier des étapes (manuel Hachette) ou des caractéristiques (manuel Magnard), à expliquer les raisons d'un événement (manuels Hachette et Magnard : « Pourquoi ... »). Il nous semble que les questions associées à l'étude des DC8, DC9 et DC10 se rapprochent, dans leur forme, de certaines de celles proposées sur le DC5 (annexe 46) et le DC6 (annexe 47) des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun. Nous trouvons sur ces documents des questions du type : « Que peux-tu dire... » (DC5) et « A l'aide documents... » (DC6) qui font

directement référence aux composants en présence sur les documents. De la même manière, sur les DC8, DC9 et DC10, les questions invitent explicitement les élèves à étudier les informations en présence en appui sur les composants : « Que nous apprennent les documents... ». Elles n'engagent pas les lecteurs dans une découverte des composants dans un ordre particulier même si, malgré l'absence de lettre ou de numéro aux côtés des composants, leur présentation en une seule ligne semble indiquer un ordre de lecture a priori (de gauche à droite).

Il nous semble que sur chacun des trois documents composites, l'ordre de lecture importe peu. N., B., C. et nous-mêmes avons néanmoins choisi un ordre pour présenter les composants, sans toutefois indiquer, par une lettre ou un numéro, une sorte de « priorité » entre eux. A ce stade et en appui sur notre mémoire, nous (doctorante) avons tendance à écrire que ni N., ni B., ni C., ni nous-même n'avions en tête d'organisation précise des composants, que nous n'avions pas défini en amont un ou des ordres de lecture qui auraient pu amener à induire des informations différentes de la lecture conjointe des composants. En-dehors du bruit documentaire constaté sur le DC8 (composant iconique n°2) et de la redondance observée sur le DC9 (redondance des composants iconiques n°1 et 2), les informations présentées sur les documents composites sont complémentaires les unes des autres. Elles peuvent être appréhendées de façons différentes, sans que leur sens ne soit modifié. Cela tend finalement à dire qu'elles s'équivalent, ce qui reste à démontrer. Par exemple, la question rédigée sur le DC10, « Que nous apprennent les documents sur la vie des populations civiles durant la Première guerre mondiale ? » peut amener des réponses du type : « Les documents nous apprennent que, durant la Première guerre mondiale, les femmes travaillent, à l'usine et dans les champs (composants n°1 et n°2). Ils nous apprennent aussi que les villes sont bombardées et que les enfants suivent l'école dans des caves. Ils transportent dans leur cartable de quoi manger et des choses pour se protéger des gaz asphyxiants (composant n°3). Le pain est rationné : chaque jour les gens ont droit à 100gr de pain (composant n°4) ». Dans un ordre différent, le sens global des informations demeure le même : « Les documents nous apprennent que, durant la Première guerre mondiale, le pain est rationné : chaque jour les gens ont droit à 100gr de pain (composant n°4). Les femmes travaillent, à l'usine et dans les champs (composants n°1 et n°2). Ils nous apprennent aussi que les villes sont bombardées et que les enfants suivent l'école dans des caves. Ils transportent dans leur cartable de quoi manger et des choses pour se protéger des gaz asphyxiants (composant n°3). ». Les deux parcours essentialisent finalement deux paramètres : le fait que les femmes, durant le premier conflit mondial, travaillaient soit dans les champs, soit dans les usines ; le fait que les enfants avaient classe dans des caves. Or, durant le premier conflit mondial, toutes les femmes ne vivaient pas à la campagne, ne travaillaient pas toutes en usine ; tous les enfants n'étudiaient pas dans des caves, car le front était très loin pour beaucoup de français, etc. Si les informations présentées sur le DC10

peuvent être appréhendées de différentes manières sans que leur sens ne soit modifié, la question de la pertinence desdites informations demeure.

De plus, sur chacun des documents composites, certains composants et leurs légendes présentent des difficultés intrinsèques qui peuvent faire obstacle à leur compréhension par des élèves et rendre difficile le fait qu'ils répondent à la question qui leur est posée. Ces difficultés sont relatives :

- au vocabulaire employé : sur le DC8, si deux mots complexes sont expliqués en interne du composant (« boyaux » et « être en ligne ») d'autres ne le sont pas (« front » et « ravitailler » par exemple) ; sur le DC9, dans le texte (composant n°4), les termes « croix de bois » ou « gueules cassées » pourraient faire obstacle à la compréhension des chiffres présentés dans le composant ; sur le DC10, l'extrait d'ouvrage (composant n°3), les mots « martyres », « assidûment », antidote » nous apparaissent également complexes ;
- à la présentation des informations et à leur accessibilité :
 - o sur le DC8, il peut être difficile, à la lecture du texte (composant n°3) de se représenter les « avancées des soldats » tel que cela est demandé dans la question. Cette difficulté à représenter les déplacements militaires sur le front est récurrente dans le cadre de la séquence Verdun : nous avons observé que, pour présenter ces déplacements, les composants sélectionnés (des cartes fléchées) sur la base de travail DC1 dans un premier temps, puis sur le DC4 dans un second, (DC1, composant n°2 ; DC4, composant n°4) ne rendaient « visibles » les aspects dynamiques de ces déplacements ;
 - o sur le DC10, le ticket de rationnement (composant n°4) présente des chiffres, des dates, des mots. Les dates sont écrites en gros caractères par rapport aux autres informations, en plus gros caractères que l'élément de rationnement lui-même (100 gr de pain). Pour comprendre le sens de ces diverses informations, il s'agit au préalable de saisir ce que signifie être rationné. De plus, la légende qui est associée à ce composant est peu compréhensible, le terme « numérisation » s'avérant peu accessible.

3-5 « La présence aujourd'hui encore de la Première guerre mondiale » (DC11) : composants sélectionnés et document composite produit

3-5-1 Dimension matérielle du document composite DC11

Pour aborder cette séance consacrée, selon le titre indiquée sur la FP10 (annexe 30) à « la présence aujourd'hui encore de la Première guerre mondiale », N., B., C. et nous- même avons sélectionné cinq composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Le document composite

se présente comme suit, sous support numérique collectif projeté en couleurs sur un TNI (D11, annexe 52). Nous avons ajouté sur chacun des composants identifiés un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :

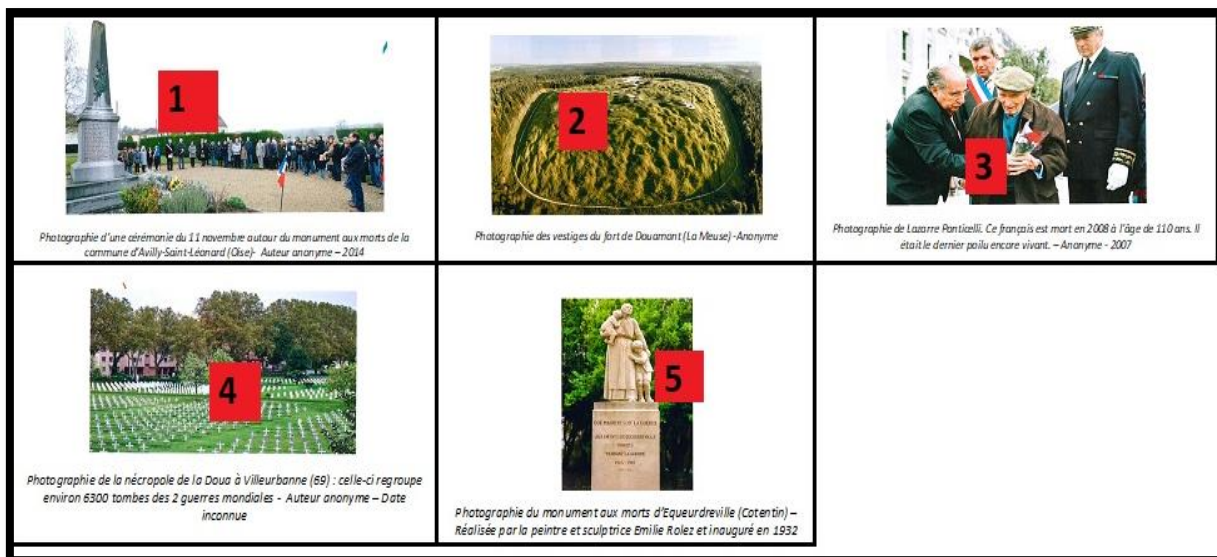


Figure 46 – Composants du DC11

Les cinq composants sont des composants iconiques C^t , des photographies en couleurs (figure 46).

Tous les composants sont légendés (nous reviendrons plus bas sur le procédé utilisé pour cela, à savoir, des étiquettes). Nous aurions pu comptabiliser ces éléments de légende comme autant de composants textuels supplémentaires, ce qui aurait porté le nombre total de composants à douze. Nous choisissons néanmoins d'inclure, comme nous l'avons fait jusque-là pour l'ensemble de nos analyses des dimensions matérielles de documents composites étudiés, ces éléments d'étiquetage (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) relatifs à la mise en forme du document composite dans le comptage des composants auxquels ils sont associés de façon à simplifier nos analyses et leur compréhension.

Nous retrouvons ces cinq composants dans le tableau ci-dessous (tableau 49) :

Composants	Iconiques
Couleurs	Rouge
Sigles	C^i
Genres	Cinq photographies
Numéros	N°1 à N°5
Totaux	5

Tableau 49 -- Classement sémiotique et générique des composants du DC11

Nous observons que le nombre total de composants s'avère assez restreint.

Ayant, avec N., B. et C. participé au tri et au choix des composants, nous savons d'où ils sont extraits : ils proviennent de deux des trois manuels scolaires édités par Magnard, Hachette et Hatier analysés dans le cadre de notre étude de cas (voir chapitre 3, point 3). Deux de ces manuels (Magnard et Hachette) nous ont donc servi de banque documentaire. Aucun des composants n'est issu de documents composites élaborés pour les deux premières moutures de la séquence Verdun :

- les composants n°2 et n°5 sont issus du manuel édité par Magnard (p.136 et p.141) ;
- les composants n°1, n°3, n°4 sont issus du manuel édité par Hachette (p.60-61)

Les sources des composants sont donc homogènes. Tout au moins, nous savons qu'ils sont issus de manuels scolaires. Comme précédemment, nous ne savons pas quelle est la source initiale de chacun de ces composants (quelle source a été mobilisée par les éditeurs de manuels pour élaborer les pages de leurs ouvrages).

Les procédés de mise en forme proposés sur le DC11 sont peu nombreux :

- aucun titre général n'indique ce que présente le document composite ;
- les composants sont présentés en deux lignes égales (trois composants sur chaque ligne), démarqués les uns des autres par des encadrements en noir et en gras ;
- les composants sont tous étiquetés par une étiquette-légende qui présente une certaine régularité. Elle est rédigée en noir et en italique, sans numéro ou lettre permettant potentiellement d'y faire référence. Ces légendes s'avèrent relativement régulières dans leur composition. Toutefois, leur organisation n'est pas identique à celle proposée sur les DC8, DC9 et DC10. Leur composition était alors : « Photographie anonyme + description de ce qui présenté sur la photographie + lieu + date ». Sur le DC11, la présentation de l'auteur (anonyme ou connu) a changé de position (nous ne savons pour quelle raison) et les légendes se structurent comme suit : « Photographie + description de ce qui est présentée + lieu + auteur + date ». Les légendes, telles qu'elles étaient proposées dans les manuels dont les composants sont issus, ont donc été en partie modifiées : elles ont le plus souvent été raccourcies ou alors, une indication de type « Photographie anonyme » a été ajoutée à la légende initiale. Notre objectif (à N., B., C. et nous-même) était de disposer de légendes qui ne mobilisent pas l'attention des élèves de façon trop importante de par leur longueur mais qu'elles soient suffisamment précises pour indiquer, a minima, le genre de composant dont il s'agit et une date d'édition ;

- aucun procédé typographique particulier (en-dehors du fait que les composants sont présentés en couleurs) n'est proposé sur le DC11.

3-5-2 Dimension cognitive du document composite DC11

3-5-2-1 Informations et pertinence des informations

Les composants ainsi réunis présentent diverses informations. Nous allons associer, dans le tableau ci-dessous (tableau 50) chacun des composants aux informations qu'il présente et aux savoirs visés et présentés par N., B., C. et nous-même dans la partie de la FP10 (annexe 30) consacrée à « La présence aujourd'hui encore de la Première guerre mondiale ». A ce titre, les éléments inscrits dans la dernière colonne du tableau (colonne de droite) sont directement issus de ces documents de préparation. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les liens existants, ou non, entre les composants retenus par N., B., C. et nous-même, les informations qu'ils portent et les savoirs devant être abordés en classe avec les élèves via les composants présents sur le document composite :






Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Savoirs développés sur FP9
Composants iconiques	1	Une photographie en couleurs	 <p><i>Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise) - Auteur anonyme - 2014</i></p>	Le monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard dans l'Oise pris en photo lors d'une cérémonie du 11 novembre en 2014.	Des commémorations ont lieu chaque année le 11 novembre.
	2	Une photographie en couleurs	 <p><i>Photographie des vestiges du fort de Douaumont (La Meuse) - Anonyme</i></p>	Une vue aérienne des vestiges du fort du Douaumont dans la Meuse.	Il reste, dans notre environnement, des traces de ce conflit.
	3	Une photographie en couleurs	 <p><i>Photographie de Lazarre Ponticelli. Ce français est mort en 2008 à l'âge de 110 ans. Il était le dernier poilu encore vivant. - Anonyme - 2007</i></p>	Lazarre Ponticelli, dernier poilu vivant lors de la prise de la photo en 2007. Il se fait remettre un bouquet et est entouré par trois hommes dont l'un porte une écharpe républicaine et un autre un costume de préfet.	Les personnes ayant participé à la 1 ^{ère} guerre mondiale sont de moins en moins nombreuses aujourd'hui. Des commémorations ont lieu chaque année le 11 novembre.
	4	Une photographie en couleurs	 <p><i>Photographie de la nécropole de la Doua à Villeurbanne (69) : celle-ci regroupe environ 6300 tombes des 2 guerres mondiales - Auteur anonyme - Date inconnue</i></p>	La nécropole de Doua à Villeurbanne regroupant des tombes de morts durant les deux guerres mondiales (6300 tombes).	Des lieux de mémoire (musée, mémorial...) sont créés pour se souvenir de cette guerre et de ses victimes.
	5	Une photographie en couleurs	 <p><i>Photographie du monument aux morts d'Equedreville (Cotentin) - Réalisée par la peintre et sculptrice Emilie Rôlez et inauguré en 1932</i></p>	Le monument aux morts d'Equedreville, inauguré en 1932, représentant une femme et deux jeunes enfants. L'épithaphe indique « Que maudite soit la guerre. Aux enfants d'Equedreville morts pendant la guerre 1914-1918 ».	Des lieux de mémoire (musée, mémorial...) sont créés pour se souvenir de cette guerre et de ses victimes.

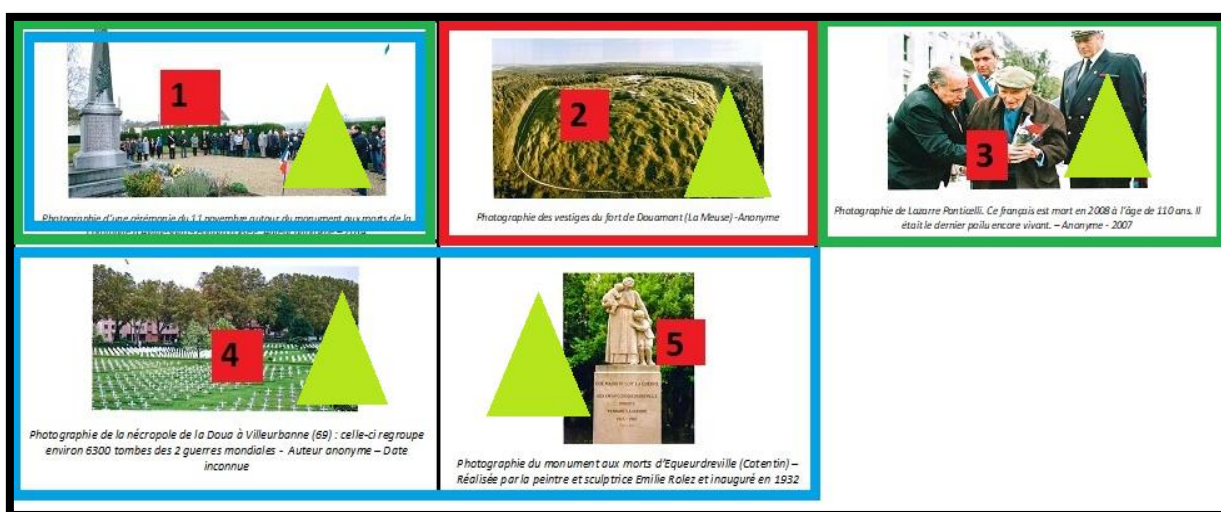
Tableau 50 – Synthèse des composants, informations et savoirs - DC11

A la lecture de notre tableau (tableau 50), les informations portées par les cinq composants sont en lien avec les savoirs historiques énoncés dans une partie de la FP10 et avec ceux essentialisés par N., B., C. et nous-même dans nos documents de préparation. Ces cinq composants permettent, à ce titre, de répondre au besoin d'information des élèves relativement aux objectifs d'apprentissage fixés. Ces cinq composants sélectionnés semblent également en lien avec l'objectif d'identification de la présence aujourd'hui encore de la Première mondiale. Dans ce domaine, les étiquettes-légendes associées aux composants peuvent également être source d'informations pour les lecteurs.

Au regard des informations qu'ils présentent, nous pouvons réunir les cinq composants par groupe et faire en ressortir trois axes de savoirs (nous reprenons le terme « axe » que nous avons utilisé pour étudier les différents documents composites précédents : il nous permet d'étudier les composants de rang spécifique réunis autour de spécificités communes en relation avec le thème général de la leçon) sur le DC11 :

- axe « Les traces dans les paysages laissées par le premier conflit mondial » : composant n°2 (encadré en rouge, figure 47) ;
- axe « Des lieux de mémoire » : composants n°1, °4 et n°5 (regroupés et encadrés en bleu, figure 47) ;
- axe « Les commémorations » : composants n°1 et n°3 (regroupés et encadrés en vert, figure 47).

Nous retrouvons ci-dessous, sur le DC11, les cinq Crs identifiables par un triangle vert et les axes de savoirs identifiés :



Les cinq composants présentés sur le D11 sont les composants de rang spécifique qui apportent des informations relatives à la présence de la Première mondiale de nos jours. Cette présence, au regard des composants sélectionnés sur le DC11 et des informations qu'ils présentent, est figurée par des traces dans les paysages, des lieux de mémoire et des commémorations. Les Crs du DC11 illustrent le thème de la séance 3 de la troisième mouture de la séquence Verdun. Ils sont en relation directe avec lui. Ce thème est indiqué dans le titre de la séance, « La présence aujourd'hui encore de la première guerre mondiale », titre qui peut correspondre à un composant de rang général du DC11. Toutefois, comme pour le DC7 de cette même mouture (document projeté également dans le cadre d'un travail collectif), il n'est pas prévu qu'il apparaisse sur le TNI, il n'est pas présent aux côtés des Crs, il n'est pas montré par écrit aux élèves. Cela nous interroge : comment les élèves peuvent-ils garder en tête ce de quoi le document parle sans la présence visuelle de ce titre ? Il revient donc à l'enseignant de présenter ce thème mais aussi de le rappeler aux élèves tout en maintenant dans leur esprit la question à laquelle ils doivent chercher à répondre à partir de l'étude des composants. Cette question, composant de rang intermédiaire, est également absente du DC11. Cependant, contrairement au Crg, celle-ci a vocation à être inscrite au tableau par le professeur mettant en œuvre la séance.

Le nombre de composants de rang spécifique prenant en charge chacun des axes sur le DC11 est peu équilibré : ainsi l'axe relatif aux lieux de mémoire est le plus représenté (trois composants), celui des traces laissées par la guerre est le moins représenté (un composant). Le composant n°1 est mobilisé par deux axes simultanément.

Néanmoins, pour chaque axe, les composants entretiennent des relations de complémentarité :

- les composants n°1, n°4 et n°5 présentent différents types de lieux de mémoire : deux monuments et une nécropole. Les composants n°1 et n°5 semblent redondants car ils présentent tous deux un monument. Toutefois, le composant n°1 est associé à une cérémonie : le fait d'avoir retenu ces deux composants permet ainsi de montrer que des cérémonies se déroulent auprès de ces monuments qui ont vocation, chaque 11 novembre, à réunir des personnes lors des commémorations ;
- les composants n°1 et n°3 présentent la commémoration du 11 novembre sous deux aspects : auprès d'un monument aux morts (n°1), auprès d'un ancien soldat ayant vécu le conflit (n°3) ;
- le composant n°2 représente seul l'axe relatif aux traces laissées dans les paysages par la guerre.

Les trois groupes de composants relatifs aux trois axes de savoirs que nous avons identifiés ne sont pas organisés : seuls les deux composants relatifs aux lieux de mémoire sont réunis sur une même ligne (celle du dessous, figure 47). Sur la première ligne, les composants de l'axe relatif aux commémorations ne sont pas côte à côte : entre les deux composants (n°1 et n°3) est placé le composant relevant de l'axe relatif aux traces de la première guerre mondiale (n°2).

3-5-2-2 Blocs informatifs et parcours de lecture

Comme cela était le cas pour le DC7, sur le DC11, en l'absence de Cri présenté aux côtés des Crs, les blocs informatifs ne sont pas constitués d'emblée, nous ne pouvons les représenter sur le document composite.

Néanmoins, une consigne collective est proposée aux élèves à partir de la projection du document composite : « D'après ces cinq documents, explique de quelles façons la Première guerre mondiale est encore présente aujourd'hui » (extrait FP10, annexe 30). Cette consigne est un composant de rang intermédiaire, externe au DC11. Ce Cri assure les liaisons, les articulations entre le thème général de la séance (la présence de la Première guerre mondiale encore aujourd'hui) et les composants de rang spécifique constitués par les cinq composants présentés sur le DC11. Ainsi, le Cri (la consigne) vise à l'identification des éléments montrant la présence de la guerre de nos jours. A partir de cette consigne, les élèves sont invités collectivement à rechercher des informations dans des composants iconiques. Comment peuvent-ils répondre à cette question et quels éléments de réponses peuvent-ils y apporter ?

La consigne semble assez large : elle engage les élèves à entrer dans la lecture du document composite sans qu'il n'apparaisse nécessaire de respecter un ordre spécifique de lecture. Les élèves, selon la FP10, sont ainsi invités, à l'oral et collectivement, à s'engager dans l'activité en tirant « des indices » de chacun des composants.

L'organisation linéaire du DC11, sa mise en page, semble correspondre à un ordre de traitement des différents composants, soit une lecture linéaire de gauche à droite et de haut en bas. Toutefois, au même titre que sur le DC7, document collectif proposé en première partie de la séance 1, différents parcours de lecture sont possibles. Les uns et les autres parcours amènent a priori à identifier les mêmes informations. Quel que soit l'ordre de lecture des cinq composants, il nous semble qu'aucune incohérence ou contradiction entre les informations ne peut apparaître : ces dernières sont en effet relativement complémentaires. Néanmoins, bien que le DC11 présente uniquement des composants iconiques, le vocabulaire utilisé dans leurs légendes (par exemple : « vestiges » (composant n°2), « nécropole » (composant n°4)) peut mettre les élèves difficultés. De plus, les informations obtenues

à partir de la lecture et de l'observation des composants, du fait qu'elles se réfèrent à trois axes différents relatifs à la présence de la Première guerre mondiale encore à ce jour, demandent à être catégorisées en fonction de ces axes de façon à gagner en cohérence. Pour être organisée et rendue intelligible, la réponse à la consigne collective doit être accompagnée par l'enseignant. Dans le cadre de cette séance durant laquelle l'étude du document composite se fait de façon collective, comme cela était le cas en séance 1 à partir du DC7, le rôle de l'enseignant est central, relativement à ses missions de régulation et d'institutionnalisation des savoirs historiques en jeu. Elles s'inscrivent toutefois dans un déroulement qui laisse de la place aux élèves pour qu'ils puissent évoluer de leur propre mouvement à partir de l'étude du document DC11. La FP10 (annexe 30) ne présente pourtant pas de façon détaillé le rôle de l'enseignant. Toutefois, s'agissant du même travail collectif que celui développé en séance 1, les réponses proposées par les élèves ont vocation à être traitées au tableau, par le professeur. Celui-ci peut ainsi identifier, au fur et à mesure des prises de parole des élèves, les composants qu'ils mobilisent et présenter, sur le TNI, les déplacements entre composants ; il peut aussi matérialiser ces derniers par des traits, amenant ainsi les élèves à identifier que différents parcours de lecture sont possibles à partir des mêmes composants. Ce travail collectif intervenant après une première séance du même type (séance 1) et une séance de travaux de groupe (séance 2), N., B., C. et nous-même avons envisagé que cette séance 3 permette d'établir une sorte de bilan méthodologique, visant à mettre en avant des stratégies mises en œuvre par les élèves pour lire les documents composites proposés au cours de cette troisième mouture de la séquence Verdun.

3-6 « Évaluation » (DC12-Eva3) : composants sélectionnés et document composite produit

3-6-1 Dimension matérielle du document composite DC12-Eva3

Pour aborder cette séance consacrée à l'évaluation, N., B., C. et nous-même avons sélectionné neuf composants. Ils sont hétérogènes sur les plans sémiotique et générique. Le document composite se présente comme suit, sous support papier A4 en couleurs (DC12-Eva3, annexe 53) de façon individuelle aux élèves. Nous avons ajouté sur chacun des composants identifié un numéro et une couleur de façon à faciliter nos analyses :

Consigne : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? »

9


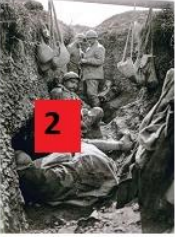



 <p>1</p> <p>Affiche visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914</p>	 <p>2</p> <p>Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse). 1916</p>	<p>Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux⁽¹⁾. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne⁽²⁾. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les pouls sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on partage dans l'eau et l'on s'écroule dans la boue. [...] Entre la pluie et le chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres de terrain à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour aller attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.</p> <p>Antoine Prost, <i>La Grande Guerre expliquée à mon père</i>, © Editions Seuil, 2005.</p> <p>(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres. (2) Être en ligne : être au combat.</p> <p>Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005</p>	 <p>3</p> <p>Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918</p>
<p>Les morts : les « croix de bois »</p> <p>Au total, la 1^{ère} guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.</p> <p>7</p> <p>Les blessés : les « boyaux cassés »</p> <p>Le nombre de blessés (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ 6 millions et demi.</p> <p>Extrait de page internet http://www.cndp.fr/crdp-reims</p>	<p>Les Allemands ne cessent de bombarder la ville usant et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils y ajoutent simplement, à côté de livres, de cahiers et de petits paquets de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.</p> <p>8</p> <p>Article de <i>L'illustration</i>, 29 janvier 1916.</p> <p>Article du journal « <i>L'illustration</i> » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916</p>	 <p>4</p> <p>Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916</p>	 <p>5</p> <p>Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise) - Auteur anonyme – 2014</p>

Figure 48 – Composants du DC12

Nous trouvons parmi ces neuf composants (figure 48) : quatre composants textuels C^t (deux extraits d'ouvrages, un texte, une consigne) ; quatre composants iconiques Cⁱ (trois photographies en noir et blanc et une en couleur) ; un composant visuo-textuel C^{vt} (une affiche). Les composants textuels et iconiques sont donc présents de façon égale tandis que les composants visuo-textuels sont les moins représentés.

Tous ces composants (mise à part la consigne) sont issus des documents composites DC7, DC8, DC9, DC10 et DC11 : ils ont été sélectionnés par N., B., C. et nous-même parmi ceux présentés sur les documents composites ayant été mobilisés lors des séances 1, 2 et 3. Le fait de choisir ces composants parmi ceux présentés sur les documents composites conçus précédemment dans le cadre de cette troisième mouture (plutôt que d'en rechercher des nouveaux par exemple) s'est fait dans un souci d'économie de production, au regard du temps que nous avons consacré au tri et choix des composants des DC7 au DC11. De plus, il nous a semblé pertinent, dans le cadre de cette séance consacrée à l'évaluation, de permettre aux élèves de se référer à des informations connues, issues de tous les documents mis en œuvre au cours des séances précédentes. Cela allait soutenir selon nous la production de leur réponse à la consigne proposée en haut du document.

Nous retrouvons ces neuf composants dans le tableau ci-dessous (tableau 51) :

Composants	Textuels	Iconiques	Visuo-textuels
Couleurs	Jaune	Rouge	Bleu
Sigles	C ^t	C ⁱ	C ^{vt}
Genres	Deux extraits d'ouvrages, un texte, une consigne	Quatre photographies	Une affiche
Numéros	N°6, N°7, N°8, N°9	N°2, N°3, N°4, N°5	N°1
Totaux	4	4	1

Tableau 51 – Classement sémiotique et générique des composants du DC12

Nous observons que le nombre total de composants est le plus élevé des nombres observés sur les différents documents composites de la troisième mouture de la séquence Verdun.

La provenance des composants présents sur le DC12-Eva3, en fonction des documents composites élaborés pour la troisième mouture de la séquence, se répartit comme suit :

- le composant n°1 est issu du DC7 ;
- les composants n°2 et n°3 sont issus du DC8 ;
- les composants n°4 et n°5 sont issus du DC9 ;
- les composants n°6 et n°7 sont issus du DC10 ;
- le composant n°8 est issu du DC11.

Deux des composants sont issus pour l'un du DC7 et pour l'autre du DC11, document composite qui avaient fait l'objet d'un travail collectif des élèves à partir du TNI. Les six autres composants sont issus de façon égale des trois documents composites mis en œuvre au cours des séances 1 et 2 dans le cadre de travaux de groupes.

Les procédés de mise en forme proposés sur le DC12-Eva3 sont peu nombreux :


- aucun titre général n'indique ce que développe le document composite (la consigne n'étant pas un titre) ;
- les composants sont présentés en deux lignes égales (quatre composants sur chaque ligne). Ils sont démarqués les uns des autres par des encadrements en noir et en gras ;
- les composants (en dehors de la consigne) sont tous étiquetés par une étiquette-légende qui présente une certaine régularité, régularité que nous avons étudiée au fur et à mesure de nos analyses des différents documents composites élaborés pour la troisième mouture de la


- séquence et dont les composants présentés sur le DC12-Eva3 sont issus. Elle est rédigée en noir et en italique, sans numéro ou lettre permettant potentiellement d'y faire référence ;
- au niveau typographique, les composants sont proposés en couleurs et la consigne en gras et en vert.

3-6-2 Dimension cognitive du document composite DC12-Eva3

3-6-2-1 Informations réunies

Les composants ainsi réunis présentent diverses informations, informations que nous avons décrites et analysées pour chacun des composants concernés à partir de l'étude du document composite sur lesquels ils étaient initialement proposés. Nous allons donc reprendre ici les éléments inscrits dans nos tableaux précédents (tableaux 44, 47 et 50) pour chacun des documents composites et mettre en parallèle les composants présentés sur le DC12-Eva3 avec les informations qu'ils portent et les savoirs tels que développés par N., B., C. et nous-même dans nos documents de préparation (FP8 et FP9) :

Nature des composants	N°	Genre des composants	Composants	Informations présentées	Savoirs développés sur FP9
Composant visuo-textuel	1	Une affiche	 <p>Affiche visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914</p>	Radio et télévision n'existant pas encore en 1914, la mobilisation générale est annoncée par voie d'affiches et de publications. Tous les français sont soumis aux obligations de la circonscription universelle : une fois son devoir militaire accompli, chaque homme âgé de 21 ans revient à la vie civile mais demeure soumis à une obligation militaire en tant que réserviste. Il peut être à tout moment mobilisé, c'est-à-dire incorporé dans une unité active ou de réserve prête à partir en campagne	En août 1914, les Allemands déclarent la guerre à La France. Les français sont mobilisés pour y participer.
Composants textuels	6	Un extrait d'ouvrage	<p>Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux⁽¹⁾. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne⁽²⁾. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on partage dans l'eau et l'on s'enfonce dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tiennent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.</p> <p>Antoine Prost, <i>La Grande Guerre expliquée à mon petit fils</i>, © Edmond Scaillé, 2005.</p> <p>(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres. (2) Être en ligne : être au combat.</p> <p>Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005</p>	L'auteur (un historien, A. Prost) racontent la vie des soldats dans les tranchées (conditions de sommeil, d'hygiène, de météorologie). Il présente également des aspects stratégiques de la guerre : les tranchées, le front, les déplacements entre les lignes, les bombardements, les attaques qui peuvent se dérouler sur des temps longs.	Durant cette guerre, les soldats souffrent du froid, de la faim, de la soif. Leurs conditions d'hygiène sont déplorables. En France, ils sont surnommés « les poilus ». Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des tranchées. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats. Les avancées des soldats dans le camp adverse se font très lentement : cette guerre est longue.

	7	Un texte	<p>Les morts : les « croix de bois »</p> <p>Au total, la 1ère guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.</p> <p>Les blessés : les « gueules cassées »</p> <p>Le nombre des blessés (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ 6 millions et demi.</p> <p><small>Extrait de page internet http://www.cndp.fr/crdp-reims</small></p>	Présentation du nombre total de morts et de blessés durant la Première guerre mondiale.	Les victimes se comptent par millions.
	8	Un extrait d'ouvrage	<p>Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.</p> <p><small>Article de l'Illustration, 29 janvier 1916.</small></p> <p><small>Article du journal « L'Illustration » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916</small></p>	L'article explique que les villes sont bombardées sans cesse par les allemands. Malgré cela, les enfants de Reims vont en classe (dans des caves).	Hors des zones de combat, les populations subissent les violences de la guerre.
	9	Une consigne	Consigne : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? »		
Composants iconiques	2	Une photographie	 <p><small>Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse), 1916</small></p>	Des soldats dans une tranchée. L'un est assis, un autre est couché, deux sont debout.	Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des tranchées. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats.




	3	<p>Une photographie</p>  <p><i>Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918</i></p>	<p>La photographie présente en son sein quatre photographies. Chacune présente des armes de guerre : sous-marin, avion, masques à gaz, tank.</p>	<p>La façon de se battre évolue avec la modification de l'armement (gaz asphyxiants, chars, mitrailleuses, sous-marins, avions).</p>
	4	<p>Une photographie</p>  <p><i>Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916</i></p>	<p>Des femmes travaillant sur une chaîne de production d'obus.</p>	<p>Les femmes remplacent dans les usines les hommes partis au combat.</p>
	5	<p>Une photographie</p>  <p><i>Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise). Autour anonyme – 2014</i></p>	<p>Le monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard dans l'Oise pris en photo lors d'une cérémonie du 11 novembre en 2014.</p>	<p>Des commémorations ont lieu chaque année le 11 novembre.</p>

Tableau 52 – Synthèse des composants, informations et savoirs DC12

A partir de l'étude des informations qu'ils présentent et au regard des documents composites élaborés pour les séances 1, 2 et 3 de la troisième mouture de la séquence Verdun dont ils sont issus, nous pouvons réunir les composants par groupes et en faire ressortir cinq axes de savoirs réunissant chacun un ou des composants de rang spécifique :


- axe relatif à la contextualisation du conflit : composant n°1 (encadré en rouge, figure 49) ;
- axe stratégique : composants n°2 et n°6 (regroupés et encadrés en bleu, figure 49) ;
- axe quantitatif (aspects matériels et militaires) : composants n°3 et n°7 (regroupés et encadrés en vert, figure 49) ;
- axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) : composants n°4 et n°8 (regroupés et encadrés en jaune, figure 49) ;
- axe de la présence de la guerre de nos jours (commémorations) : composant n°5 (encadré en marron, figure 49).

Nous allons faire ressortir ces cinq axes sur le DC12-Eva3 en réunissant les composants afférents. Nous allons également identifier les rangs de ces composants (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) selon la présentation suivante :

Composants	Rang intermédiaire	Rang spécifique
Représentation	▲	▲


Tableau 53 - Rangs des composants DC12-Eva3

Consigne : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? » 9



1

Affiche visible dans chaque commune à partir du 1^{er} août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914



2

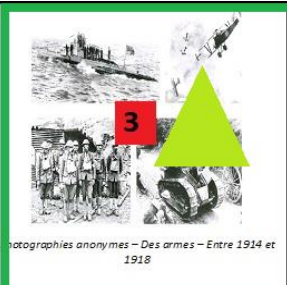
Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse). 1916

Les tranchées transformèrent le terrain. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux⁽¹⁾. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne⁽²⁾. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de pleins de fièvre de la faim et de la soif car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les pillés sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats vivent dans les tranchées. Quand il pleut, on partage dans l'eau et l'humidité dans la boue. [...] Entre la guerre et la paix, la vie est différente. [...] Des que les soldats sortent de la tranchée, ils cherchent à se faire soigner. [...] Les ennemis leur tirent dessus. [...] On cherche à la défendre à coups de canon, à tirer des mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. [...] Le bombardement peut durer plusieurs heures.

Anastase Prost, La Grande Guerre expliquée à mon petit fils, © Editions Seuil, 2005.

6

Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005



3

Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918

Les morts - les « croix de bois »

Au total, la 1^{ère} guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.

7

Les blessés : les « boîtes à bois cassées »

Le nombre des blessés (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'éleva au total à environ 6 millions et demi.


Extrait de l'ouvrage de Jean-Pierre Lévêque, <http://www.lesboitesaboiscassees.com/reims>

Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyrisée et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils jouent simplement, à la manière des enfants, avec des livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les huiles et le pain, une des compresses remplies de l'huile, contre les gaz asphyxiants.

Article de l'illustration n°16.


8

Article du journal « L'illustration » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916



4

Photographie anonyme – Bretonne avec un obus – 1916



5

Photographie d'une cérémonie de novembre autour d'un monument aux morts de la Première Guerre mondiale d'Avilly-Saint-Léonard (Oise) – Auteur anonyme – 2014

Figure 49 – Axes de savoir DC12-Eva3

Aucun composant de rang général n'indique ce dont il est question sur ce document. Néanmoins, les élèves savent qu'ils sont situation d'évaluation : cela est annoncé en amont par l'enseignant. Un Cri est placé tout en haut du document : il s'agit de la consigne donnée aux élèves, consigne qui leur indique les attendus de l'étude du DC12-Eva3. Ce Cri a vocation à assurer les liaisons, les articulations entre les composants de rang spécifique. Ce composant indique : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? ».

Huit des composants présentés sur le DC12-Eva3 sont des composants de rang spécifique : ils apportent des informations relatives à différents aspects du premier conflit mondial. Ils sont placés en dessous du Cri, en deux lignes égales de composants. Le nombre de Crs prenant en charge chaque axe de savoirs est relativement équilibré, aucun des composants ne semble mobilisé par les cinq axes simultanément.

Les cinq groupes de composants que nous avons identifiés sont organisés successivement, si nous suivons l'organisation linéaire des composants.

3-6-2-2 Bloc informatif et parcours de lecture

Le bloc informatif est unique sur le document composite, il est constitué par le document lui-même, comme sur les DC8, DC9 et DC10. Contrairement à ces trois documents, ici, sur le DC12-Eva3, le Cri est placé en haut du document et non en bas. Ce DC12-Eva3 ne proposant pas de titre ou de texte permettant aux élèves d'inscrire leurs prénoms, comme cela était le cas des DC8, DC9 et DC10, il nous (à N., B., C. et nous-même) a semblé opportun de placer le Cri à cet endroit de façon à finalement compenser l'absence de titre tout en indiquant par écrit aux élèves la tâche attendue.

La consigne, « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? » porte sur l'ensemble des composants. Comme précédemment, l'objectif est « d'amener les élèves à articuler les composants » (...) de rendre accessibles aux élèves les éléments de contenus présents (...) » (extrait FS5, annexe 20). Aucune justification n'est demandée aux élèves (ils ne sont pas invités notamment à associer les mots utilisés à un ou des composants présents sur le DC12-Eva3). Cela semble indiquer que tous les composants sont susceptibles de permettre de répondre à la question posée, ce qui n'est pas forcément le cas comme nous allons le voir plus bas.

Ce qui est attendu des élèves à partir de cette consigne, la tâche, semble plus ardue que précédemment dans le cadre de l'étude, en groupes, des DC8, DC9 et DC10. Elle est également plus ardue que la tâche attendue à partir de l'étude collective des DC7 et DC11. En effet, sur le DC12-Eva3 :

- le nombre de composants en présence est plus important que sur les autres documents composites de la mouture 3 : il est au moins doublé par rapport au DC8, DC9 et DC10 ; il se voit complété par trois composants par rapport au DC7 et DC11. Les composants à prendre en compte au cours de la séance d'évaluation, au cours de l'étude du DC12-Eva3, confronte les lecteurs à un nombre de composants plus important que ce qui leur a été proposé au cours de l'ensemble de la séquence ;
- les huit composants abordent cinq axes de savoirs en même temps, ce qui n'était le cas sur aucun des documents composites élaborés et conçus pour cette mouture de la séquence. En effet, trois axes sont observés sur le DC11, deux sur le DC7, à partir d'un nombre moins élevé de composants (cinq au lieu de huit). Articuler les composants du DC12-Eva3 confronte donc les lecteurs à un travail de synthèse plus complexe que précédemment au cours de la troisième mouture de la séquence ;
- les questions proposées sur les DC7, DC8, DC9, DC10 et DC11 (« Que nous apprennent ces documents sur... », « Que nous apprennent ces documents concernant... », « D'après ces cinq documents, explique...) invitent les élèves à dégager des informations qui sont présentes dans les composants au sujet d'un axe de savoir donné et de ces différents aspects : les événements d'août 1914 pour le DC7 ; le quotidien des soldats, les avancées des combats pour le DC8 ; le matériel militaire et les conséquences de son utilisation pour le DC9 ; la vie des populations civiles pour le DC10 ; les traces de la Première guerre mondiale pour le DC11. La consigne développée sur le DC12-Eva3 est d'un autre ordre : les élèves doivent induire de l'étude des composants des adjectifs visant à qualifier et à présenter le premier conflit mondial. Aucun élément dans les fiches de préparation FP8, FP9 et FP10, décrivant le déroulement des séances 1, 2 et 3, ne fait état de termes de vocabulaire en construction visant à qualifier et à présenter la guerre : les savoirs essentialisés dans ces documents de préparation ne font pas référence à un quelconque ressenti que pourraient exprimer les élèves par rapport à ce conflit. Quelles sont ici, au travers de cette consigne proposée sur le DC12-Eva3, les réponses attendues ? En quoi le fait, pour des élèves, de qualifier et de présenter la guerre permet-il aux professeurs d'évaluer les connaissances qu'ils ont le cas échéant construites au sujet du premier conflit mondial ? A posteriori, il nous semble, en tant que doctorante, qu'à travers cette consigne, N., B., C. et nous-même avons fait référence à ce qui avait été développé pour la séance 1 de la première mouture et les séances 1 et 2 de la seconde concernant la qualification de la bataille de Verdun en tant que bataille inutile, dévastatrice et meurtrière. Il se peut que nous ayons tous les quatre eu en tête cette référence, qu'elle ait influencé l'élaboration de la consigne de cette séance consacrée à

l'évaluation des élèves concernant les savoirs relatifs à la troisième mouture de la séquence. Aucun élément dans les documents de préparation (FP8, FP9 et FP10) ne donne de précision sur les attendus en termes de qualification et de présentation de la guerre.

L'augmentation du nombre de composants et d'axes de savoirs sur le DC12-Eva3 est sans doute liée à notre volonté (N., B., C. et nous-même), en fin de séquence, d'évaluer les élèves sur les aspects de la Première guerre mondiale développés au cours des trois séances de cette troisième mouture. Finalement, cette volonté a entraîné le fait de « piocher » des composants dans tous les documents composites conçus, de ne retenir de chacun d'eux que des composants susceptibles d'être le ou les plus représentatifs des savoirs historiques développés. Le document composite d'évaluation DC12-Eva3 propose à ce titre un ensemble de composants disparates : ces composants abordent certes le même sujet, la Première guerre mondiale, mais ils sont ajoutés les uns aux autres, en quelque sorte superposés, comme s'ils suffisaient à eux seuls à qualifier et présenter le premier conflit mondial. Tous les composants en présence sont néanmoins connus des élèves, ils les ont déjà observés dans le cadre des séances 1, 2 et 3. Toutefois, comment vont-ils pouvoir répondre à la question qui leur est posée dans la consigne ?

Il nous semble ici que les parcours de lecture pouvant être suivis importent peu (aucun numéro, aucune lettre n'indique un parcours de lecture à privilégier). L'organisation linéaire des composants peut néanmoins amener les élèves à suivre un ordre de lecture de gauche à droite et de haut en bas). Toutefois, ce qui est demandé aux élèves n'est pas d'extraire des informations des composants, ce qu'on leur demande ici n'est pas écrit dans les composants : ils doivent inférer des qualifications à partir de cette étude renouvelée de composants. Deux des huit composants en présence nous semblent peu pertinents pour cela : l'étude de l'affiche (n°1) ou de la photographie d'une commémoration (n°5) n'amène pas à développer une qualification. Six des huit composants peuvent selon nous amener à une induction d'adjectifs visant à qualifier et présenter la guerre : les photographies de soldats dans les tranchées (n°2), d'armes (n°3), de femmes travaillant dans une usine d'obus (n°4) et l'extrait d'ouvrage (n°6) peuvent éventuellement permettre d'évoquer la dureté de la guerre ; le texte (n°7), les extraits d'ouvrages (n°6 et n°8), ses aspects dévastateurs et violents. Ces trois adjectifs sont finalement assez proches de ceux présentés dans la ressource d'accompagnement développée par l'Éducation nationale (MEN, 2016-c) qui indiquent que l'étude du thème 3 (« La France des guerres mondiale à l'union européenne ») vise notamment à faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux ont été marqués par une violence extrême et massive.

3-7 Retour sur les objectifs de sélection des composants des différents documents composites de la troisième mouture de la séquence en histoire annoncés par N., B., C. et nous-même

Nous avons présenté (voir chapitre 4, point 3-2-2) que N., B., C. et nous-même avons retenu prioritairement, pour élaborer et concevoir les documents composites relatifs à la troisième mouture de la séquence Verdun, quatre critères de sélection des composants :

- le nombre de composants devant figurer sur les documents composites (diminuer ce nombre par rapport à ceux des deux premières moutures) ;
- les liens des composants avec les savoirs à traiter ;
- l'accessibilité des informations présentées par les composants ;
- le fait de ne pas proposer de questionnaire.

Ces critères relèvent principalement d'aspects cognitifs des documents composites : les liens des composants avec les savoirs en jeu, leur accessibilité relativement aux parcours de lecture soutenus, ou pas, par la présence d'un questionnaire. Seul l'évocation du nombre de composants en présence concerne la dimension matérielle des documents composites. Au regard de ce que nous avons observé et analysé à partir des annonces des membres du LéA au sujet des « fonctionnements » des documents composites élaborés dans le cadre des deux premières moutures de la séquence (voir chapitre 4, point 2-5 : les membres du LéA avaient annoncé des « fonctionnements différents » des documents composites produits), nous sommes donc passés d'une centration des concepteurs sur des aspects matériels des documents à une centration sur des aspects cognitifs. Toutefois, comme cela était le cas pour les deux premières moutures, les critères mis en avant dans le cadre des conceptions réalisées pour la troisième mouture n'ont pas fait l'objet d'analyses a posteriori au regard, par exemple, de la pertinence plus ou moins élevée de l'un ou l'autre critère.

Concernant l'annonce d'une baisse du nombre de composants sur les documents composites : nous avons observé que les DC4, DC5 et DC6 présentaient entre onze (DC5) et vingt-trois (DC6) composants en passant par quatorze (DC4). Le nombre de composants portés par les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun est plus restreint et plutôt régulier : il varie de trois (DC8) à huit (DC12-Eva3) en passant par cinq composants (DC7 et DC11). N., B., C. et nous-même avons donc rempli cet objectif de diminution du nombre de composants présentés sur les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun. Nous développerons dans le point suivant (chapitre 4, point 4-3-1) les éléments qui ont permis, selon nous, de réaliser cette diminution.

Concernant les liens des composants avec les savoirs à traiter : nous avons observé que la majorité des composants présentés sur les documents composites de la troisième mouture étaient en lien avec les savoirs visés et les objectifs d'apprentissage fixés dans les documents de préparation (FP8, FP9 et FP10). A ce titre, nous avons pu associer : 5/7 composants du DC7 et les informations qu'ils présentent aux savoirs inscrits sur les documents de préparation ; 19/20 pour les DC8-DC9-DC10 ; 5/5 pour le DC11.

Concernant l'accessibilité des informations proposées par les composants : nous avons observé la quasi absence de redondances et de bruit documentaire pouvant entraver l'accès aux informations en présence. Nous avons également observé que les blocs informatifs (associant Cri et Crs) n'étaient pas constitués d'emblée dans le cas des documents composites devant être étudiés collectivement du fait de l'externalisation du Cri. Ceci peut entraver l'accès aux informations car les lecteurs ne sont pas en mesure d'associer directement, ensemble, le Cri avec les Crs dont il doit assurer l'étude.

Concernant le fait de ne pas proposer de questionnaire : aucun document composite conçu pour la troisième mouture de la séquence Verdun n'est associé à un questionnaire tel que celui développé, notamment, en accompagnement du DC4 élaboré pour la première mouture de la séquence. Dans le cadre de la troisième mouture, chaque document composite inclut un composant de rang intermédiaire sous la forme d'une ou deux questions proposées en externe (DC7 et DC11) ou en interne du document lui-même (DC8, DC9, DC10 et DC12-Eva3).

4- Conclusion du travail de documentation relatif aux trois moutures de la séquence Verdun

Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons indiqué vouloir répondre à quatre questions :

Comment des enseignants conçoivent-ils des documents supports de travail des élèves (exemple de la séquence Verdun) ? Quels processus mettent-ils en œuvre ?

Comment (dans la forme et dans le fond) ces documents se présentent-ils aux élèves ?

Dans quelle mesure les documents produits peuvent-ils répondre au besoin d'information des élèves ?

A ce titre, nous avons décrit et analysé successivement l'ensemble des documents composites élaborés et conçus par les membres du groupe de recherche LÉA Saint Jacques dans le cadre de leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) relatif aux trois moutures de la séquence en histoire. Ce travail des membres du LÉA s'est inscrit dans un processus itératif (voir chapitre 2,

point 1-2-2) ayant trait aux trois moutures de la séquence Verdun. Le travail de documentation a généré :

- une base de travail conçue par L., enseignant-chercheur et membre du LéA : juin 2016 ; DC1, DC2 et DC3 ;
- une première et une deuxième moutures de la séquence Verdun et les documents afférents conçus par les membres du LéA : année scolaire 2016-2017 ; DC4, DC5 et DC6 ;
- une troisième mouture de la séquence et les documents afférents conçus par trois professeurs de CM2, N., B., C. et nous-même, tous quatre membres du LéA : années scolaires 2017-2018 et 2018-2019 ; DC7, DC8, DC9, DC10, DC11, DC12-Eva3.

Nous retrouvons ci-dessous l'organisation chronologique de cette étude :

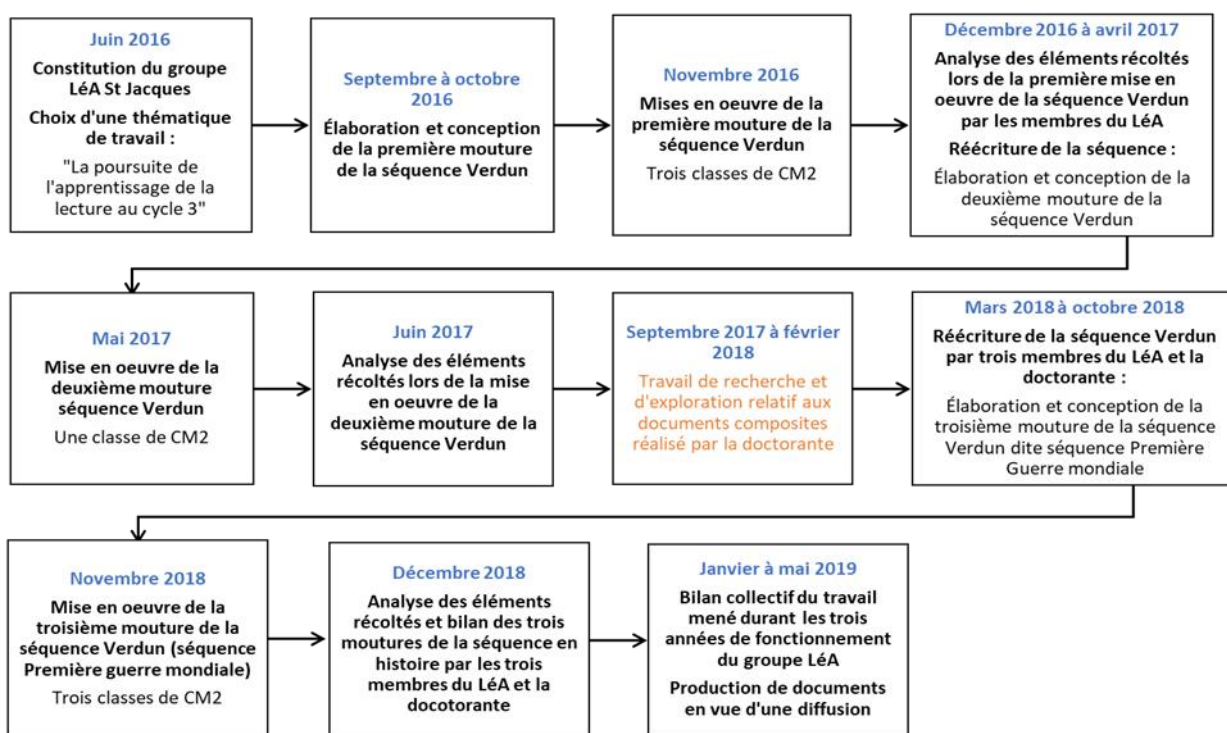


Figure 50 - Rappel temporalité du LéA et chronologie de l'étude

Dans ce chapitre 4, nous avons décrit le travail documentaire des membres du groupe. Nous avons notamment centré notre attention sur le travail de N., B. et C., professeurs des écoles, membres du LéA. Pour chacun des documents composites produits, nous avons tout d'abord présenté le cheminement réflexif des membres du LéA (hormis pour le DC6 pour lequel nous ne disposions pas de documents de travail ou de comptes-rendus de réunions des membres du groupes). Ce cheminement les a conduits à trier, sélectionner et choisir les composants visant à être produits sur chacun des documents composites en lien avec les savoirs historiques visés. Nous avons également étudié ce que le travail documentaire a produit : des documents composites destinés au travail et à

l'apprentissage d'élèves de CM2. Nous avons présenté et analysé les dimensions matérielle et cognitive de chacun de ces documents. En portant notre attention sur le travail de documentation des membres du groupe de recherche, en analysant leur travail documentaire et ce qu'il a produit, nous avons cherché à étudier les documents composites en tant qu'aboutissement d'actions des membres du groupe de recherche et points de départ de connaissances pour les élèves auxquels ces documents sont destinés.

Afin de conclure ce chapitre consacré à l'étude du travail de documentation des membres d'un groupe de recherche coopératif, nous allons désormais mettre en exergue les processus mis en œuvre par les membres du LéA lors de l'élaboration et de la conception des différents documents composites relatifs aux trois moutures de la séquence Verdun. Nous allons pour cela mettre en tension les dimensions matérielles et cognitives des documents produits afin de déterminer si, dans le cadre des différentes moutures de la séquence en histoire, ces dimensions ont connu des évolutions et si oui, préciser sur quels éléments portent ces dernières.

4-1 Une base de travail faiblement mobilisée en tant que ressource dans le cadre du travail de documentation des membres du LéA

La base de travail (DC1, DC2 et DC3), proposée en juin 2016 par l'enseignant-chercheur aux membres du LéA, a servi de point de départ au travail du groupe pour élaborer et concevoir la première mouture de la séquence Verdun. Toutefois, comme nous l'avons observé (chapitre 4, points 2-2-2, 2-3-2 et 2-4-2), les membres du LéA ont :

- très peu conservé et réutilisé les composants proposés sur cette base de travail pour produire les documents relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun : deux composants sur six utilisés tels quels à partir du DC1 pour concevoir le DC4 ; deux composants sur huit utilisés tels quels à partir du DC2 pour concevoir le DC5 ; un composant sur les cinq à partir du DC3 pour concevoir le DC6 ;
- systématiquement augmenté le nombre de composants présents sur les documents composites qu'ils ont conçus entre septembre et octobre 2016 à partir de la base de travail (+ huit entre le DC1 et le DC4 ; + 3 entre le DC2 et le DC5 ; + 18 entre le DC3 et le DC6) ;
- privilégié la sélection de composants iconiques au détriment des composants textuels : si nous observons une majorité de composants textuels sur les documents bases de travail, les membres du LéA ont présenté majoritairement des composants iconiques sur les trois documents produits pour les deux premières moutures de la séquence, composants qui sont venus augmenter le nombre total de composants en présence sur leurs documents.

Pour quelles raisons les membres du LéA ont-ils choisi de très peu, voire pas, utiliser les composants retenus sur cette base de travail ? Pour quelles raisons ont-ils choisi d'augmenter le nombre de composants sur les documents qu'ils ont conçus ?

Différents éléments peuvent apporter un début de réponse à ces questions :

- la base de travail a été décrite par N., B. et C. comme un obstacle par les membres du groupe : ils se sont sentis « contraints » (N., TE4, Q1), « bloqués », n'osant pas remettre ce travail en question (B., TE5, Q3), en difficulté pour s'approprier cette base (« ça n'a pas été simple » de s'approprier ce travail, C., TE6, Q4) ;
- les membres du LéA ont également évoqué la complexité des composants retenus pour concevoir cette base de travail et leur absence de sources. Néanmoins, si aucune source des composants n'est présentée sur les DC1, DC2 et DC3, les membres du LéA l'ont également fait de façon très minoritaire sur les documents qu'ils ont produits dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun : aucune source n'est indiquée pour les composants présentés sur le DC4 ; seuls trois composants sur onze sont sourcés sur le DC5 et seulement trois sur les vingt-trois présentés sur le DC6 ;
- comme les membres du LéA ont pu l'évoquer en réunion (CR1, annexe 10), leurs questionnements, partir de cette base de travail, ont oscillé principalement entre deux choix : celui d'alléger, de simplifier ces bases constituées par les trois documents initiaux ou à l'opposé, celui d'ajouter des composants pour soutenir la lecture et la compréhension d'autres composants. Ils ont donc opté, dans le cadre des genèses des trois documents DC4, DC5 et DC6, pour le deuxième choix, multipliant dans tous les cas le nombre de composants en présence.

Entre septembre et octobre 2016, au début de leur travail de documentation, les membres du LéA :

- manquaient de critères pour trier, choisir et sélectionner des composants en réponse à leurs objectifs d'apprentissage. En l'occurrence, le fait de disposer ou de connaître l'origine des composants devant figurer sur un document composite n'était pas un critère constitutif du choix de retenir ou de ne pas retenir tel ou tel composant ;
- estimaient que le nombre de composants proposés sur les documents bases de travail ne leur donnait pas la possibilité de répondre à leurs objectifs d'apprentissage ;
- considéraient qu'un nombre trop restreint de composants ne permettait pas de répondre au besoin d'information des élèves ;
- pensaient qu'un nombre élevé de composants présents sur un document composite était un signe de pertinence du document.

Nous avons observé également (voir chapitre 3, points 4-1-1, 4-2-1 et 4-2-2) que dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, nous ne trouvons pas de traces d'un travail de savantisation réalisé par les membres du LéA, que ce travail ayant été insuffisant, voire très insuffisant, il avait induit un travail d'essentialisation quelque peu décousu voire confus. A ce titre, les savoirs historiques ne sont pas clairement visibles au sein des documents de préparation rédigés par les membres du LéA concernant ces deux premières moutures.

Nous retiendrons qu'au début de leur travail de documentation, le manque ou l'absence de travail de savantisation relatif à la préparation de la première mouture de la séquence Verdun n'a pas permis aux membres du LéA de porter un réel regard critique sur les informations présentées par les composants proposés sur les documents bases de travail. Étant de ce fait en difficulté pour évaluer la pertinence des composants exposés sur les trois documents composites constituant la base de travail, manquant alors d'éléments pour identifier de façon suffisamment fine les informations à transmettre aux élèves, ils sont en quelque sorte « repartis de zéro » pour produire les documents relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun. Ils ont alors présenté un grand nombre de composants sur leurs documents, associant peut-être ce grand nombre à la possibilité d'un gain informatif plus élevé pour les élèves.

La base de travail constituée par les trois documents DC1, DC2 et DC3 n'a finalement que peu constitué une ressource pour les membres du LéA : elle a peu nourri leur activité de professeurs, professeurs qui n'ont pas pu ou su exploiter cette ressource dans le cadre des genèses des trois documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun.

4-2 Des manuels scolaires et des sites internet peu identifiables mobilisés en tant que ressources pour sélectionner des composants devant figurer sur les documents composites dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun

Nous savons que la base de travail a peu servi de ressource aux membres du LéA pour concevoir les trois documents composites relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun. Toutefois, nous ne sommes pas parvenue à identifier clairement les différentes ressources qu'ils ont mobilisées à cette occasion. Dans leurs déclarations, N., B. et C. ont expliqué qu'ils avaient travaillé à partir de différentes ressources (manuels scolaires et sites internet) qu'ils n'ont pas nommées et que nous n'avons pas été en mesure d'identifier précisément. Les comptes-rendus de réunions du groupe LéA ne font pas état de ces ressources. Les documents composites produits en font également peu état : un site internet et le titre d'un album sont indiqués en tant que sources aux côtés de composants sur le DC5, trois autres sites internet sur le DC6. Dans quatre de ces cinq cas (concernant les sites internet), l'indication de la ressource mobilisée est confondue avec la légende du composant : le

composant est alors associé à une étiquette qui le légende mais qui indique, en fait, la source du composant. Cette difficulté d'identification est également induite en aval par le fait qu'aucune des questions posées dans le cadre des entretiens individuels menés avec N., B. et C. en juin 2017 (GE2, annexe 3) n'avait pour objectif de récolter ce type de données. Durant ces entretiens et lors de notre participation aux réunions du groupe LÉA, nous n'avions pas en tête que ce type de données serait pertinent pour nos analyses, nous n'avions pas la mesure de la variété des ressources mobilisées par les enseignants dans le cadre de leurs préparations de classe.

Les ressources mobilisées pour concevoir les six documents composites de la troisième mouture de la séquence Verdun sont majoritairement des manuels scolaires. Nous les connaissons et les avons explicitement identifiés. Le fait d'avoir participé directement à la sélection des composants devant figurer sur ces documents composites a facilité cette identification. Toutefois, ces ressources n'apparaissant sur aucun document de préparation relatif à cette troisième mouture, nous les avons retrouvées « de mémoire ». Il s'agit des manuels édités par Hatier en 2016 et par Magnard et Hachette en 2017 dans la discipline histoire au cycle 3 et étudiés dans cet écrit (voir chapitre 3, point 3). Ces manuels ont fourni la majorité des composants présentés sur les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun. Un site internet a également été mobilisé pour retenir un composant présenté sur le DC9 (dans ce cas, comme pour les sites internet indiqués sur les DC5 et DC6, le composant en question est associé à une étiquette-légende qui est de fait la source du composant et non sa légende).

Nous retiendrons qu'au cours de l'élaboration et de la conception des documents composites relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun, la multiplicité des ressources mises à la disposition des membres du LÉA a engagé les uns et les autres à naviguer, à sélectionner, à comparer, à recomposer, à construire « sa » source d'information. Par une multitude (voire un excès ?) d'opérations successives et du fait, notamment, d'une certaine opacité de l'internet en termes de provenance et d'authenticité, les membres du groupe ont perdu la trace de l'information initiale et la traçabilité de leurs propres démarches. Ceci explique peut-être en partie pourquoi la majorité des composants présentés sur les documents composites des première et deuxième moutures de la séquence Verdun ne sont pas dotés, par exemple, de coordonnées spatio-temporelles (un auteur, une date ou une période).

Nous retiendrons qu'au cours de l'élaboration de la troisième mouture de la séquence Verdun, le fait de mobiliser principalement trois manuels scolaires en tant que ressources documentaires a permis de garder en mémoire les traces des choix réalisés concernant la sélection des composants. Cela a également permis de les doter de coordonnées plus précises que précédemment.

Le processus itératif des lesson studies n'a semble-t-il pas modifié de façon significative les ressources mobilisées par les enseignants engagés dans le travail de documentation durant les trois moutures de la séquence Verdun. Ainsi, les trois enseignants N., B. et C. expliquent avoir peu fait évoluer les ressources qu'ils mobilisent pour préparer leurs séquences de travail et les documents supports de travail des élèves suite à leur travail de documentation réalisé pour les trois moutures de la séquence Verdun. N. annonce avoir toujours un « choix assez limité concernant les documents sur lesquels [elle] peut s'appuyer » (TE7, Q17). Elle rencontre spécifiquement des difficultés en histoire, discipline « loin d'être simple » (TE3, Q17), avançant notamment avoir « peur de se tromper » (TE7, Q17) d'où le fait qu'elle recourt aux manuels dans cette discipline. B. annonce ne pas avoir modifié les ressources qu'il utilise pour préparer ses séances. Celles-ci sont « le plus souvent issues d'internet et de manuels » (TE8, Q17). C. quant à lui, ne prend « plus du tout de documents tout faits réalisés par des collègues sur des sites internet » (TE9, Q17).

4-3 Des régularités et des évolutions des documents composites relatives aux dimensions matérielles des documents produits

4-3-1 D'un nombre élevé de composants à un nombre plus restreint

Dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, les membres du LéA ont indiqué qu'ils avaient envisagé pour les trois documents conçus, des « fonctionnements différents » (voir chapitre 4, point 2-1 et 2-5) : « les trois documents composites ont été construits sur des fonctionnements différents : proportion texte/image ; complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments ; mise en page » (extrait FS1, annexe 16). Toutefois, ils n'ont pas inclus dans ces fonctionnements une variation du nombre de composants en cherchant notamment à en présenter peu. Ainsi, le nombre de composants présentés sur les documents composites produits pour les deux premières moutures de la séquence Verdun varie de onze (DC5) à vingt-trois (DC6), en passant par quatorze (DC4). Ces documents ont toujours eu vocation à être présentés aux élèves dans le cadre de travaux de groupe entre élèves. Au cours des entretiens individuels menés en juin 2017, après l'élaboration et les mises en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun, N. constate que le groupe LéA a « mis beaucoup de documents » (TE4, Q6) sur les différents supports proposés aux élèves. B. va dans le même sens indiquant « qu'il y en avait peut-être trop d'un coup » (TE5, Q7). Selon C., il s'agissait de « mettre le plus possible de documents », d' « en mettre une grande variété » (TE6, Q5), en prenant en compte que, « pour certains élèves, des documents seraient plus intéressants ou plus parlants » (TE6, Q5). Ainsi, il ajoute que le groupe de recherche était « souvent partagé par rapport aux élèves qui ont besoin d'aller plus vers l'image, d'autres plus vers le texte » (TE6, Q6). Il indique que cela a pu entraîner « une surcharge de documents » (TE6,

Q6). A ce titre, N. précise que « l'idée était que, comme les enfants sont souvent confrontés à plein de documents, là, on voulait travailler ça, en leur permettant de tout articuler sur une même feuille » (TE4, Q7). Elle ajoute que dans le quotidien de la classe, « c'est la surcharge de documents qui fait que les élèves ne vont pas aller vers l'essentiel » (TE4, Q7).

Cette propension à proposer un grand nombre de composants sur les trois documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun est selon nous à mettre notamment en relation avec le manque/l'absence de travail de savantisation des membres du LéA pour ces deux moutures : la fragilité du travail d'essentialisation ou, tout au moins, la fragilité des savoirs retenus dans les documents de préparation rédigés par les membres du LéA, les a amenés à présenter de nombreux composants sur les documents composites.

Le nombre de composants présentés sur les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun est restreint et plutôt régulier : il varie de trois (DC8) à huit (DC12-Eva3). Les documents composites conçus pour être étudiés collectivement présentent cinq composants (DC7 et DC11) ; ceux conçus pour être étudiés dans le cadre de travaux de groupes présentent trois ou quatre composants (DC8, DC9, DC10) ; celui conçu pour être étudié individuellement présente huit composants. C'est donc pour réaliser une activité individuelle que le nombre de composants le plus important a été retenu lors de cette troisième mouture. Ceci peut interroger car nous pourrions intuitivement penser qu'il est plus aisé d'étudier individuellement un nombre restreint de composants et d'en traiter collectivement un nombre plus important. Les modalités de travail n'ont-elles pas soutenu la détermination du nombre de composants retenus dans l'un ou l'autre cas. Dans le cadre du DC12-Eva3 présentant le plus grand nombre de composant, le contexte d'évaluation a entraîné selon nous une sélection importante de composants.

Nous retiendrons que, lors des deux premières moutures de la séquence Verdun, les membres du LéA n'ont pas identifié cet « essentiel » évoqué par N. et que, de ce fait, ils ont sélectionné et présenté sur les documents qu'ils ont conçus une grande quantité de composants. Ils n'ont pas réussi à trouver le nombre minimum de composants suffisants et nécessaires pour transmettre un message compréhensible aux élèves (Moles, 1963). Ils ont sélectionné et proposé un grand nombre de composants comme si cette grande quantité était synonyme d'accessibilité accrue à des informations. Ils ont également retenu ce grand nombre pour répondre à la diversité des besoins et des obstacles rencontrés par les élèves, émettant l'hypothèse qu'ils s'adressaient ainsi au plus grand nombre d'entre eux. Il semble à ce titre que les membres du LéA n'ont pas perçu que les documents qu'ils avaient élaborés et conçus manquaient de pertinence au regard des savoirs en jeu et que, de ce fait, les composants présentés aux élèves ne permettaient pas à ces derniers, quel que soit leur

nombre, de retrouver des informations essentielles, puisque celles-ci, soit n'étaient pas présentes sur les documents composites, soit étaient noyées au sein d'une multitude de composants.

Nous retiendrons que, dans le cadre de la troisième mouture de la séquence Verdun, le fait d'avoir procédé à un travail de savantisation et à un travail d'essentialisation a permis à N., B., C. et nous-même de définir les savoirs devant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage avec les élèves. Ce double travail a permis de choisir en conséquence des composants à présenter sur les documents composites. Nous avons à ce titre été en mesure de sélectionner un nombre minimum de composants suffisants et nécessaires pour transmettre un message compréhensible aux élèves. Toutefois, le travail de savantisation ayant été mené en tant que professeurs des écoles non spécialistes de la discipline histoire, le nombre restreint de composants associés aux savoirs essentialisés est susceptible de ne pas être pertinent au regard des historiens.

4-3-2 Prégnance des composants iconiques sur les documents composites conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun

Lors des deux premières moutures de la séquence Verdun, malgré une volonté annoncée d'établir des fonctionnements des documents fondés notamment sur des proportions différentes de textes et d'images (voir chapitre 4, points 2-1 et 2-5), nous avons observé que les composants iconiques, en tant que sources d'informations, c'est-à-dire en tant que composants de rang spécifique, sont toujours dominants sur les trois documents composites conçus. Nous avons observé que ces nombreux composants iconiques sont à l'origine de multiples redondances, voire de bruit documentaire : illustrations et textes présentant les mêmes informations sous des formes différentes ; illustrations multiples présentant les mêmes informations. Cela met selon nous en avant un écueil déjà observé dans les manuels scolaires analysés en amont (voir chapitre 3, point 3) et dans différentes études portant sur ces ouvrages (rapports de l'IGEN, 1998, 2002) : le recours à l'image vient soutenir les situations d'enseignement-apprentissage, un peu comme si l'image était plus parlante, plus motivante pour les élèves que le texte, qu'elle permettait de lever les obstacles rencontrés par certains d'entre eux en lecture (comme l'évoque C. dans son entretien, TE6, Q6). Dans le cas des documents composites conçus pour la séquence Verdun première et deuxième moutures, les images sont à ce titre majoritairement illustratives : elles ne sont pas le point de départ de la réflexion portant sur les savoirs en jeu, elles ne sont pas au cœur des recherches que les élèves peuvent éventuellement être amenés à réaliser.

Lors de la troisième mouture de la séquence Verdun, les composants sélectionnés sont également majoritairement iconiques. Si nous mettons de côté les composants textuels du type titres, textes-prénoms et questions-consignes, sur les six documents composites, dix-sept photographies ont été

retenues pour être présentées sur les documents composites, contre seulement huit composants textuels types extraits d'ouvrages et textes et quatre composants visuo-textuels (nous incluons dans notre décompte les composants qui ont été mobilisés une seconde fois pour l'élaboration du DC12-Eva3 qui reprend des composants des documents composites précédents). Toutefois, contrairement à ce que nous avons observé au cours de l'étude des documents conçus pour les deux premières moutures de la séquence, concernant les DC7, DC8, DC9, DC10, DC11, nous n'avons analysé qu'une seule information redondante (deux photographies proposées sur le DC9) et un seul composant constituant du bruit documentaire (DC8). Pour cette troisième mouture, les images ne sont pas seulement illustratives, elles constituent le point de départ de la réflexion portant sur les savoirs en jeu, elles sont majoritairement au cœur des recherches des élèves : elles ne viennent pas seulement illustrer un texte, elles apportent en elles-mêmes des informations qui ne sont pas présentées sous une autre forme par ailleurs. Entre les deux premières moutures de la séquence Verdun et la troisième, la fonction de l'image en tant que composant d'un document composite a eu tendance à passer d'une « image-illustration » à une « image-objet d'étude » (Delporte, Gervereau, et Marechal, 2008 : 8).

Le fait de sélectionner majoritairement des photographies constitue donc une régularité dans les choix réalisés au cours des trois moutures de la séquence Verdun. Dans les documents composites DC4, DC5 et DC6, les images sont présentées sur le même mode, quel que soit leur statut. Par exemple, sur le DC5, les illustrations issues d'un album côtoient les photographies en noir et blanc de soldats dans les tranchées. Sur le DC6, les photographies en noir et blanc, datant a priori de la période durant laquelle le premier conflit mondial s'est déroulé, côtoient les photographies contemporaines en couleurs, prises a priori dans un cadre journalistique. L'origine des images, comme celle de la majorité des composants présentés sur les trois documents composites conçus dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, n'est quasiment jamais précisée : entre la réalisation de certaines images et leur utilisation en classe sur les documents composites, le temps a passé, les codes ont évolué. Pour les documents composites conçus pour la troisième mouture, il nous semble qu'une attention a été portée au fait de réserver les photographies en couleurs à la séance consacrée aux traces encore visibles du conflit et aux commémorations, mettant ainsi en avant le fait que l'étude de ces éléments est contemporaine : il ne s'agit pas d'étude d'éléments relatifs au passé. Toutefois, dans tous les cas, les images, très présentes sur les documents composites produits, n'ont pas fait l'objet d'un travail spécifique.

Nous retiendrons que, dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, la forte mobilisation de l'image sur les documents composites par les membres du LéA reflète de nouveau le

manque/l'absence de travail de savantisation et de travail d'essentialisation. Cette mobilisation s'est avérée un élément sécurisant pour eux, plus sécurisant que didactique au regard, notamment, des redondances observées : les images utilisées sur les trois documents composites, DC4, DC5 et DC6, soutiennent peu l'élaboration des savoirs historiques en jeu et il nous semble complexe d'expliquer pourquoi les membres du LéA ont retenu telle image plutôt qu'une autre (en lien, par exemple, avec celles proposées dans les documents bases de travail, dont nous avons pu voir que très peu avaient été réutilisées sans que nous ne sachions vraiment pourquoi). Si l'image est également fortement mobilisée dans le cadre de la troisième mouture, sa fonction est associée à la recherche des élèves, les images apportant des informations qui ne sont pas développées par ailleurs.

Nous retiendrons également que les redondances et le bruit documentaire sont plus présents lorsque le nombre de composants produits sur un document composite est important : sélectionner et proposer un grand nombre de composants sur un document, c'est augmenter le risque d'un manque de pertinence du document au regard du besoin d'information des lecteurs.

Si nous avons observé une mobilisation importante des composants iconiques sur l'ensemble des documents composites conçus pour les trois moutures de la séquence Verdun, nous avons également observé l'absence de composants visuo-textuels sur les DC5, DC6, DC8, DC9 et DC11. Nous supposons que les membres du LéA ont jugé ce type de composants trop complexes pour des élèves de CM2. Cela nous interroge sur les représentations que peuvent avoir des professeurs au sujet de ce type de composants : les informations leur semblent-elles plus accessibles que sur des composants iconiques que sur des composants visuo-textuels ? Si oui, en fonction de quels critères ? Pour présenter quel type d'information ? Cela n'est pas évoqué dans les différents documents de préparation du groupe alors que l'image demeure un objet singulier, difficile à exploiter (Delporte et Gachet, 2002).

4-3-3 Des composants de rang intermédiaires internes ou externes aux documents composites

Lors des deux premières moutures de la séquence Verdun, les membres du LéA ont proposé : un questionnaire externe au document composite pour le DC4 première mouture, des questions moins nombreuses sur un document externe pour le DC4 seconde mouture ; des questions initiales internes au document composite DC5 première mouture et des questions proposées en externe pour le DC5 seconde mouture ; des questions initiales en interne sur le DC6 première mouture. Les membres du LéA ont donc choisi de proposer un ou plusieurs Cri en interne ou en externe des documents composites au sein d'une même mouture de la séquence Verdun et entre deux moutures de la séquence. Nous n'observons pas de régularités dans les choix réalisés, n'identifions pas de critères

ayant amené à proposer, en interne ou externe, les Cri. La seule certitude que nous ayons concerné ce qui a été clairement exprimé par les membres du LÉA, à savoir le fait de supprimer le long Cri externe relatif au DC4 entre la première et la seconde moutures de la séquence au regard de la non pertinence de ce dernier.

Dans le cadre de la troisième mouture de la séquence Verdun, les six documents composites présentent des composants de rang intermédiaire en interne ou en externe des documents. Pour les activités collectives, le Cri est présenté en externe du document composite (DC7 et DC11). Pour les activités de groupe ou pour l'évaluation, le Cri est présenté en interne des documents composites. Dans tous les cas, le Cri se présente sous la forme d'une question ou d'une consigne unique (seul le D8 présente deux questions). Nous observons donc que les Cri externes sont relatifs aux travaux collectifs visant à une projection du document composite sur un TNI, tandis que les Cri internes sont relatifs aux travaux sur table, en groupe ou en individuel. Il semble que le fait de proposer une ou deux questions directement sur le document composite, sur le même espace que les informations présentées aux élèves concernant les savoirs en jeu, constitue une évolution de la pratique des membres du LÉA lors des élaborations des documents composites entre les deux premières moutures et la troisième mouture de la séquence.

Le fait de présenter des composants de rang intermédiaire directement sur les documents composites rapproche en partie la forme de ces documents de celles proposées dans les manuels scolaires : les manuels édités par Hachette (annexe 8) et Magnard (annexe 7) présentent également des questions initiales pour débiter leurs chapitres. Toutefois, lors des trois moutures de la séquence, ces questions ont toujours été placées en bas des documents composites DC5, DC6, DC8, DC9 et DC10 et non en introduction de ces derniers.

4-3-4 Vers une uniformisation des procédés de mise en forme des documents composites

4-3-4-1 Première et seconde moutures de la séquence Verdun

Au cours des deux premières moutures de la séquence Verdun, des procédés de mise en forme identiques ont été proposés sur les trois documents DC4, DC5 et DC6. Toutefois, ces procédés ne sont pas toujours attribués aux mêmes éléments présents sur les documents composites ou se développent de manières différentes :

- tous trois présentent des étiquettes (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 121), soient des unités visant à assigner un label verbal aux composants. Ces étiquettes prennent différents aspects : par exemple, « Doc + lettre majuscule + présentation du composant » ou une simple lettre en majuscule (A, B, C...). Le plus souvent, ces étiquettes prennent la forme de titres et de sous-titres. Elles sont essentiellement placées au-dessus des composants en

question, parfois à droite de ces derniers. Elles prennent aussi la forme de légendes de composants. Dans ce cas, elles sont parfois confondues ou utilisées au même titre que l'indication de leur source ;

- les trois documents composites présentent des démarcations, c'est-à-dire des frontières entre les composants. Les composants sont tour à tour encadrés individuellement ou collectivement, séparés par des lignes droites, tracées en noir ;
- les trois documents composites incluent un titre général, placé en haut du document et proposé en noir, gras et souligné. En dehors de celui-ci (gras, souligné), le seul autre procédé typographique mis en œuvre est l'usage de l'italique. Toutefois, ce procédé n'est pas utilisé pour une action particulière : il sert à rédiger des légendes ou des extraits de textes.

Dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, ces différents procédés de mise en forme remplissent diverses fonctions sur les trois documents composites :

- les titres, en gras et soulignés, permettent de mettre en exergue le thème général de chacun des trois documents composites, indiquant ainsi son importance, attirant a priori l'attention des lecteurs sur ce qui porte le document composite ;
- certaines des étiquettes permettent d'identifier la thématique de tel ou tel regroupement de composants. En indiquant de quoi parle les regroupements indiqués, le lecteur-élève peut ainsi être soutenu dans l'activation de ses éventuelles connaissances relatives à telle ou telle information présentée et regroupée : c'est le cas par exemple sur le DC6 où les étiquettes sous-titres ont vocation à indiquer la thématique de certains regroupements de composants (« 1917 : une année décisive » ...). La majorité des étiquettes proposées sur les trois documents composites a pour fonction de légender les composants, indiquant a minima ce qui est montré dans le composant en question : c'est la cas par exemple sur le DC4 (« Bilan des pertes humaines » ou le DC5, « Invasion de rats dans les tranchées françaises » ...). Néanmoins, toutes ces étiquettes augmentent considérablement le nombre de composants réunis sur les documents composites (si nous décidons de les prendre en compte dans la comptabilisation des composants) ;
- aucune étiquette proposée sur les trois documents composites n'a pour vocation de permettre d'identifier la fonction de tel ou tel composant ou regroupement de composants. Nous n'observons pas, par exemple, comme dans le cas des trois manuels analysés en amont (voir chapitre 3, point 3), d'étiquettes du type « Lexique » (manuel Hachette), « Vocabulaire » (manuel Hatier), « Les mots de l'histoire » ou « Le savais-tu ? » (manuel Magnard). Dans le même esprit, si deux des manuels analysés dans le cadre de notre étude

de cas proposent des traces écrites type leçons dans leurs chapitres consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale (des pages spécifiques y sont alors consacrées et une étiquette annonce la fonction des composants regroupés : « Faire le point », manuel édité par Hachette ; « Je fais le point », manuel édité par Magnard), aucune trace écrite n'est développée dans les trois documents conçus par les membres du LéA ;

- les démarcations entre composants permettent d'organiser certains regroupements, en indiquant certaines relations entre composants : par exemple, des composants sont réunis car évoquant un même fait, sous des formes différentes (association d'un texte, d'un tableau et d'un graphique sur le DC4) ; ils sont également réunis car étant thématiquement proches, ce que nous avons pu indiquer en parlant d'axes de savoirs (réunion de textes et d'images sur le DC5). Nos analyses nous ont amenée à écrire que ces regroupements ne sont pas toujours pertinents : ils ne permettent pas aux élèves lecteurs d'être guidés dans l'exploration des documents composites ou d'être soutenus dans l'organisation mentale des informations présentées dans les documents en un tout cohérent (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016).

En dehors des titres des trois documents toujours placés en haut des pages et présentés en noir, gras et soulignés, nous ne repérons pas d'organisation spécifique dans les manières documentaires retenues pour organiser les documents composites DC4, DC5 et DC6 comme par exemple : des regroupements toujours organisés thématiquement, la mise en œuvre constante de sous-titres indiquant des thématiques, des étiquettes de même style.... Aucune forme spécifique ne semble avoir émergée des genèses documentaires relatives aux documents conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun. Si les documents de préparation indiquaient notamment une « juxtaposition des composants » présents sur le DC5 ou une « mise en colonne » du DC6, nous avons pu voir (voir chapitre 4, points 2-3-2 et 2-4-2) que les mises en page de ces documents présentaient finalement des organisations plutôt déstructurées. Les membres du LéA, s'ils ont mis en œuvre différents procédés de mise en forme sur leurs documents, n'ont jamais indiqué quels pouvaient être les objectifs de tel ou tel. Ainsi, ils n'ont pas prévu d'évaluer la pertinence des procédés qu'ils ont choisis de proposer sur leurs documents, relativement à leur lecture-compréhension par les élèves, en vue de les modifier ou de les faire évoluer lors des deux mises en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun. A ce sujet, en juin 2017, C. évoque les difficultés du groupe LéA relatives à l'organisation des composants sur les documents composites conçus. Il porte un regard critique sur les modalités qui ont amené les membres du groupe, une fois les composants sélectionnés, à les organiser sur les documents composites. C. indique qu'il s'est

avéré « difficile de savoir comment placer les documents les uns par rapport aux autres » (TE6, Q6). Il se pose ainsi de nombreuses questions concernant la manière documentaire et plus spécifiquement la mise en page des documents : « En fonction de quoi ? De leur importance ? De leur taille » (TE6, Q6). Il souligne qu'à la fin des deux premières moutures de la séquence Verdun, le groupe LéA n'était pas parvenu « à répondre à cette question de savoir comment on fait pour que ce soit mieux » (TE6, Q6). Il trouve par ailleurs que le groupe de recherche « ne s'est pas suffisamment penché là-dessus ».

Nous retiendrons que les dimensions matérielles des DC4, DC5 et DC6 développent une multiplicité de procédés visant à favoriser la transmission des informations aux lecteurs. Toutefois, si nous observons une régularité relative au fait de proposer un titre en haut de chacun des documents, aucun autre élément relevant de la manière documentaire n'apparaît de façon récurrente sur les trois documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun. Ces documents composites ne présentent pas de régularités structurelles.

Sachant que ces trois documents ont été conçus en même temps, il s'agissait donc pour les membres du LéA de « tester » différents procédés de mise en page : les membres du LéA ont agi empiriquement, par tâtonnements, pour tenter de parvenir à une certaine affordance de l'un ou l'autre de leurs documents. Toutefois, l'absence de structure des documents, tout au moins, la diversité de ces structures, s'accompagne d'une absence de mise en forme des réflexions des membres du groupe de recherche à ce sujet. Cette mise en forme aurait notamment permis aux membres du LéA de disposer d'éléments concrets en vue de modifier leurs documents pour les rendre éventuellement plus pertinents et faciliter les apprentissages des élèves : aucune modification des mises en page des documents composites n'a été réalisée entre les deux moutures de la séquence Verdun (si nous excluons le fait d'avoir externalisé les Cri).

4-3-4-2 Troisième mouture de la séquence Verdun

Au cours de la troisième mouture de la séquence Verdun, les procédés développés pour la mise en forme des documents sont identiques sur les six documents (si nous excluons l'externalisation des Cri pour les documents ayant vocation à être présentés collectivement) et se développent de la même manière. Ces procédés sont toujours attribués aux mêmes éléments, ils occupent la même fonction :

- une étiquette-légende est associée à chacun des composants sur les six documents composites. Dans le cas des composants textuels type extraits d'ouvrages, cette légende s'ajoute à celle déjà incluse dans le composant lui-même. La structure des étiquettes est plutôt régulière sur les documents composites. Elle indique majoritairement le genre du composant, son auteur (s'il est connu), la date d'édition du composant (si elle est connue),

voire le lieu de sa réalisation. Les composants sont ainsi contextualisés dans le temps et dans l'espace. Si nous avons observé des irrégularités sur les légendes proposées sur le DC7, de façon générale pour les six documents composites, les légendes constituent une source d'informations relatives à chacun des composants ;

- des frontières sont observées sur les six documents composites : tous les six présentent des démarcations, sous la forme de traits noirs encadrant les composants sources d'informations (en dehors du titre ou de la question notamment). Tous ces composants sont encadrés individuellement ;
- les composants sont toujours organisés en lignes : une ligne pour les documents étudiés dans le cadre de travaux de groupes ; deux lignes pour les activités collectives et l'évaluation ;
- les procédés typographiques mis en œuvre sont également réguliers : la couleur noire est utilisée pour présenter le titre du document quand il y en a un ; la couleur verte, en gras, est utilisée pour présenter la question ou la consigne quand il y en a une ;
- aucune étiquette de type nombre ou lettre n'est assignée aux différents composants.

Les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun ne portent pas tous un titre : les documents étudiés en collectif et celui développé pour l'évaluation n'en portent pas tandis que les trois documents élaborés pour les travaux de groupe en proposent un, en haut du document.

Aucune étiquette sur les six documents composites n'a pour vocation de permettre d'identifier la fonction de tel ou tel composant ou regroupement de composants. Nous n'observons pas, par exemple, comme dans le cas des trois manuels analysés en amont (voir chapitre 3, point 3), d'étiquettes du type « Lexique » (manuel Hachette), « Vocabulaire » (manuel Hatier), « Les mots de l'histoire » ou « Le savais-tu ? » (manuel Magnard). Dans le même esprit, si deux des manuels analysés dans le cadre de notre étude de cas proposent des traces écrites type leçons dans leurs chapitres consacrés à l'étude de la Première guerre mondiale (des pages spécifiques y sont alors consacrées et une étiquette annonce la fonction des composants alors regroupés : « Faire le point », manuel édité par Hachette ; « Je fais le point », manuel édité par Magnard), aucune trace écrite n'est développée dans les six documents conçus par N., B., C. et nous-même.

Selon N., « dans l'ensemble, il y avait une certaine harmonie, notamment sur le nombre de composants » présents sur les documents composites (TE7, Q5) produits pour la troisième mouture de la séquence Verdun. Pour C., les documents composites conçus « étaient plutôt équilibrés » (TE9, Q5), tous présentant « une structure commune, en ligne, avec une problématique et un nombre restreint de documents » (TE9, Q5). C. ajoute que les documents composites conçus « étaient moins

chargés, allégés d'une certaine façon » que ceux conçus pour les moutures précédentes de la séquence (TE9, Q5).

Nous retiendrons que les six documents composites élaborés et conçus dans le cadre de la troisième mouture de la séquence Verdun présentent un nombre restreint de procédés de mise en forme et de nombreuses régularités structurelles. Une forme spécifique semble avoir émergée des genèses documentaires relative aux six documents suite aux conceptions des documents relatifs aux deux premières moutures : une présentation en ligne de composants en nombre réduit ; une question initiale placée au-dessus ou en-dessous des composants. Ce type d'organisation n'est qu'un type d'organisation, une « hypothèse » d'organisation qui prend en compte un certain nombre de constats faits à la suite des genèses des documents issus des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun.

4-3-4-3 Points communs des procédés de mise en forme relatifs aux documents composites des trois moutures de la séquence Verdun

Les documents composites conçus par les enseignants dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun ne présentent pas d'étiquettes visant à identifier la fonction de tel ou tel composant.

Dans le même esprit, tous les documents ne présentent pas de composants type « leçon » ou « trace écrite ». Dans le cas des deux premières moutures, cette trace écrite est pourtant envisagée en amont du travail réalisé par les élèves à partir de l'étude des documents composites (comme cela est précisé dans les FP3 et FP4) : les recherches des élèves nous paraissent ainsi, dans une certaine mesure, peu justifiées ou équivoques du fait de l'existence de cette trace à laquelle ils devront se référer par ailleurs. Dans le cas de la troisième mouture, cette trace écrite est certes envisagée dans les documents de préparation (FP8, FP9 et FP10) mais sans pour autant constituer une trace écrite « modèle ». Les recherches des élèves nous semblent donc aller dans le sens d'une activité ayant pour objectif la construction de connaissances selon une modalité constructiviste d'élaboration (voir chapitre 1, point 1-1-5) : c'est l'élève qui construit son modèle de connaissance à partir de sa propre activité sur le document, activité l'amenant à remettre en question ses éventuelles représentations initiales sur le sujet traité et à modifier de ce fait ses connaissances en fonction des données nouvelles rencontrées. Toutefois, pour cela, les élèves doivent être à même de synthétiser, c'est-à-dire non seulement à traiter les informations certes peu nombreuses mais éparses sur le document et les réunir en un tout cohérent.

Nous retiendrons l'absence de composants étiquetés comme « traces écrites » ou « leçon » sur l'ensemble des documents composites conçus par les membres du LÉA au cours des trois moutures

de la séquence Verdun. Toutefois, cette absence ne signifie pas que les élèves, à partir de l'étude des composants présentés sur les documents composites, ont vocation à construire leurs connaissances à partir de leur propre activité. L'existence d'une trace écrite prévue en amont de ce travail, destinée à être recopiée par les élèves, nous semble à ce titre aller à l'encontre de cette possibilité ou tout au moins, d'en limiter la portée. Il nous semble que pour laisser la possibilité aux élèves, à partir de l'étude de documents composites, d'élaborer à partir de leur propre cheminement, leurs connaissances, les savoirs doivent être essentialisés par les concepteurs des documents composites et apparaître sur leurs documents de préparation, sans pour autant constituer la seule trace écrite a priori.

4-3-5 Ressemblances et dissemblances des dimensions matérielles des documents composites conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun avec les manuels scolaires

Certaines de nos observations relatives aux dimensions matérielles des documents composites conçus pour les trois moutures de la séquence Verdun nous permettent d'écrire qu'il existe des points communs entre les formes de ces documents et celles, par exemple, des trois manuels étudiés durant notre étude de cas (voir chapitre 3, point 3).

Concernant les documents composites conçus pour les trois moutures de la séquence, ces similitudes sont relatives à la diversité de modalités de présentation des informations, c'est-à-dire aux codes utilisés pour cela via des composants textuels, iconiques, visuo-textuels. Si les trois manuels étudiés proposent cette diversité, les différents documents composites la proposent également. Seul le DC11 (annexe 52), élaboré pour la troisième mouture de la séquence en histoire, ne présente qu'un seul type de composant, en l'occurrence, des composants iconiques, type de composants majoritaire sur l'ensemble des documents composites élaborés comme nous l'avons rappelé plus haut (chapitre 4, point 4-4-2).

Dans le cadre des deux premières moutures de la séquence, ces similitudes avec les manuels scolaires concernent également le nombre de composants présentés et les procédés de mise en forme utilisés. Les trois manuels étudiés et les documents composites conçus (DC4, DC5 et DC6) présentent : une grande quantité de composants ; divers types d'étiquetage et des modalités d'étiquetage des composants du type « Doc + lettre » par exemple, sans qu'aucune régularité dans ce domaine n'ait été observée dans les manuels et sur les documents composites ; la mise en exergue de certaines informations par la présence de titres et de sous-titres. Ces éléments rejoignent les données récoltées au cours de l'enquête académique réalisée en Bretagne (annexe 1) : nous avons alors observé que les professeurs ayant répondu à l'enquête portaient une attention

particulière aux titres (72.86% souvent et presque toujours). Cela rejoint également les données que nous avons récoltées durant les entretiens individuels menés avec N., B. et C. en octobre 2016 et en juin 2017 mais d'une façon plus large que celle que nous avons initialement retenue. Si les trois professeurs nous indiquaient alors utiliser notamment des manuels scolaires pour leurs préparations de classes, nous avons circonscrit cette utilisation au travail de savantisation et au travail d'essentialisation qu'ils pouvaient leur permettre de mener ou au fait que les manuels pouvaient leur servir de banque documentaire. Il nous semble que, pour la conception des documents composites relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun, les manuels scolaires aient été aussi, pour les enseignants, des sortes de modèles vers lesquels ils ont essayé de tendre tout en développant des formes spécifiques qu'ils ne nomment pas forcément ou qu'ils n'identifient pas explicitement.

Dans le cadre de la troisième mouture de la séquence, le nombre de composants présentés sur les documents composites est moins important dans tous les cas que celui observé dans les trois manuels. De plus, un seul type d'étiquetage, relatif aux légendes des composants, a été observé. Celui-ci s'est avéré plutôt régulier. Les documents composites de cette mouture ne présentent pas de sous titre, voire pas de titre. Les manuels scolaires n'ont pas servi de modèles explicites pour l'élaboration des six documents composites de cette troisième mouture. Si l'enquête réalisée en Bretagne (annexe 1) mettait en avant que les professeurs portaient une attention particulière aux titres (72.86% souvent et presque toujours) sur leurs documents, cela n'est pas avéré pour les documents conçus pour la troisième mouture de la séquence en histoire. La volonté d'alléger les documents en nombre de composants a, semble-t-il, entraîné la mise de côté de cette attention.

Nos observations et nos analyses nous amènent également à écrire qu'il existe des disparités entre les formes proposées par les manuels et celles proposées au cours de la séquence Verdun. Peut-être en lien avec des difficultés matérielles (notamment le fait que les enseignants dans les écoles ne disposent que très rarement de photocopieurs couleurs), la première d'entre elle concerne l'utilisation des couleurs et la variété des dispositifs typographiques mis en œuvre. La couleur a été proposée par les membres du LéA pour présenter deux des documents composites destinés aux élèves durant les deux premières moutures (DC4 et DC6) et pour tous les documents composites de la troisième mouture. Cependant, cette couleur semble avant tout destinée à mettre en évidence les composants de rang spécifique et non, comme cela est le cas dans les trois manuels de notre étude de cas, des titres, des sous-titres, des consignes ou des composants mis en exergue à partir de fonds colorés. Cela va également dans le sens des données récoltées au cours de l'enquête académique à

partir de laquelle nous avons observé que les couleurs ne semblaient pas faire l'objet d'une réflexion spécifique (56.43% jamais et parfois).

Enfin, si nous n'avons pas distingué de formes régulières, de structures, relatives à la disposition des composants dans les manuels scolaires et sur les documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence, nous avons observé ce type de régularité pour les documents élaborés pour la troisième mouture avec une mise en ligne systématique des composants.

4-4 Des régularités et des évolutions des documents composites relatives aux dimensions cognitives des documents produits

Sur les documents composites, les informations sont présentées sous la forme de composants de différentes natures agencés de manières variées. Les manières documentaires des documents, c'est-à-dire leurs dimensions matérielles, ont théoriquement pour fonctions d'aider les élèves à observer les informations jugées importantes par les concepteurs des documents, de les guider dans l'exploration des pages qui constituent les documents composites et de les aider à organiser mentalement les informations des documents en des tout cohérents (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016). Dans le cadre scolaire et dans celui plus restreint de notre étude, les manières documentaires développées ont pour but de permettre aux lecteurs-élèves de découvrir et de s'appropriier les informations en présence, informations relatives à la Première guerre mondiale. Ces manières documentaires sont, en quelque sorte, au service des informations présentées sur les documents. Ces informations, pour devenir des connaissances, doivent répondre au besoin d'information des élèves. Pour cela, les composants en présence doivent leur être accessibles et intelligibles : les élèves doivent pouvoir retrouver les informations présentées par les composants (où sont-elles ?), identifier ce que les composants présentent (quelles sont les informations portées ? Quoi ?) et accéder à ces informations (de quelle manière ? Comment ?). Dans le cadre de notre étude, cela signifie que pour permettre aux élèves de développer des connaissances, les documents composites conçus par les membres du LéA doivent atteindre leur but informationnel (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 60), c'est-à-dire répondre aux objectifs d'apprentissage qui leur ont été fixés et qui sont inscrits dans les documents de préparation. Si les documents composites conçus permettent de parvenir à ce but, alors les concepteurs auront atteint l'un des objectifs du contrat de lecture (Pédauque, 2003) assigné aux documents : communiquer, transmettre des informations (faire passer un message) en vue de faire apprendre les élèves. De leur côté, ces derniers pourront également atteindre l'objectif de ce contrat qui leur est assigné : transformer des informations en connaissances en vue de réaliser un apprentissage.

Concernant notre étude, en fonction de quels éléments les documents composites conçus présentent-ils la capacité de faciliter, ou non, l'apprentissage de nouvelles connaissances par les élèves qui les mobilisent ? En fonction de quoi l'information présentée sur ces documents est-elle accessible aux lecteurs ? Qu'est-ce qui permet finalement de s'assurer de la quantité et de la qualité documentaires (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) des documents composites élaborés et conçus durant des trois moutures de la séquence Verdun ?

4-4-1 Informations et pertinence des informations : un gain informatif plus élevé associé à un nombre restreint de composants

Pour rappel, nous avons proposé (voir chapitre 1, point 2-3) d'associer aux notions de quantité et de qualité documentaires développées par Tricot, Sahut et Lemarié (2016) celle de gain informatif : selon nous, si un document présente une quantité et une qualité documentaires susceptibles de faciliter l'apprentissage de connaissances nouvelles pour celui qui le mobilise (pour nous, des élèves), alors il permet aux lecteurs de réaliser un gain informatif : à la lecture du document, le lecteur doit en savoir plus sur un sujet donné qu'avant d'avoir mobilisé le document. Ce « savoir plus » est relatif au besoin d'information identifié en amont par le concepteur (pour nous, un ou des professeurs) au regard des objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixé et à la pertinence des informations présentées sur le document pour répondre à ce besoin.

Nous avons observé que les trois documents composites DC4, DC5 et DC6 conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun constituent a priori des sources d'informations pour les élèves (voir chapitre 4, points 2-2-3-1, 2-3-3-1 et 2-4-3-1). Ainsi, la majorité des composants présents sont bien en lien avec les savoirs visés par les membres du LéA dans leurs documents de préparation : 10 composants sur 14 pour le DC4, 10 composants sur 11 pour le DC5 et 19 composants sur 23 pour le DC6. Toutefois, sur les trois documents composites DC4, DC5 et DC6, nous avons observé que :

- certains composants en présence ne présentent pas d'informations pertinentes relativement aux savoirs visés : quatre pour le DC4, une pour le DC5 et quatre pour le DC6. Dans ces cas, les informations ne sont pas en lien avec le thème du document composite ou sont erronées (en termes de véracité historique ou du fait que les informations soient en contradiction avec un composant en présentant d'autres sous une forme différente) ;
- de nombreuses informations en présence, bien qu'en lien avec le thème général du document, sont redondantes. Elles augmentent seulement le nombre de composants sur la page sans aucun gain informatif pour les lecteurs ;

- malgré leur grand nombre, ces informations permettent, dans certains cas, de ne traiter que partiellement les savoirs en jeu, voire en privilégient certains aspects au détriment d'autres (c'est le cas des composants présentés sur le DC4, le DC5 et le DC6) ;
- de nombreuses informations sont peu accessibles aux élèves du fait de la complexité intrinsèque des composants qui les présentent (les C^{vt} du DC4, notamment) ;
- nombre de composants proposés sur les documents composites ne sont pas utiles dans le cadre des activités dévolues aux élèves. Ces derniers peuvent à ce titre mobiliser leur attention sur ces activités sans qu'ils puissent en tirer un quelconque gain informatif en lien avec les savoirs historiques visés par les membres du LéA (c'est le cas sur les trois documents DC4, DC5 et DC6).

Nous avons observé que les cinq documents composites DC7, DC8, DC9, DC10, DC11 élaborés et conçus pour les séances 1, 2 et 3 de la troisième mouture de la séquence Verdun (nous ne prenons pas en compte ici le DC12-Eva3 dévolu à l'évaluation) constituent a priori des sources d'informations pour les élèves (voir chapitre 4, points 3-3-2-1, 3-4-2-1 et 3-5-2-1). La majorité des composants qui y sont réunis présentent des informations en lien avec les savoirs essentialisés et présentés dans les documents de préparation FP8, FP9 et FP10 : 5 composants sur 7 pour le DC7, 19 composants sur 20 pour les DC8-DC9-DC10, 5 composants sur 5 pour le DC11. Les étiquettes-légendes constituent également des sources d'informations dans le sens où elles permettent d'associer des coordonnées spatiaux-temporelles aux composants. Nous n'avons observé, sur l'ensemble des documents composites élaborés pour la troisième mouture, qu'une seule information redondante (deux photographies proposées sur le DC9) et un seul composant constituant du bruit documentaire (DC8). Toutefois, sur ces cinq documents composites, nous avons observé que :

- le DC7 ne présente pas tous les savoirs développés sur les FP8 et FP9 afférentes et que les DC9 et DC10 présentent eux des informations qui ne sont pas développées dans ces mêmes fiches de préparation ;
- les termes employés pour les titres des DC8, DC9 et DC10, titres élaborés à partir du mot « axes » (utiles a priori aux concepteurs pour identifier les savoirs en jeu dans chacun de ces documents) sont peu pertinents et peu accessibles à des élèves de onze ans. Dans le même esprit, l'emploi des termes « question problématique » au bas des DC8, DC9 et DC10 apparaît peu pertinent en tant que source d'informations car peu accessible en termes de compréhension ;

- le vocabulaire employé dans certains composants textuels ou certaines légendes des composants rend complexe la compréhension de ces derniers (notamment la légende du C^{vt} du DC10, certains termes du C^t du DC8...).

Nous retiendrons qu'un travail de savantisation et qu'un travail d'essentialisation minutieux (et par ailleurs certainement incomplets compte tenu du fait qu'ils sont réalisés par des non spécialistes de l'histoire, en parallèle de leur travail mené pour l'ensemble des autres disciplines scolaires) permettent de concevoir des documents composites a priori pertinents au regard des savoirs visés. Le fait de sélectionner des composants en appui sur des savoirs visés, explicitement essentialisés (inscrits dans des documents de travail), permet de trier et de sélectionner des composants de façon plus pertinente.

Le travail de savantisation et le travail d'essentialisation permettent de sélectionner un nombre restreint de composants sans qu'il soit nécessaire de multiplier ce nombre pour compenser, combler, un éventuel manque ressenti face à une maîtrise relative des savoirs en jeu.

Nous retiendrons qu'un nombre peu élevé de composants, composants sélectionnés en fonction des savoirs essentialisés, permet une plus grande intelligibilité de l'information : les documents composites réunissant un nombre restreint de composants présentent moins de redondances et moins de bruit documentaire. Une grande quantité de composants multiplie, au contraire, le risque de présenter des informations non pertinentes, voire délétères. Toutefois, un nombre restreint de composants ne signifie pas un accès aisé aux informations en présence, accès qui se heurte notamment à des obstacles relatifs au vocabulaire employé dans les composants textuels et dans les légendes.

Le gain informatif est ainsi fonction du nombre de composants réunis sur un document composite et de la pertinence de ces composants au regard des savoirs visés. A l'instar de Tricot, Sahut et Lemarié qui définissent la couverture documentaire comme « la capacité d'un document à faire le tour de la question » (2016 : 80)¹⁴⁵, nous proposons de définir la couverture épistémologique comme la capacité d'un document composite, dans une discipline donnée, au regard d'objectifs d'apprentissage déterminés, à permettre de faire le tour d'un sujet, d'un événement, d'un thème, d'un axe de savoir. La couverture épistémologique d'un document composite correspond ainsi au rapport entre le nombre de composants qui y sont réunis et les savoirs essentialisés sur un sujet donné dans le cadre d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation. Le gain informatif

¹⁴⁵ « La couverture documentaire correspond au rapport entre la quantité d'informations offerte dans le document et la quantité d'information disponible sur le sujet du document » (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 80).

d'un document composite est ainsi fonction du nombre de composants réunis sur un document composite, de la pertinence de ces composants au regard des savoirs visés et de la couverture épistémologique dudit document relativement à des savoirs donnés.

Le travail de savantisation et le travail d'essentialisation doivent donc se compléter d'un travail d'association : ce travail doit avoir pour objectif d'associer les savoirs essentialisés à des composants, de façon à s'assurer de la présence de l'ensemble de ces savoirs sous la forme d'informations sur les documents composites présentés aux lecteurs. Ce travail n'est pas un « simple » travail d'illustration des savoirs essentialisés. L'illustration en fait partie mais ce travail ne s'y limite pas. Il doit inclure une réflexion et des modalités relatives à l'exemplification, l'explication, la justification, la complémentarité...

4-4-2 Composants de rang général : des titres de documents composites qui peuvent induire une instrumentalisation des informations présentées

Dans le cadre des documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, nous avons observé que :

- les DC4, DC5 et DC6 présentent tous un Crg, un titre général, qui encadre le thème général du document composite : « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » (DC5), « Les conditions de vie dans les tranchées » (DC6), « De la fin de la guerre à la commémoration » (DC6).

La présence d'un Crg sur ces documents composites permet d'indiquer aux lecteurs le sujet dont traite chacun d'eux. Le lecteur est ainsi en mesure d'identifier la thématique abordée.

Toutefois, il nous semble que, parfois, un titre, bien qu'indiquant le sujet traité par le document, est trop général ou trop thématique : il est « seulement » au service d'un seul point de vue, celui qu'il présente et qu'il affirme. C'est le cas du titre du DC4 (« Verdun, une bataille inutile et meurtrière »). Les informations sélectionnées par les membres du LéA et présentées sur ce document composite ne sont finalement qu'une illustration de ce titre, entraînant de la part des élèves une « fausse » recherche parmi les informations en présence, sans possibilité que celles-ci ne deviennent matière à polémique ou sans possibilités d'être mises en contradictions. Les informations présentées sur ce document composite par les membres du groupe de recherche sont de ce fait instrumentalisées : elles sont présentes pour valider un seul point de vue alors qu'elles devraient être un matériau à questionner, un support à l'élaboration d'hypothèses formulées par les élèves, hypothèses qui seraient confrontées à d'autres. Cela n'est pas le cas des titres proposés sur les DC5 et DC6 qui, bien que très généraux, sont associés à des questions en bas des documents composites (première

mouture de la séquence). Ces Cri viennent selon nous compenser en partie cette possible instrumentalisation des informations. Le fait, par exemple, de demander aux élèves de dire ce qu'ils comprennent des conditions de vie des soldats dans les tranchées (DC5) à partir de l'étude de divers composants, leur permet de délimiter, momentanément, le cadre de leur future recherche, tout en laissant la place à l'intégration de plusieurs points de vue. Bien sûr, pour que cette recherche soit réelle, les composants en présence doivent présenter des informations pertinentes ce qui n'est pas le cas de celles proposées sur le DC5.

Dans le cadre des documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun, nous avons observé que :

- les documents composites destinés au travail collectif et à l'évaluation ne présentent pas de titre, c'est-à-dire pas de Crg (DC7, DC11 et DC12-Eva3) ;
- les documents destinés aux travaux de groupes (DC8, DC9 et DC10) présentent un titre, un Crg, situé en haut du support. Ce titre indique le thème du document qui, bien que peu adapté à la compréhension d'élèves de CM2 (via le mot « axe ») donne une indication générale de différents aspects de la Première guerre mondiale abordés dans le document : « Axe stratégique » (DC8), Axe quantitatif- Aspects matériel et militaire » (DC9), « Axe qualitatif – Mobilisation des civils, conditions de vie ».

Le fait qu'aucun Crg ne soit proposé sur les documents collectifs nous amène à écrire que, pour les activités amenant tous les élèves à porter leur attention sur un document projeté au tableau afin de travailler ensemble, le positionnement de l'enseignant est envisagé comme central : il lui revient de présenter le titre, ou tout au moins, le thème du document composite présenté. La présence d'un titre sur les documents composites conçus pour les travaux de groupe, et donc la présentation du thème général sur lesdits documents, semble, lui, associé à des activités où la présence de l'enseignant est moins prégnante, l'activité des élèves plus importante.

L'absence de titre sur les documents composites étudiés collectivement peut permettre d'éviter l'écueil de la restriction de l'étude à un point de vue « imposé » par ce titre. Les informations présentées sur les documents composites n'apparaissent pas dans ce cas comme de « simples » illustrations de ce titre ou de ce thème. Les élèves, collectivement, sont amenés à s'interroger sur ce qui réunit les composants, ils peuvent interroger ces réunions. A cet égard, les termes employés dans les titres des documents étudiés en groupe, et en particulier le terme « axe », bien que peu accessible à des élèves de onze ans, présente l'avantage d'être neutre : il n'est marqué par aucun sentiment, aucun point de vue. Nous nous demandons finalement si l'absence de titre sur un document composite ne permet pas d'éviter l'écueil de l'instrumentalisation des informations

présentées ensemble sur un document composite, invitant à l'élaboration d'hypothèses formulées par les élèves, hypothèses qui sont confrontées à d'autres dans le cadre d'une activité collective. Toutefois, l'absence de titre est associée à une absence de Cri sur les documents composites collectifs. Il semble alors complexe pour des élèves de garder en tête à la fois le thème d'une séance et les attendus en termes d'activités à réaliser. Toutefois, l'absence de titre ou l'utilisation d'un mot a priori neutre pour l'élaborer comme titre, ne signifie pas que les composants présentés sur tel ou tel document ne sont pas au service d'un seul point de vue. Sur les DC7, DC8, DC9, DC10, DC11, il y a peu matière à questionnements, à polémique, à émission d'hypothèses visant à être confrontées. Les questions posées sur ces documents permettent seulement de délimiter le cadre de la recherche des lecteurs.

4-4-3 Composants de rang spécifique et axes de savoirs : un nombre élevé de Crs qui multiplie les possibilités d'association des composants entre eux au détriment de l'intelligibilité de l'information

Sur les documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, chaque Crg est décliné en composants de rang spécifique (Crs) proposés sous la forme de textes, d'extraits de textes, de photographies, d'images, de tableaux, de graphique... Ils sont a priori en relation directe avec le Crg : le composant de rang général se décline en plusieurs composants de rang spécifique censés apporter des informations, illustrer le thème du document composite. Toutefois, nous avons observé que :

- chacun des trois documents composites DC4, DC5 et DC6 présente un nombre élevé de Crs (dont nous avons vu qu'ils étaient majoritairement iconiques) : treize Crs pour le DC4, neuf Crs pour le DC5 et dix-sept Crs pour le DC6. En nous fondant sur ces nombres, nous pourrions penser que chacun de ces documents a la capacité de permettre aux élèves d'accéder à des informations diverses, à même de leur permettre de réaliser des apprentissages. Nous avons à ce titre supposé que les membres du LéA avaient, sur ces trois documents composites, faute d'un travail d'essentialisation suffisant au regard du manque/de l'absence de travail de savantisation, proposé un grand nombre de composants comme si cette grande quantité était synonyme d'accessibilité accrue à des informations. Néanmoins, notre analyse des trois documents composites nous a amenée à observer que cela n'était pas toujours le cas et que, de ce fait, les informations y étaient parfois peu accessibles, peu intelligibles, voire peu cohérentes (voir chapitre 4, points 2-2-3-2, 2-2-3-3, 2-3-3-2, 2-3-3-3 et 2-4-3-2). C. résume pertinemment cela dans ses propos, en juin 2017, soulignant que les documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun « étaient bien composites » car « il y avait plein de choses dessus »

(TE6, Q14). Mais cela ne revenait pas selon lui, à dire qu' « il y avait plein de choses dedans » (TE6, Q14). Il pense notamment que le groupe de recherche « est passé à côté de certaines choses » en matière de contenus (TE6, 14) ;

- des axes de savoirs sont présents sur les différents documents composites pour les deux premières moutures de la séquence Verdun. Ces axes, association de plusieurs Crs, sont des déclinaisons du thème général. Nous en observons quatre sur le DC4 (qui présente quatorze composants), six sur le DC5 (qui présente onze composants) et quatre sur le DC6 (qui présente vingt-trois composants). Le nombre de composants prenant en charge les axes de savoirs n'est pas équilibré sur deux des trois documents composites (DC4 et DC6) : certains axes sont ainsi plus représentés que d'autres sans que cela n'apparaisse justifié au regard des objectifs d'apprentissage. A ce titre, plus le nombre de composants présents sur les documents composites est important, plus ce déséquilibre est élevé (soit les DC4 et DC6). Plusieurs composants peuvent par ailleurs être mobilisés pour représenter plusieurs axes : certains composants sont de ce fait « sur mobilisés », par exemple, le C^{vt}4 du DC4, les C^t2 et C^t4 du DC5. A l'occasion des deux premières moutures de la séquence Verdun, il s'avère que parmi ces composants relatifs à tel ou tel axe, nombreux sont ceux qui sont redondants ou peu pertinents relativement à l'axe en question.

Concernant les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun, nous avons observé que :

- tous les documents composites de cette troisième mouture présentent un nombre restreint de composants de rang spécifique. Ceux-ci apportent des informations, illustrent le thème en question, sont majoritairement en relation directe avec lui. Les composants sont majoritairement complémentaires les uns des autres ;
- des axes de savoirs sont présents sur les différents documents composites collectifs conçus pour la troisième mouture. Nous en observons un seul sur chacun des DC8, DC9 et DC10 (qui présentent trois ou quatre composants), deux sur le DC7 (qui présente cinq composants), trois sur le DC11 (qui présente cinq composants) et cinq sur le DC12-Eva3 (qui présente huit composants). Un certain équilibre est observé entre la représentation de ces axes et le nombre de composants les prenant en charge (mis à part sur le DC11 où un axe est « surreprésenté » par rapport aux autres).

Nous retiendrons que sur un document composite, un nombre élevé de composants de rang spécifique entraîne un accroissement des possibilités d'association de ces composants entre eux, soit un nombre plus important d'axes de savoirs à traiter par les lecteurs. Si un nombre élevé de Crs

accroît les possibilités d'associations des Crs entre eux, et donc la multiplication des axes de savoirs, cela peut se faire au détriment de l'intelligibilité de l'information au regard des possibles redondances créées ou engendrer des équilibres dans le traitement des savoirs en jeu.

4-4-4 Blocs informatifs et parcours de lecture : une externalisation des Cri au service d'une exploration libre des documents composites

Les blocs informatifs sont constitués par l'association de composants de rang intermédiaire (Cri) et de composants de rang spécifique (Crs) liés par des relations directes (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020)¹⁴⁶. Ces blocs sont porteurs d'informations (présentées dans un ou des composants de rang spécifique, Crs) relatives à un ou des savoirs particuliers, ces informations devant être lues, recherchées, identifiées et relevées par les élèves via une ou plusieurs consignes (exprimées sous la forme de questions ou de tâches présentées dans un composant de rang intermédiaire, Cri).

Sur les trois documents DC4, DC5 et DC6 conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, nous avons observé une absence de blocs informatifs ou des difficultés de constitution de ces blocs (voir points 2-2-3-2, 2-2-3-3, 2-3-3-2, 3-3-3-3 et 2-4-3-2 de ce chapitre) :

- soit que ces blocs sont complexes à identifier du fait d'une externalisation des Cri associée à nombre important de Crs (comme dans le cas du DC4, première mouture de la séquence) ;
- soit que leur constitution ne semble pas nécessaire du fait du peu d'informations que les Crs présentent, informations qui apparaissent de fait presque de façon évidente tant elles sont répétées (comme dans le cas du DC5) ;
- soit qu'ils sont présents sur le document composite mais de façon peu structurée, au regard de la dispersion des Crs sur la page (comme dans le cas du DC6).

Sur ces trois documents composites, nous avons également observé que :

- un questionnaire unique (Q1) présentant un grand nombre de questions induit une lecture des nombreux Crs un à un, entraînant une lecture linéaire du document composite (DC4 première mouture) alors que tous les composants ne sont pas pertinents et que certains ne sont pas intelligibles ;
- une question unique face à un nombre élevé de Crs amène à « balayer » l'ensemble du document mais de fait, à en étudier de nombreux composants dont certains ne sont pas

¹⁴⁶ Nous avons vu dans le cadre de cet écrit (voir chapitre 4, point 2-4-3) que les blocs informatifs peuvent également contenir un ou des composants présentés sous la forme de sous-titres et pouvant être considérés comme des sous-composants du composant d'ordre général (Crg). Si le Crg présente, encadre le thème général d'un document composite, ce ou ces sous-composants d'ordre général présentent et encadrent a priori le thème d'un bloc informatif.

pertinents compte tenu des redondances et du bruit documentaire en présence (DC4 deuxième mouture) ;

- une consigne, une question, placées en bas du document peuvent faire obstacle à l'identification du but de l'étude des Crs par les lecteurs et entraver la planification de leurs actions (DC5 première mouture de la séquence) ;
- une consigne, une question externalisées du document composite permettent aux élèves, dans une certaine mesure, d'explorer le document librement (DC5 deuxième mouture) ;
- le fait que le Cri soit interne ou externe au document composite ne semble pas induire un parcours de lecture plutôt qu'un autre (DC4 et DC5 première et deuxième moutures) ;
- la présence d'étiquettes, sous forme de lettres respectant un ordre alphabétique aux côtés Crs, associée à la présence d'un Cri présenté sous la forme d'une question ou d'une consigne invitant a priori les élèves à explorer librement le document, va à l'encontre de cette lecture libre puisque ces étiquettes induisent un sens de lecture des composants ;
- si différents parcours de lecture sont envisageables à partir d'une consigne unique ou d'une question initiale, la synthèse des informations peut être entravée par le manque de pertinence ou la redondance des informations présentées par des Crs ou par le bruit documentaire engendré par certains d'entre eux.

Sur les documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence, nous avons observé (voir points 3-3-2-2, 3-4-2-2, 3-5-2-2 et 3-6-2-2 de ce chapitre) :

- l'absence de Cri sur les documents composites DC7 et DC11 : ainsi, les blocs informatifs ne sont pas constitués d'emblée. Toutefois, dans chacun des cas, une question initiale est posée collectivement aux élèves : cette question est un Cri externe qui assure les liaisons, les articulations entre le thème général de la séance et les Crs constitués par les cinq composants présentés sur les DC7 et DC11 ;
- la présence d'un Cri sur les DC8, DC9 et DC10 en bas du document composite et cette même présence sur le DC12-Eva3 en haut du document. Ces documents composites destinés aux travaux de groupes et à l'évaluation présentent sur un même espace un Cri et des Crs permettant la constitution d'un bloc informatif unique pour chacun d'entre eux. Dans le premier cas (Cri en bas du document pour les travaux en groupes), les lecteurs accèdent d'abord au Crs pour prendre connaissance ensuite de la tâche attendue. Dans le second cas (Cri en haut du document pour l'évaluation), les lecteurs prennent d'abord connaissance de la tâche avant de découvrir les objets de leur étude.

Sur ces six documents composites, nous avons également observé que :

- une ou deux questions initiales assez larges, telles qu'associées à chacun des documents, engagent a priori les lecteurs à entrer dans une exploration du document composite sans qu'il ne soit nécessaire de respecter un ordre spécifique de lecture ;
- une question initiale ne portant pas directement sur les informations portées par les Crs et faisant appel aux émotions, aux ressentis des lecteurs, s'avère peu pertinente pour construire des connaissances historiques (comme cela est le cas du DC12-Eva3) ;
- différents parcours de lecture sont envisageables à partir d'une question initiale. En lien avec un nombre réduit de composants et la complémentarité des informations en présence, l'ordre de lecture de ces derniers a peu d'incidence sur la synthèse des informations qui peut en être réalisée ;
- l'absence d'étiquette-lettre ou d'un numéro aux côtés des composants permet de ne pas en induire un ordre de lecture ;
- l'organisation en ligne des composants sur chacun des documents composites invite toutefois à l'occasion des documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun, cet ordre n'avait pas d'incidence sur la synthèse des informations transmises.

Il nous semble que les questions proposées sur les DC8, DC9 et DC10 se rapprochent, dans leur forme, de certaines de celles proposées sur le DC5 et le DC6 des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun. Nous trouvons sur ces documents des questions du type : « Que peux-tu dire... » (DC5) et « A l'aide des documents... » (DC6) qui font directement référence aux composants en présence sur les documents. De la même manière, sur les DC8, DC9 et DC10, les questions invitent explicitement les élèves à étudier les composants en présence en appui sur les composants : « Que nous apprennent les documents... ».

Nous retiendrons que des questions initiales ouvertes (du type « à l'aide des documents explique... », « Que peux-tu dire... », « À l'aide des x documents... », « Que nous apprennent ces documents concernant... », posées en interne ou en externe des documents composites, favorisent une recherche d'informations au sein de documents présentant des composants de rang spécifique complémentaires en nombre restreint. Dans ce cas, les parcours de lecture s'avèrent équivalents au regard de l'objectif d'apprentissage poursuivi.

Un composant de rang intermédiaire placé en interne, en haut d'un document composite, permet a priori d'identifier le but de l'étude du document tandis qu'un composant de rang intermédiaire placé en interne, au bas du document, le permet moins

L'externalisation d'un composant de rang intermédiaire et l'absence de lettre ou de numéro aux côtés des composants de rang spécifique semblent induire une exploration libre du document composite. Cette exploration libre, invitant à la recherche d'informations via l'exploration du document, peut cependant être limitée par la présentation desdits composants en ligne.

4-4-5 Vers des fonctions des documents composites plus pertinentes au regard du travail de savantisation et du travail d'essentialisation menés

Pour rappel, la première des fonctions d'un document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016), et de fait, d'un document composite, est une fonction de communication. Elle est relative au rôle de transmission d'un document : le document se veut un média pour transmettre, mais quelles informations transmet-il ? La deuxième des fonctions d'un document, et donc, d'un document composite, est une fonction de mémoire. Elle est relative au rôle mnésique du document : à quel besoin d'information répond le document ? Comment est-il organisé afin de permettre aux élèves lecteurs de retrouver des informations et de transformer ces informations en connaissances ?

Dans le cas des trois documents composites DC4, DC5 et DC6 élaborés et conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, la pertinence des informations présentées aux élèves est partielle. Le nombre de composants retenus pour les présenter est questionnable du fait que ces composants ne permettent de remplir qu'en partie l'objectif de communication et de transmission d'informations qui leur est assigné. Les fonctions de communication et de mémoire de ces documents composites semblent donc, dans les trois cas, peu remplies au regard des informations transmises (manque de pertinence, redondance, bruit documentaire) et de leur accessibilité relative (difficulté de constitution des blocs informatifs, difficultés intrinsèques des composants) : il nous semble complexe pour les élèves de retrouver les informations présentées par les composants, d'identifier ce que les composants présentent et d'accéder à ces informations.

Dans le cadre des six documents composite élaborés et conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun, les dimensions cognitives des documents nous semblent, au regard de nos analyses, à même de remplir leurs fonctions de communication et de mémoire : malgré l'absence de blocs informatifs sur certains des documents, les informations transmises par les composants de rang spécifique nous semblent pertinentes au regard des objectifs d'apprentissage fixés et des savoirs essentialisés. Leur nombre restreint semble faciliter leur accessibilité et leur intelligibilité par les élèves. Compte tenu du nombre restreint de composants, du fait qu'il n'y apparaisse pas ou peu de redondance ou de bruit documentaire, l'attention, la mémoire de travail et les capacités de planification des élèves semblent moins mobilisées dans la réalisation de la tâche prévue pour aborder le document composite, soit répondre à une question collective à partir de l'étude de cinq

composants (Tricot et Chanquoy, 1996). Toutefois, des obstacles internes aux composants (notamment relatifs au vocabulaire employé) peuvent rendre difficile l'accès à certaines des informations en présence.

Ces éléments relatifs aux fonctions des documents composites nous amènent de nouveau à interroger le travail de savantisation et le travail d'essentialisation réalisés par les membres du LÉA durant les première et deuxième moutures de la séquence Verdun. Nous interrogeons encore le manque de formalisation de ce double travail. Une réflexion globale sur les savoirs essentialisés et les informations qui doivent être choisies pour les présenter nous apparaît essentielle pour que les documents conçus répondent au but informationnel qui leur est assigné. Ceci semble indéniable dans le cadre scolaire. Pourtant, force est de constater que, lors de l'élaboration et de la conception de documents complexes, dans une discipline pour laquelle les enseignants semblent peu outillés, cette apparente évidence soit mise de côté, ou, tout au moins éludée par des questions relatives à la mise en forme des documents qui vont les recevoir. Cet écueil relatif aux savoirs historiques en jeu et à leur présentation est finalement proche de celui observé au cours de notre étude de cas portant sur trois manuels d'histoire (voir chapitre 3, point 3).

Nous retiendrons que l'attention portée à la dimension cognitive des documents composites, documents de travail destinés aux élèves dans un domaine d'apprentissage donné, permet de mieux remplir les fonctions de communication et de mémoire dévolues aux dits documents. Cette attention se fonde notamment sur une connaissance et une définition des savoirs en jeu, toutes deux fruits d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation rigoureux.

4-4-6 Ressemblances et dissemblances des dimensions cognitives des documents composites élaborés et conçus dans le cadre de la séquence Verdun avec les manuels scolaires

Nous venons de présenter les éléments saillants des dimensions cognitives des documents composites élaborés et conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun. Certaines de nos observations et de nos analyses relatives à ces dimensions cognitives nous amènent à écrire qu'il existe des points communs entre elles et celles observées, par exemple, dans les trois manuels étudiés dans le cadre de notre étude de cas (voir chapitre 3, point 3).

Concernant les trois documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, ces similitudes se rapportent à la diversité des informations présentées par les composants de rang intermédiaire au regard du besoin d'information des élèves induit par les composants de rang général (les titres des documents composites, les titres des chapitres des manuels) et les composants de rang intermédiaire (les questions, les consignes). Les pages des

manuels scolaires étudiés et les documents composites conçus par les membres du LéA présentent, dans tous les cas, parmi l'ensemble des composants en présence, des composants qui s'avèrent peu pertinents au regard des savoirs historiques en jeu. Y sont identifiées des redondances : par exemple, sur le DC4 concernant le « Bilan des victimes » ; sur le DC5 où sont observées plusieurs photographies présentant des soldats dans les tranchées ; sur le DC6 concernant les photographies d'A. Merkel et de F. Hollande ; dans le manuel Hatier où sont réunies des photographies relatives à la vie des soldats dans les tranchées ; dans le manuel Magnard concernant des photographies relatives au travail des femmes. Sur les trois documents composites et dans les pages des manuels scolaires, l'accès aux informations portées par les composants peut s'avérer complexe du fait notamment : de questions qui s'avèrent sans liens avec les savoirs en jeu ; de difficultés engendrées par l'éloignement des questions ou des tâches dévolues aux élèves et des composants afférents... Dans les deux cas (documents composites et pages des manuels scolaires étudiés), les manières documentaires ne sont pas au service des savoirs en jeu, ces manières peuvent même faire obstacle à l'accès à ces savoirs quand ils sont présents (présence de multiples étiquettes, frontières délimitant de façon non pertinente les composants entre eux, manque ou absence de structuration des mises en pages...).

Dans le cadre des six documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence, nous observons peu de ressemblances avec les manuels scolaires : le faible nombre d'informations en présence, leurs liens avec les savoirs essentialisés et les objectifs d'apprentissages visés, la quasi absence de redondances et de bruit documentaire nous apparaissent comme autant de points de dissemblance avec ces ouvrages.

Pour l'ensemble des documents composites conçus pour les trois moutures de la séquence, nous avons observé que des tâches étaient dévolues à l'activité des élèves. Dans tous les cas, la quantité de ces tâches s'avèrent beaucoup moins élevée que celle observée dans les trois manuels scolaires. Seul le DC4 de la première mouture de la séquence est associé à une grande quantité de questions (quatorze), nombre proche de ce que nous avons constaté dans les doubles-pages des trois manuels. Pour les autres documents composites, que ce soit en interne ou en externe des documents, les membres du groupe de recherche ont proposé des questions initiales limitant a priori la diversité des activités que les élèves doivent réaliser. Les questions y sont des questions majoritairement ouvertes qui, contrairement à ce que nous avons observé dans les trois manuels scolaires (voir chapitre 3, point 3) ne demandent pas aux élèves d'expliquer, de décrire, de comparer, de citer... Elles se distinguent également des questions initiales telles que présentées dans deux des manuels (Hachette et Magnard) au début de leurs chapitres consacrés à l'étude la Première guerre mondiale. Dans ces cas, les questions amènent les élèves à identifier des étapes (manuel Hachette) ou des

caractéristiques (manuel Magnard), à expliquer les raisons d'un événement (manuels Hachette et Magnard : « Pourquoi ... »).

4-4-7 Vers une diminution de la charge cognitive des documents composites élaborés et conçus au cours des trois moutures de la séquence Verdun en lien avec une diminution du nombre de composants de rang spécifique, une absence de redondance et de bruit documentaire

La charge cognitive (Sweller, 1998, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007) que peut représenter un document composite pour un lecteur est relative aux ressources cognitives qu'il va devoir allouer à la réalisation de la lecture-compréhension d'édits documents au regard des obstacles qu'il va rencontrer. Ces obstacles peuvent relever :

- de la quantité de composants en présence, composants auxquels il faut porter attention au cours de la lecture, l'attention étant d'autant plus mobilisée que le nombre de composants à étudier est élevé ;
- de la complexité intrinsèque de ces composants (vocabulaire employé dans les composants textuels, quantités de données à traiter dans un tableau, informations à prendre en compte sur une carte, taille d'une photographie et possibilité d'y distinguer tel ou tel élément...);
- de la diversité générique des composants en présence et de la capacité pour le lecteur de passer d'un genre à l'autre (lire un article de journal puis lire un tableau puis une photographie par exemple) ;
- de la présence ou de l'absence de composant(s) de rang intermédiaire permettant au lecteur de comprendre ce que l'on attend de lui ;
- de la possibilité de constituer des blocs informatifs pertinents entre Cri et Crs (en l'occurrence, la constitution de ces BI relevant de la pertinence des Crs et de leurs liens avec les questions posées ou avec les tâches à réaliser telles que décrites dans le Cri) ;

La question de la charge cognitive induite par un document composite est relative à l'effort mental, à la quantité de ressources, à la planification et à la mise en œuvre des procédures nécessaires pour lever ces obstacles.

Dans le cas des trois documents composites conçus pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, la quantité de ressources à allouer au traitement des informations présentées nous semble trop importante au regard du faible gain informatif des documents produits et de leur couverture épistémologique réduite :

- en termes de planification, les élèves doivent circuler parmi un grand nombre de composants et de ce fait, ils peuvent perdre de vue le but à atteindre et les étapes intermédiaires pour

atteindre ce but : c'est le cas par exemple des vingt-trois composants présents sur le DC6 ou des quatorze présents sur le DC4 ;

- en termes de mémoire de travail, les élèves doivent stocker et traiter dans un même temps des informations diverses, voire les articuler entre elles alors que toutes ne sont pas pertinentes, que de nombreuses sont redondantes. Les trois documents composites DC4, DC5 et DC6 sont ici concernés ;
- en termes d'attention, les élèves doivent sélectionner les informations pertinentes parmi diverses informations en présence. Pour cela, ils doivent opérer des tris efficaces parmi les nombreuses informations présentes sur les différents documents composites DC4, DC5 et DC6 sachant, par ailleurs, que nombreuses développent du bruit documentaire (Moles, 1963). C'est également le cas des trois documents composites étudiés.

Dans le cas des six documents composites conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun, le nombre de composants, la pertinence des informations présentées et leurs liens avec les savoirs visés dans les documents de préparation nous amène à écrire que la quantité de ressources à allouer au traitement des informations nous semble raisonnable au regard du gain informatif et de la couverture épistémologique des documents produits :

- en termes de planification, les élèves doivent circuler, sur l'ensemble des documents, parmi un faible nombre de composants. De ce fait, ils peuvent garder plus aisément en tête le but à atteindre et les étapes intermédiaires pour atteindre ce but, d'autant plus que le nombre d'activités qu'ils doivent réaliser est faible ;
- en termes de mémoire de travail, les élèves doivent stocker et traiter dans un même temps des informations diverses et les articuler entre elles : leur nombre restreint et leur pertinence au regard des savoirs en jeu semblent être des points d'appui pour soutenir cette mémoire de travail ;
- en termes d'attention, les élèves doivent circuler là encore parmi un nombre restreint de composants dont la mise en page s'avère régulière et peu chargée au niveau typographique. La prise en compte des informations s'avère donc plus aisée car l'attention apparaît peu happée par du bruit documentaire.

Nous retiendrons que la diminution du nombre de composants de rang spécifique sur les documents produits entre les deux premières et la troisième mouture de la séquence Verdun, les liens notables des informations présentées par ces composants avec les savoirs en jeu et avec les objectifs d'apprentissage, le fait de limiter les activités des élèves à une ou deux questions ou consignes, permet de diminuer la charge cognitive que peut présenter la lecture-compréhension d'un document

composite. Toutefois, au-delà du nombre de composants en présence et de fait, du nombre d'informations à traiter, la question des difficultés intrinsèques de chaque composant demeure.

4-5 Une place importante accordée à la méthodologie dans l'élaboration des documents composites au cours des trois moutures de la séquence Verdun

La question de la méthodologie, celle de l'accès aux informations présentées dans les documents composites, ressort de façon importante dans les documents de travail des membres du LéA pour les trois moutures de la séquence Verdun. Elle est également présente dans les propos recueillis au cours des entretiens individuels menés avec N., B. et C.

Un même objectif d'apprentissage en termes de savoir-faire est ainsi fixé par les membres du LéA aux séances 2 et 3 de la première mouture de la séquence : « Apprendre à lire un document composite » (extraits FP3, annexe 23 et FP4, annexe 24). Cet objectif est ensuite décliné pour les élèves : « Prendre des informations dans différents types de documents ; observer le document composite ; repérer les différents types de documents : un texte, une carte, un plan, une frise, une lettre, des photos, un tableau + graphique ; utiliser les documents pour répondre aux questions » (extrait FP3, annexe 23) ; « Observer la vie des poilus dans les tranchées ; utiliser les documents pour répondre aux questions et préciser les documents utilisés pour y répondre » (extrait FP4, annexe 24). Deux objectifs relatifs aux savoir-faire sont également fixés dans le cadre de la troisième mouture de la séquence : « Apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou plusieurs documents » (extrait FS5, annexe 20).

Au cours de l'élaboration des deux premières moutures de la séquence Verdun, les éléments mis en avant pour atteindre les objectifs relatifs aux savoir-faire sont plusieurs fois évoqués. Durant la finalisation de la seconde mouture de la séquence Verdun, les membres du LéA ont mis un accent fort sur ces aspects méthodologiques. Ils indiquent notamment que les modifications apportées entre les deux moutures de la séquence portent par exemple sur le fait : d' « avoir des attentes plus explicites sur le parcours attendu des élèves » ; de proposer « une mise en commun focalisée essentiellement sur la méthodologie » ; ou d'assurer « après rappel méthodologique, un accompagnement magistral fort pour une lecture collective des documents » (extrait CR5 : annexe 14). Dans leurs propos faisant suite aux élaborations des deux premières moutures de la séquence, N., B. et C. mettent en avant ces objectifs et ces aspects relatifs à la méthodologie : N. précise que l'objectif principal des séances menées est de « travailler la lecture des documents composites quelle que soit la discipline » (TE4, Q8). Il s'agit « plutôt d'objectifs méthodologiques » (TE4, Q8). Pour B., les objectifs d'utilisation des documents composites par les élèves au cours des deux premières moutures de la séquence Verdun sont « liés aux programmes mais aussi à des aspects liés à la

méthodologie » (TE5, Q8). C. met également en avant les objectifs méthodologiques des séances, précisant que ces objectifs portent « sur les connaissances liées à la Première guerre mondiale et d'autres sur la méthodologie » (TE6, Q8). Néanmoins, dans les comptes-rendus de réunions et les fiches de préparation, ces aspects méthodologiques de lecture-compréhension des documents composites sont présentés comme devant être essentiellement soutenus par les professeurs ou par une aide technique (informatique). Dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, le document composite en lui-même n'est jamais identifié par les membres du LéA comme pouvant rendre accessibles directement les informations qu'il présente :

- le rôle et la position des enseignants sont ainsi désignés comme prégnants pour permettre aux élèves d'accéder aux informations dans les documents composites : ils guident la circulation des élèves au sein des documents composites, ils identifient avec eux les composants et les informations qu'ils présentent. Différents termes soulignent cette nécessité de soutenir la lecture et l'articulation des composants par les élèves. Sont évoqués « une exploitation guidée » du DC4 ; la « présentation par le maître du document et des raisons pour lesquelles on le lit », l' « aide à la circulation dans la page » (extraits FS1, annexe 16) ; les déplacements du professeur qui « passe dans les différents groupes pour étayer, reformuler, aider à l'analyse des documents » (extrait FP3, annexe 23) ou qui est « présent avec le groupe « petits lecteurs » pour les guider dans le travail, les solliciter » (extrait FP4, annexe 24). Si l'enseignant a pour rôle d'assurer le lancement collectif de chacune des séances (tout au moins, a minima, concernant la première mouture de la séquence cela n'étant pas expliciter pour la seconde mouture dans les documents de préparation), il ne prend jamais appui pour cela sur les documents composites présentés, par exemple, de façon collective aux élèves (sur un TNI par exemple). Les élèves sont soutenus dans leur travail, généralement par groupe (de trois élèves comme cela est indiqué dans les fiches de préparation), directement à partir des documents composites en version papier ;
- ce rôle et cette position prégnante des enseignants sont visibles également au travers des consignes développées dans les diverses fiches de préparation relatives aux deux premières moutures de la séquence Verdun : « Vous allez utiliser les documents pour répondre aux questions. (...). Préciser le ou les documents que vous avez utilisés pour répondre à la question (...) » (extraits FP3, annexe 23 et FP4, annexe 24) ;
- cette exploitation guidée est également évoquée via la mise en œuvre d'un support technique visant à soutenir la découverte et l'analyse de certains composants identifiés comme d'accès complexes pour les élèves. C'est le cas, par exemple, pour la lecture d'une carte sur le DC4 lors de la première mouture de la séquence : « A partir de la carte projetée,

en collectif, guidage pour comprendre comment fonctionne la carte », « A partir de la carte projetée, simuler en collectif le déplacement de la ligne de front pour le fort de Douaumont » (CR1, annexe 10). C'est le cas également, lors de la deuxième mouture de la séquence, pour la découverte des documents composites : « Appui technique prévu : utilisation d'un visualiseur pour rendre compte dans sa dimension matérielle du travail de recherche des élèves et de l'exploration de la page » (extrait CR5, annexe 14).

Nous ne remettons bien sûr pas en question la nécessité pour le professeur, durant les séances d'enseignement-apprentissage, d'être présent aux côtés des élèves pour définir et réguler leur travail, institutionnaliser les savoirs en jeu. Toutefois, nous questionnons, concernant la lecture-compréhension des documents composites relatifs aux deux premières moutures de la séquence Verdun, les difficultés des professeurs à « lâcher prise », à laisser les élèves circuler, pour un temps au moins, seuls et librement au sein des documents qui leur sont proposés¹⁴⁷. Toutefois, il nous faut relativiser ce questionnement. En effet, les membres du LéA ont eux-mêmes interrogé ce positionnement, se demandant : « Faut-il accompagner longuement les élèves dans la découverte du document composite (identification du statut de chaque document et donc corrélativement sens de lecture induit par l'étayage du maître) ou laisser les élèves se débrouiller davantage seuls ? » (extrait CR4, annexe 13). Malgré cela, durant les deux premières moutures de la séquence Verdun, ils n'ont pas réussi à dépasser leurs interrogations méthodologiques, évoquant en juin 2017, au cours des entretiens individuels, des manques relatifs au travail de reconstruction des séances des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun et des documents composites afférents, manques attribués par N., B. et C. à l'absence de réflexion du groupe LéA, a posteriori, sur les aspects méthodologiques de la lecture et à la compréhension des documents composites (N, TE4, Q14 ; B., TE5, Q14, Q15).

Dans le cadre de la troisième mouture, le rôle de l'enseignant dans l'accès et le traitement des informations des cinq documents composites DC7 à DC11 (hors DC12-Eva3) s'avère également important. Toutefois, contrairement à ce que nous avons observé dans les documents de préparation et les comptes-rendus de réunions relatifs aux deux premières moutures, ce rôle est peu développé dans les documents de préparation de la troisième mouture. Il est inscrit dans les FP8 et FP10 (annexes 28 et 30) que, durant les séances collectives, le professeur doit « amener oralement les élèves à argumenter leurs réponses en appui sur les documents (à partir desquels il s'agit de tirer des indices de chacun) » et qu'il doit faire la « synthèse faite (...) des éléments mis en avant ». Lors de ces séances collectives, en appui sur les documents afférents (DC7 et DC11), le professeur a ainsi

¹⁴⁷ Le fait pour des élèves de pouvoir agir seul, de leur propre mouvement, face aux savoirs est ainsi présenté par Sensevy comme un « fondement de la relation didactique, cette relation ternaire entre le Professeur, l'Élève, et le Savoir ». Il s'agit de la clause de proprio motu. (Sensevy, 2008 : 45).

vocation à modéliser des démarches de lecture-compréhension des documents en matérialisant les déplacements, en mobilisant l'attention des élèves sur les composants mobilisés. Il doit également soutenir les synthèses des analyses, soutenir l'organisation des analyses en fonction des composants. C. évoque à ce titre l'intérêt de « noter et garder une trace du cheminement [qu'il a] présenté aux élèves sur les composants : déplacements entre les composants sur le document projeté = schéma méthodologique + Pour répondre à la question, je dois... je peux... » (extrait CR9, annexe 60). Il n'est rien indiqué de ce type concernant les travaux de groupe : la position du professeur, les consignes qu'il peut donner ne sont pas développées dans les documents de préparation. De nouveau, C. indique la nécessité d' « un rappel méthodologique au début de la séance 2 », en appui sur le document composite 1 dit de contextualisation (extrait CR9, annexe 60). B. s'inscrit dans cette démarche indiquant qu'à la fin de la séance 2, il a « écrit [au tableau] les idées des élèves » concernant chaque axe de savoirs étudié « sous la forme de cartes mentales en apportant le vocabulaire souhaité pour la trace écrite » (extrait CR11, annexe 62). Toutefois, si nous retrouvons la volonté des enseignants de « garder la main » sur le travail réalisé sur et à partir des documents composites, des aspects plus globaux et ne relevant pas uniquement de la position du professeur durant les séances, ont été développés relativement à la méthodologie. Ainsi, le fait d'envisager une première séance collective, à partir d'un document composite (DC7) avait pour objectif de « préparer les élèves à entrer dans la séquence » (N., TE7, Q8), de « montrer les attendus, fixer une ligne directrice » (C., TE9, Q8), de développer « les interactions » entre élèves (B., TE8, Q8).

Nous retiendrons que dans le cadre de l'élaboration des trois moutures de la séquence Verdun, les aspects méthodologiques relatifs à la lecture-compréhension par les élèves des documents composites se sont avérés et sont demeurés centraux dans la réflexion des membres du LéA. Ces aspects sont relatifs à l'accessibilité des informations présentées par les composants et à la circulation des lecteurs parmi ces derniers.

Le processus itératif a permis de déplacer des professeurs vers les élèves une partie de la prise en charge de ces aspects. Dans le cadre des deux premières moutures, ces derniers sont principalement soutenus par les enseignants (consignes données, guidage physique). La position du professeur est alors envisagée comme centrale, voire magistrale¹⁴⁸ : cela met finalement en avant un manque de confiance des membres du LéA dans les documents composites conçus, dont ils auraient finalement perçu les difficultés intrinsèques, voire le manque de pertinence au regard des savoirs en jeu et vis-à-vis desquels seul leur positionnement aurait permis le cas échéant aux élèves d'accéder à ces savoirs.

¹⁴⁸ Nous entendons par magistrale « une position frontale ou transmissive, par opposition à une démarche pédagogique dans laquelle les élèves seraient mis en situation de construire leur propre savoir » (Bruter, 2013 : 1).

Dans le cadre de la troisième mouture, plutôt que de s'appuyer principalement sur l'intervention du professeur pour rendre accessibles aux élèves les documents composites et les informations en présence, l'accent est mis sur les élèves eux-mêmes et notamment sur le travail de groupe et les échanges soutenus en partie par les enseignants.

Chapitre 5

Des professeurs au cœur du travail de
documentation : évolutions des gestes
documentés

Dans ce dernier chapitre, nous allons nous intéresser aux gestes documentés des membres du LéA et aux éventuels développements ou modifications de ces gestes au cours des trois années de fonctionnement du groupe recherche. Nous centrerons plus particulièrement notre attention sur les gestes de N., B. et C., membres de ce groupe.

En appui sur le cadre théorique présenté dans notre premier chapitre (voir chapitre 1, point 4), les genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2008, 2013), l'un des objectifs de notre étude est d'analyser les processus mis en œuvre par des enseignants lorsqu'ils élaborent et conçoivent des documents de travail destinés à leurs élèves. Nous souhaitons identifier les démarches qu'ils développent à cette occasion et observer, si elles existent, les éventuelles régularités de ces démarches. Nous avons décrit et analysé ces genèses du point de vue des savoirs en jeu au sein de la séquence Verdun (voir chapitre 3) et des documents composites élaborés et conçus au cours des trois moutures de cette séquence (voir chapitre 4). Nous avons à ce titre étudié le travail de documentation des membres du groupe de recherche LéA en appui sur l'expérience de N., B. et C., professeurs des écoles. Pour rappel, selon Gueudet et Trouche, le travail de documentation des professeurs comporte deux aspects : le travail documentaire et ce que ce travail produit. Le travail documentaire des professeurs, correspond aux phases durant lesquelles ces derniers collectent des ressources (comme un manuel scolaire, un logiciel, un site internet...), les sélectionnent, les transforment, les recomposent, les mettent en œuvre, les partagent et les révisent (Gueudet et Trouche 2008 : 7). Le second aspect du travail de documentation des professeurs correspond à ce que le travail documentaire produit, pour notre étude, des documents composites en tant que supports didactiques destinés aux activités d'élèves de CM2 en histoire. Selon Gueudet et Trouche, le travail de documentation est une source de développement professionnel des enseignants : il leur permet de découvrir de nouvelles ressources, de développer des connaissances disciplinaires et pédagogiques et de faire évoluer leurs relations avec les différents acteurs de l'enseignement (d'autres professeurs, des formateurs, voire des cadres de l'institution...). Dans le cas du LéA auquel participent les enseignants au centre de notre étude, nous avons observé et analysé dans les chapitres précédents (voir chapitres 3 et 4) le défaut de développement de connaissances disciplinaires en histoire et l'absence d'enrichissement des ressources mobilisées. Toutefois, nous avons également observé que, dans une certaine mesure, les documents composites conçus entre les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun avaient évolué dans leurs dimensions matérielle et cognitive.

Nous allons, dans ce chapitre, poursuivre notre étude et analyser le travail de documentation des trois professeurs N., B. et C. dans ses aspects pédagogiques : nous souhaitons observer comment, à

l'occasion de leur travail au sein du LéA, les membres du groupe, et plus particulièrement ces trois professeurs, ont anticipé les obstacles relatifs aux documents qu'ils ont élaborés, conçus et mis en œuvre et comment ils évaluent le travail de leurs élèves et les compétences que ces derniers ont éventuellement développées à partir de ces documents. Nous allons chercher à identifier et à questionner l'évolution possible des pratiques documentaires des enseignants au cours des trois années de fonctionnement du groupe de recherche. Nous souhaitons in fine analyser si le travail de documentation mené a permis de faire évoluer et/ou de produire, collectivement et/ou individuellement, chez ces trois enseignants, des compétences professionnelles relatives à l'élaboration et à la conception de documents composites. Nous allons donc nous intéresser aux gestes documentés des trois professeurs N., B. et C. sur lesquels nous avons choisi de centrer notre attention pour notre travail de recherche.

Gueudet et Trouche (2008, 2013) établissent que, lors des genèses documentaires, considérées comme des processus dynamiques articulant la production d'un document et sa mise en œuvre, les professeurs peuvent développer de tels gestes, considérés comme « des actions observables (...) organisées par une structure » (Gueudet et Trouche, 2008 : 7). La part invisible de cette structure organisatrice est constituée d'invariants opératoires : ce sont des schèmes d'utilisation qui s'inscrivent dans le cadre des schèmes professionnels des enseignants. La part visible de cette structure correspond aux régularités que les auteurs nomment des usages. Gueudet et Trouche distinguent ainsi une utilisation, qui peut être ponctuelle, et un usage, qui suppose une régularité des gestes documentés. La conception de documents par des professeurs s'opèrerait donc par la mise en œuvre de schèmes d'utilisation (2008 : 11) et leur articulation avec des ressources-artefacts. Ces gestes documentés s'inscrivent dans la catégorie plus large des gestes professionnels des enseignants. Ces gestes sont considérés comme des actions « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations (Bucheton, 2009). Ils consistent en des techniques (corporelles, cognitive) « en usage dans un milieu professionnel, porteurs d'une efficacité et efficience (économie de soi) et sens (valeurs) reconnus par les professionnels » (Ria, 2015 : 235). Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant à l'école est adressé aux élèves. Bucheton conçoit la définition des gestes professionnels comme difficile car « la nature complexe de ces gestes (qui incluent des gestes langagiers, des gestes de travail, des gestes didactiques et éducatifs) renvoie à des champs théoriques différents » (Bucheton et Dezutter, 2008). Dans notre cas, la définition et l'identification de ces gestes sont rendues complexes par le fait qu'ils s'inscrivent dans un travail de documentation qui présente à la fois un caractère individuel (au travers de l'expérience de N., B. et C. au sein du LéA) et une dimension collective (dans le cadre du travail conjoint et articulé mené au sein du LéA). Il est donc difficile d'identifier ce qui relève des gestes documentés développés collectivement par les

professeurs de ceux développés individuellement et l'incidence des uns sur les autres. Aussi, dans ce chapitre, nous nous appuyons sur les déclarations individuelles des trois professeurs et nous chercherons à généraliser leurs propos inscrits au sein d'une expérience collective. De façon complémentaire, à l'instar de Sensevy, nous compléterons ces références relatives aux gestes professionnels en les liant aux savoirs en jeu, dans le cadre de notre étude, aux savoirs historiques afférents à l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale. Sensevy évoque en effet les « gestes d'enseignement » en tant que « manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de « première main » au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique » (2010 : 2). Selon lui, la notion de geste d'enseignement s'inscrit dans une conception au sein de laquelle le savoir donne leur forme aux gestes d'enseignement : « le postulat fondamental est donc qu'un geste d'enseignement se caractérise par le fait que c'est le savoir qui lui donne sa forme, le « test linguistique » d'un tel geste étant qu'une description appropriée ne peut faire l'économie du vocabulaire propre au savoir enseigné » (2010 : 2).

Dans ce dernier chapitre, pour étudier les gestes documentés des professeurs, nous allons observer, décrire et analyser les propos que N., B. et C. nous ont tenus au cours des trois entretiens individuels menés durant les trois années de fonctionnement du LÉA. De façon à rendre plus explicites les liens entre le déroulement des trois entretiens et la succession des mises en œuvre des différentes moutures de la séquence en histoire, voici un rappel chronologique (figure 51) :



Figure 51 - Chronologie des entretiens individuels menés avec N., B. et C.

En octobre 2016, nous avons mené les premiers entretiens individuels avec N., B. et C. sur leur lieu d'exercice respectif (guide d'entretien GE1, annexe 2). Le groupe de recherche coopératif LÉA Saint Jacques débutait sa réflexion portant sur la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3. Il s'était déjà réuni par deux fois, en juin et au début du mois d'octobre 2016. Nous avons alors souhaité identifier les pratiques initiales de trois professeurs en matière documentaire, c'est-à-dire que nous avons cherché à connaître ces pratiques concernant notamment la préparation de séances, le types de documents et de supports proposés aux élèves pour travailler en classe et la conception de supports didactiques. Les réponses des trois enseignants à nos questions (TE1, annexe 31 ; TE2, annexe 32 ; TE3, annexe 33) à ce moment-là du fonctionnement du groupe de recherche ne sont a priori pas liées au travail du groupe LÉA : nous les qualifions de pratiques documentaires initiales dans le sens où, en réponse à nos questions, N., B. et C. nous présentent des éléments relatifs à leurs pratiques documentaires telles qu'ils les perçoivent et les analysent à ce stade de leurs carrières d'enseignants.

Les entretiens menés en juin 2017 se sont déroulés après que les deux premières moutures de la séquence Verdun ont été élaborées, conçues et menées dans les classes des professeurs des écoles membres du groupe de recherche (guide d'entretien GE2, annexe 3). Nous souhaitons établir un bilan du travail mené dans ce cadre. La première mouture de la séquence a été mise en œuvre dans les classes de N., B. et C., la seconde mouture dans la classe d'un autre professeur des écoles membres du LÉA (G.). Ces deux moutures successives de la séquence Verdun se sont appuyées, dans leurs mises en œuvre, sur trois documents composites DC4 (annexe 45), DC5 (annexe 46) et DC6 (annexe 47) dont les genèses, les descriptions et analyses ont été présentées dans le chapitre 4 de cet écrit (chapitre 4, point 2).

Les entretiens menés en décembre 2018 se sont déroulés après que la troisième mouture de la séquence Verdun a été élaborée, conçue et menée dans les classes de N., B. et C., professeurs des écoles membres du groupe de recherche (guide d'entretien GE3, annexe 4). Nous souhaitons alors établir un bilan du travail mené. Cette troisième mouture s'est appuyée dans ses mises en œuvre sur six documents composites DC7 (annexe 48), DC8 (annexe 49), DC9 (annexe 50), DC10 (annexe 51), DC11 (annexe 52), DC12-Eva (annexe 53) dont les genèses, les descriptions et les analyses ont été présentées dans le chapitre 4 de cet écrit (chapitre 4, point 3).

En juin 2017 (TE4, annexe 34 ; TE5, annexe 35 ; TE6, annexe 36) et en décembre 2018 (TE7, annexe 37 ; TE8, annexe 38 ; TE9, annexe 39), nous avons souhaité identifier les pratiques documentaires des trois professeurs concernant notamment les modalités d'élaboration et de conception des trois moutures de la séquence Verdun et des documents afférents, les éléments relatifs à leurs mises en

œuvre en classe, les éventuelles compétences développées par les élèves à ce titre et l'auto-évaluation des gestes professionnels (gestes documentés) développés par les trois enseignants.

En appui sur les données récoltées au travers de ces entretiens, nous allons, dans ce chapitre, chercher à répondre aux questions suivantes :

Comment les pratiques documentaires des professeurs ont-elles évolué collectivement à l'occasion du processus coopératif et itératif du groupe de recherche LÉA consacré à l'étude de la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 ?

Comment ces pratiques ont-elles évolué individuellement du point de vue du regard porté par trois professeurs sur leurs propres pratiques ?

Quels gestes documentés les professeurs ont-ils développés dans le cadre d'un travail coopératif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre de documents composites en histoire ?

Pour cela, dans un premier temps, nous nous intéresserons aux pratiques documentaires initiales, telles que déclarées en octobre 2016 par les trois enseignants membres du LÉA, Nadège (N.), Bernard (B.) et Charles (C.). Nous chercherons à identifier comment, en amont de leur travail au sein du groupe de recherche, ils envisageaient, individuellement, les dimensions matérielle et cognitive des documents qu'ils proposaient à leurs élèves. De ces aspects individuels nous chercherons à induire des aspects collectifs communs.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la façon dont les trois professeurs analysent collectivement le rapport de leurs élèves aux documents composites mis en œuvre au cours des trois moutures de la séquence Verdun.

Dans un troisième temps, nous nous intéresserons à la façon dont les professeurs analysent collectivement leur propre rapport aux documents composites élaborés et conçus dans ce cadre.

Enfin, avant de conclure ce chapitre, dans un quatrième temps, nous étudierons les incidences que le travail de documentation mené par N., B. et C. a eu sur leur prise en compte et leur définition collectives et individuelles des dimensions matérielle et cognitive des documents composites supports de travail des élèves.

1- Considérations individuelles et collectives des dimensions matérielle et cognitive des documents par les enseignants en octobre 2016

1-1 Prise en compte par les enseignants de la dimension matérielle des documents destinés aux élèves en octobre 2016

La dimension matérielle d'un document composite, telle que nous l'avons définie dans notre premier chapitre (voir chapitre 1, point 3-5) prend en compte le document dans sa forme, en tant qu'objet. Dans cette dimension matérielle, le document composite présente sur un même espace perceptuel, comme une double page de manuel, sur support papier ou numérique, des composants. Délimités par un espace, un cadre, une frontière, leur nombre est variable. Ces composants donnent à voir quatre types d'hétérogénéités : une hétérogénéité sémiotique (composants textuel, iconique ou visuo-textuel), une hétérogénéité générique (des textes, des extraits de textes, des résumés, des exercices, des questions, des images, des photographies, des dessins, des graphiques, des organigrammes, des schémas, des tableaux...), une hétérogénéité typographique (couleurs, gras, italique, encadrés...), une hétérogénéité de leur source et/ou de leurs destinataires. Ils présentent et communiquent au lecteur des informations.

La dimension matérielle des documents utilisés et/ou conçus dans leur pratique professionnelle par N., B. et C. au début du fonctionnement du groupe de recherche est abordée par les trois professeurs au travers de la notion de support :

- le support numérique est identifié par N., B. et C. (TE1, TE2, TE3 : Q5) pour la réalisation de recherches qu'ils réalisent sur internet. Leur objectif est ici de disposer de ressources venant alimenter leur travail d'élaboration et de conception de séances et de documents destinés aux élèves. Le support numérique est également utilisé via la mobilisation du TNI¹⁴⁹ en classe pour projeter les documents choisis ou conçus (N. et C., TE1 et TE3 : Q8) ;
- le support papier demeure néanmoins le vecteur principal des activités individuelles des élèves pour les trois enseignants (N., TE1, Q8 ; B., TE2, Q9 et C., TE3, Q8).

Les trois enseignants évoquent à ce stade des procédures très générales relatives à la conception des documents qu'ils proposent à leurs élèves en tant que supports didactiques :

- en octobre 2016, N. évoque le fait qu'elle construit (TE1, Q10) ou « reconstruit » (TE1, Q10) des documents ;

¹⁴⁹ TNI : tableau numérique interactif.

- B. indique qu'il « fabrique » (TE2, Q9), « compose » (TE2, Q8) ou « recompose » (TE2, Q10) des documents ou des activités, qu'il « modifie » (TE1, Q10) des « documents tout faits » (TE2, Q10). Il peut également être amené à « agencer » (TE2, Q10) des documents ;
- C. nous apprend qu'il « reconstruit » (TE3, Q10), qu'il « sélectionne » (TE3, Q10), qu'il « rassemble » (TE3, Q10) des documents.

La dimension matérielle des documents utilisés et/ou conçus par les trois professeurs est également abordée au travers de la notion sous-jacente de manière documentaire (les termes « manière documentaire » ne sont pas employés par les professeurs). Pour rappel, la manière documentaire (voir chapitre 1, point 2-1) relève de la « mise en forme » matérielle du document, c'est-à-dire « la façon dont le document se présente au lecteur » (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 119). Cela regroupe à la fois des « propriétés morphologiques » (par exemple des variations typographiques comme des titres, des tirets dans une énumération), « spatiales » (par exemple, des sauts de lignes, des marques de paragraphes, la structure linéaire ou non linéaire du document) ou encore des « signes graphiques (par exemple, des flèches). Ces marques de mises en forme peuvent être statiques (un mot en couleur par exemple) ou dynamiques (un mot qui change de couleur) » (2016 : 120). Aucun des trois professeurs n'utilise le terme « composant » pour nommer les documents, les éléments, qu'ils mobilisent pour réaliser leurs propres supports de travail pour les élèves. Toutefois, ils indiquent procéder à différentes manipulations pour concevoir les documents de travail qu'ils leurs présentent. Ainsi, au cours du travail de reconstruction, de recomposition et de sélection mentionné par chacun d'entre eux :

- N. dit « mettre plus d'images en géographie », « des cartes » notamment (TE1, Q11) que dans les autres disciplines scolaires comme en mathématiques, matière pour laquelle elle annonce se prendre « moins la tête » (TE1, Q11). N. ne précise pas quelles sont alors les fonctions des images ;
- B. nous dit que lorsqu'il conçoit des documents, il « essaie d'équilibrer les textes et les images » (TE2, Q11) mais « que parfois, il n'y a que du texte » (TE2, Q11). Il souligne qu'il place « les choses les unes en-dessous des autres, en format portrait » (TE2, Q11) et qu'il peut « mettre des numéros pour que les élèves voient qu'il y a un ordre à respecter » (TE2, Q11) ;
- C. indique qu'il a « l'impression de faire toujours un peu la même chose » (TE3, Q11). Il propose ainsi sur les documents qu'il conçoit « un titre puis des documents, des consignes, des questions » (TE3, Q11). Il pense qu'il met « beaucoup de choses » (TE3, Q11). C. précise qu'en histoire-géographie, notamment pour la lecture des schémas et des cartes, les

couleurs sont importantes (TE3, Q11). Il ne précise pas si ces couleurs sont également nécessaires dans les autres matières. N. et C. évoquent les disciplines histoire et géographie pour exemplifier leurs propos (TE1 et TE3 : Q11). Nous ne faisons pourtant pas référence dans notre guide élaboré pour ce premier entretien (GE1, annexe 2) à une discipline scolaire spécifique. Cet entretien s'est toutefois déroulé peu de temps après une réunion des membres du LéA. Lors de cette réunion, la question des séances qui allaient être menées dans les classes a été abordée. Ces séances allaient porter sur la Première guerre mondiale et plus précisément sur la bataille de Verdun. Il se peut donc que N. et C. aient pensé à l'histoire et à la géographie pour illustrer leurs propos au cours de notre premier entretien.

De façon générale, la mise en page des informations est ainsi évoquée par les enseignants : l'orientation de la page (B.), la disposition des composants (B.). Le nombre et la coexistence des composants est aussi abordée : quantité de composants (C.), équilibre textes-images (B.). Les professeurs font également référence aux codes, aux divers types de composants utilisés, à leur diversité sur leurs documents : images et cartes (N.), textes et images (B.), titres, consignes, questions, schémas et cartes (C.). N., B. et C. annoncent utiliser des images pour concevoir leurs documents. Nous avons observé qu'au cours de la conception des documents composites afférents aux deux premières moutures de la séquence Verdun, les images venaient majoritairement illustrer d'autres composants, illustrations qui s'avéraient souvent redondantes avec d'autres composants. En octobre 2016, nous ne savons pas quelles fonctions N., B. et C. attribuent à cet usage, une fois les composants iconiques inclus parmi d'autres sur un document composite. Nous ne savons pas non plus comment ils sélectionnent ces images et quel travail éventuel ils mènent avec leurs élèves sur ces objets dont la lecture nécessite des compétences particulières (Delporte, Gachet, 2002 ; Delporte, Cervereau, Marechal, 2008). Si N. et C. évoquent la présence de cartes sur les documents qu'ils conçoivent en histoire et en géographie, nous avons observé que le choix des cartes (voir notamment le cheminement réflexif des membres du LéA à ce sujet, chapitre 4, point 2-2-1) et leur lecture pouvaient s'avérer complexes pour un gain informatif peu important.

1-2 Prise en compte par les enseignants de la dimension cognitive des documents destinés aux élèves en octobre 2016

La dimension cognitive d'un document composite, telle que nous l'avons définie dans notre premier chapitre (voir chapitre 1, point 3-5) prend en compte le document dans ses fonctions de communication et de mémoire. Dans cette dimension cognitive du document composite, les composants occupent des rangs différents : ils constituent des atomes d'informations qui coexistent sur le document. Pour comprendre ce qui relève du-des composant(s) d'ordre général (Crg qui

présentent/encadrent le thème général du document), le lecteur doit articuler des composants de rang intermédiaire (Cris qui assurent les liaisons, les articulations entre certains composants) et spécifique (Cris qui apportent des informations, illustrent le thème du document) afin de constituer des blocs informatifs. Ceux-ci permettent de rendre accessibles et intelligibles au lecteur les informations présentes sur le document composite. Composants et blocs informatifs peuvent être appréhendés par le biais de différents parcours de lecture, parcours qui ne sont pas forcément déterminés a priori et que le lecteur devra identifier, construire afin de relier les composants, de les articuler, pour accéder, au sens commun qu'ils constituent une fois réunis, au-delà du sens qu'ils portent individuellement.

En octobre 2016, la dimension cognitive des documents est présente dans les propos des trois professeurs au travers des concepts sous-jacents de but informationnel et de parcours de lecture. Ces termes « but informationnel » et « parcours de lecture » ne sont néanmoins pas employés par les enseignants. Pour rappel (voir chapitre 1, point 2-2-2), le but informationnel présente trois dimensions : le « Quoi » (quel est le contenu de l'information ?), le « Où » (où chercher ?), le « Comment » (quelle démarche mettre en œuvre pour trouver ?) (Tricot, Sahut et Lemarié 2016 : 60) :

- la dimension cognitive des documents est directement abordée par N. qui indique que ce sont les contenus et les objectifs qui induisent la forme (la dimension matérielle) des documents qu'elle conçoit et utilise. Pour N., ce sont les contenus visés (N. emploie le terme « contenus », nous lui préférons celui de « savoirs) et les objectifs d'apprentissage qui « vont déterminer la forme » (TE1, Q11) des documents. Elle évoque ainsi la question du « quoi » du but informationnel relative à un document ;
- B. fait référence à des numéros utilisés pour indiquer ou prescrire un ordre de lecture aux élèves (TE2, Q11). Il prend donc en compte, dans les documents qu'il produit, la possibilité pour les élèves de retrouver des informations dans un ordre donné. Il aborde ici la notion de parcours de lecture et plus précisément, la question du « comment » du but informationnel ;
- C. s'intéresse également à la question de l'accessibilité formelle des informations qu'il choisit de présenter sur les documents qu'il conçoit. Il indique proposer des titres, des consignes, des questions (TE3, Q11). Il aborde donc, mais d'une manière différente de B., la notion de parcours de lecture et plus précisément la question du « où » du but informationnel.

La dimension cognitive des documents relative au besoin d'information des élèves et à la pertinence des informations est absente des propos des trois professeurs. La pertinence du document (voir chapitre 1, point 2-2-2) s'analyse au regard de sa capacité à répondre au besoin d'information des

élèves. L'évaluation que le professeur fait de la pertinence du document dépend ainsi de sa représentation du besoin d'information de ces derniers. Le professeur doit donc identifier, connaître, le besoin d'information de ses élèves au regard des objectifs d'apprentissage qu'il a fixés et choisir ses documents en réponse à ce besoin :

- aucun des trois professeurs avec lesquels nous nous sommes entretenue en octobre 2016 n'évoque directement le besoin des élèves en matière informationnelle : ils ne font pas référence aux programmes scolaires qui encadrent et contraignent leurs pratiques ou à une éventuelle progression, notamment en termes de quantité d'informations présentées dans leurs documents. Seule N. évoque le fait que cette quantité dépend du type de séance envisagée (TE1, Q8), c'est-à-dire qu'elle distingue la quantité d'informations qu'elle présente aux élèves sur ses documents en fonction du type de séance envisagé (séances d'apprentissage, de réinvestissement, d'évaluation...). Néanmoins, nous ne savons pas comment varie cette quantité en fonction du type de séance et en fonction de quels critères ;
- aucun des trois professeurs, à partir des questions posées, n'évoque la notion de pertinence des informations proposées sur un document de travail destiné aux élèves. Nous ne savons pas si, dans le cadre de leurs recherches (sur internet, dans les manuels scolaires), ils ont en tête des éléments précis visant à guider leur sélection des composants. Notamment, nous ne savons pas comment ils lient les composants qu'ils sélectionnent aux savoirs visés ;
- seule une professeure (N.) évoque les « contenus » en tant qu'objet d'attention lorsqu'elle conçoit des documents pour ses élèves.

1-3 Synthèse des pratiques documentaires initiales des professeurs en octobre 2016

Les réponses individuelles des trois enseignants N., B. et C. et leur articulation laissent apparaître un certain nombre de similitudes dans leurs pratiques documentaires initiales telles que déclarées en octobre 2016 :

- ils conçoivent leurs propres documents pour faire travailler leurs élèves en reconstruisant des documents existants (extraits de manuels ou d'internet), en les recomposant, en les modifiant, en y sélectionnant des composants, et/ou en assemblant différents composants issus de ces ressources pour élaborer et concevoir un nouveau document ;
- ils présentent, sur leurs documents, une diversité de composants, hétérogènes sur le plan sémiotique (textes, images, cartes, schémas, numéros), générique (titre, consignes, questions), typographique (composants placés les uns en-dessous des autres). Cette hétérogénéité n'est pas interrogée à ce moment de la recherche ;

- la question de la forme des documents, leur dimension matérielle, semble plus prégnante dans les préoccupations documentaires des trois professeurs que celle de leur sens et de l'accès aux informations, soit leur dimension cognitive. En effet, seule N. fait référence dans ses propos aux contenus, aux informations présentes sur les documents qu'elle conçoit.

Les réponses individuelles des trois enseignants et leur articulation ne permettent pas d'identifier un certain nombre d'éléments relatifs à leurs pratiques documentaires initiales telles que déclarées en octobre 2016 :

- nous ne savons pas, par exemple, quelle part de ressources issues de documents conçus précédemment par les trois professeurs, constitue les documents conçus au moment de l'entretien. N., B. et C. ont en effet une pratique relativement ancienne (voir chapitre 2, point 1-3-2), ils disposent donc certainement de leur propre banque documentaire, c'est-à-dire de documents qu'ils ont conçus au fur et à mesure de leur carrière et qui ont sûrement subi des transformations au cours des années ;
- nous ne savons pas précisément comment procèdent les trois professeurs pour concevoir leurs propres documents : quelle est notamment la part des manipulations numériques nécessitant l'emploi d'un ordinateur ? Quelle est la part des manipulations manuelles (découpages, collages...) ?

Nous relevons également que les questions posées lors de ce premier entretien mené avec N., B. et C., en octobre 2016 (GE1), portent principalement sur des aspects formels et méthodologiques des pratiques documentaires initiales déclarées par les professeurs. Comme nous l'avons identifié plus haut, seule N. fait explicitement référence aux savoirs portés par les documents proposés aux élèves, indiquant que ce sont les contenus visés, les objectifs qui « vont déterminer la forme » des documents. Il nous semble qu'au cours de ces premiers entretiens, nous avons en partie induit cette focalisation sur la dimension matérielle des documents au détriment de leur dimension cognitive, dimension pourtant centrale dans les tâches des enseignants. Aucune des questions posées ne faisait en effet référence aux savoirs et à leur prise en compte dans le cadre de l'élaboration et de la conception de documents par les trois professeurs. Nous ne les avons pas non plus questionnés sur la place et l'incidence des programmes scolaires sur cette conception.

2- Observation par les professeurs du rapport des élèves aux documents composites élaborés et conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun : évolution des pratiques documentaires entre juin 2017 et décembre 2018

En juin 2017 et décembre 2018, N., B. et C. questionnent différents aspects du travail de documentation réalisés dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun. Ces aspects sont relatifs aux différentes mises en œuvre des documents composites avec les élèves, aux difficultés et aux réussites rencontrées par ces derniers lors de ces mises en place, aux effets de ces dernières sur le développement de compétences particulières chez les élèves en lien avec les objectifs d'apprentissage fixés initialement dans le cadre de la séquence Verdun.

2-1 Réflexion des professeurs sur la mise en œuvre des documents composites dans les classes de CM2

En juin 2017, les membres du LéA ont réfléchi à la mise en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun et des séances afférentes en questionnant, notamment, le positionnement que pourraient adopter les élèves face aux documents composites. Ce questionnement est à mettre en lien avec le travail de documentation réalisé par les membres du LéA : a priori, en triant, en sélectionnant et en choisissant les composants devant figurer sur les documents composites, les membres du LéA avaient en tête la situation possible des élèves face à ces documents. Ils ont notamment interrogé ce que les élèves se demanderaient face à tel ou tel composant présent sur les documents composites : « qu'est-ce qu'un élève qui tombe sur ce document va se poser comme question ? » (C., TE5, Q9) ou « qu'est-ce qui va lui poser problème ? » (C., TE5, Q9). Ils ont également interrogé l'accessibilité des informations en présence. La FS1 rédigée en octobre 2016 met ainsi en avant que les professeurs interrogent les possibles modalités de travail des élèves, se fixant pour objectifs d' « identifier la manière dont l'élève choisit de s'organiser : choix aléatoire ; oubli de l'ordre choisi en raison des tâches de lecture et de synthèse à accomplir » et d'étudier les « démarches » développées par tel ou tel élève « pour lire l'ensemble qui lui avait été donné ; quelle exploitation des photos ? » (extrait FS1, annexe 16). En amont du déploiement effectif des documents composites avec les élèves, ce n'est pas la pertinence des informations qui vont être présentées par les composants sur les documents composites qui est questionnée par les professeurs, c'est-à-dire la capacité des composants à répondre au besoin d'information des élèves. Ce questionnement collectif des enseignants a selon nous pour but de guider leur sélection des composants en fonction des difficultés intrinsèques supposées des uns et des autres. Or, en l'absence d'une définition et d'une essentialisation fines des savoirs historiques en jeu concernant les deux premières moutures de la

séquence Verdun (voir chapitre 3, points 4-1-1, 4-2-1 et 4-2-2), le fait de questionner l'accessibilité des composants pour les élèves s'avère selon nous prématuré et inadéquat : en effet, si les enjeux didactiques relatifs aux savoirs historiques portant sur la Première guerre mondiale ne sont pas suffisamment clairs pour les professeurs, alors la recherche d'accessibilité des composants présentant des informations sur ce thème est rendue par avance bancale. Si les professeurs n'ont pas en tête ce que les élèves doivent apprendre, ce qu'ils doivent rechercher dans les composants, ceux-ci ne peuvent répondre à leur besoin d'information. Ce besoin est en effet rendu flou par les carences des savoirs définis comme devant faire l'objet d'un apprentissage. En questionnant la mise en œuvre des documents composites par le biais du point de vue des élèves, les enseignants ont, à ce stade, perdu de vue en partie l'objet même de la mise en œuvre des documents composites, c'est-à-dire permettre aux élèves de réaliser des apprentissages en histoire relatifs à la Première guerre mondiale. Par ailleurs, le questionnement des membres du LéA s'avère assez large et peu ciblé : il nous semble en effet complexe d'identifier l'ensemble des questions que des élèves peuvent se poser face à des composants, d'autant plus, comme cela est le cas pour les deux premières moutures de la séquence Verdun, lorsque ces composants sont particulièrement nombreux.

En décembre 2018, la réflexion des professeurs relative à la mise en œuvre des documents composites élaborés et conçus pour la troisième mouture de la séquence Verdun est passée par un questionnement afférent aux différentes modalités de travail proposées aux élèves. Celles-ci ont été envisagées comme associant et alternant : « une première séance collective » (C., TE9, Q8) qui « a permis de travailler la méthodologie et de voir chaque document, de les caractériser » (B., TE8, Q11) ; des travaux de groupes, entre élèves ; une dernière séance collective. Il s'agissait en cela de « prendre en compte [la] connaissance des élèves pour organiser le travail de groupe et ainsi anticiper en partie certains obstacles que pourraient rencontrer les élèves » (N., TE7, Q8). La réflexion des professeurs s'est également portée sur « le nombre de séances » (B., TE8, Q8) qui constitueraient la troisième mouture de la séquence, quatre au total. Elle s'est enfin portée sur le fait de différer certaines mises en commun, c'est-à-dire de réaliser les mises en commun non pas directement à la suite des travaux de groupes (FP8, annexe 28) entre élèves mais lors d'une autre séance à suivre (FP9, annexe 29). Ce temps de latence est qualifié de « pause » par N. (TE7, Q8). Lors de la mise en place effective de la séquence Première guerre mondiale (troisième mouture de la séquence Verdun), cette pause a permis aux « élèves de reprendre leurs écrits et [de] se demander s'ils étaient toujours d'accord avec leurs réponses » (N., TE7, Q8). Nous supposons que cette « pause » a également été bénéfique pour les professeurs : ceux-ci ont en effet identifié les aspects temporels (voir chapitre 3, point 4-3-1) du travail mené au cours des deux premières moutures de la séquence Verdun comme contraignants et peu propice à la réflexion, voire à la prise de recul.

Nous retiendrons qu'entre les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, la réflexion des trois enseignants N., B. et C. relative à la mise en œuvre, avec les élèves, des documents composites s'est déplacée : axée initialement sur les difficultés supposées des élèves face aux composants, elle s'est portée, avec le temps, sur des aspects pédagogiques relevant des modalités de travail des apprenants. Confrontés à l'étendue des possibles concernant les obstacles susceptibles d'être rencontrés par des élèves face aux composants, les professeurs ont finalement mobilisé leur réflexion sur des éléments d'action qui leur étaient plus accessibles, soient les modalités de fonctionnement de la classe et les modalités de travail des élèves.

2-2 Obstacles des élèves dans la lecture-compréhension des documents composites identifiés par les professeurs

En juin 2017, les trois professeurs soulignent des obstacles spécifiques rencontrés par les élèves lors de la mise en œuvre dans les classes des deux premières moutures de la séquence Verdun et des documents composites afférents. Selon N., au cours de la première mouture, les élèves « n'étaient pas à la recherche » (TE4, Q12), les questions du questionnaire associé au DC4 guidant de façon trop importante leur évolution dans le document composite. B. identifie comme obstacle principal rencontré par les élèves lors des mises en place des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun, « le lien textes-images » (TE5, Q12). B. fait le constat des difficultés des élèves à croiser des informations provenant de composants sémiotiquement différents, notamment entre une image et un texte. Il souligne que les élèves « ne s'appuient pas sur les documents en tant que tels (...), ils ne font pas de liens avec la problématique, ils manquent de mots d'argumentation du type « comme le montre l'image et comme l'explique le document » (TE5, Q12). B. évoque également, dans une moindre mesure, le vocabulaire utilisé dans certains des composants comme un obstacle à l'accessibilité des informations présentées par certains composants pour les élèves (TE5, Q6). C. annonce, en tant qu'obstacle au déploiement des documents composites, le fait que la présence de l'enseignant aux côtés des élèves demeure indispensable. Selon lui, sans aide, les élèves ne parviennent pas à réaliser de croisements entre les composants, « c'est l'enseignant qui guide » (TE2, Q12). Pour C., « les élèves n'ont pas le réflexe d'aller chercher ailleurs » (TE6, Q12). Nous avons observé et analysé ce positionnement des professeurs auprès des élèves à partir des éléments mis en avant dans leurs documents de préparation. Nous avons souligné notamment leurs difficultés à lâcher prise (voir chapitre 4, point 4-5) et à ne pas faciliter, dans une certaine mesure, le déplacement des élèves au sein des documents de leur propre mouvement. Ces éléments mis en avant par N., B. et C., concernant le rapport des élèves aux documents composites dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun, rejoignent ceux soulignés dans les comptes-rendus de réunions du

groupe de recherche. Ceux-ci indiquent notamment les difficultés des élèves à lire certains composants comme les composants textuels, leur « fuite » par rapport à ce type de composants ou leurs difficultés à travailler à partir de certains autres (comme les composants visuo-textuels du type tableau de nombres nécessitant des compétences particulières en calculs) (CR2, annexe 11). Les comptes-rendus indiquent également l'attrait des élèves pour les documents en couleurs et les photographies et leurs difficultés à s'appuyer sur les légendes associées notamment à ce type de composants (CR2, annexe 11 ; CR3, annexe 12). Les trois professeurs soulignent ce que les élèves ne savent pas faire à partir des composants présentés sur les documents composites : selon eux, ils ne savent pas rechercher des informations, ils ne savent pas les croiser, ils n'ont pas de « réflexes », ils ne savent pas structurer leurs propos. Or, l'un des objectifs de la séquence Verdun est justement d'apprendre aux élèves à lire des documents composites, ce qui implique notamment d'apprendre aux élèves à articuler des informations. Les trois professeurs ne semblent pas mesurer que cet apprentissage est en cours, qu'il est a priori normal que les élèves ne disposent pas d'automatismes (de « réflexes » pour reprendre le terme de C.) à ce sujet : disposer de tels réflexes signifierait soit que la lecture-compréhension de documents composites est en quelque sorte innée, soit que les élèves sont particulièrement habitués à le faire (parce qu'ils l'ont régulièrement pratiqué durant leur scolarité ou avec tel ou tel professeur) et dans ce cas, pourquoi fixer comme objectif d'apprentissage des deux premières moutures de la séquence Verdun « Apprendre à lire un document composite » ? Les professeurs ne semblent pas mesurer qu'il leur revient de permettre cet apprentissage en créant, notamment, les conditions didactiques et pédagogiques appropriées. Cela signifie selon nous qu'à ce stade de leur travail, après avoir élaboré, conçu et mis en œuvre les deux premières moutures de la séquence Verdun, ils n'estiment pas les difficultés induites par la lecture-compréhension des documents composites.

En décembre 2018, les professeurs avancent également des obstacles spécifiques rencontrés par les élèves lors de la mise en œuvre dans les classes de la troisième mouture de la séquence. La forme des documents est ainsi identifiée par les professeurs comme ayant pu faire obstacle à l'accès aux informations qu'ils présentent. N. et B. évoquent ainsi des obstacles relatifs à « la taille de certains composants » (TE6, Q10) ou à « la taille des textes » (TE7, Q6). Des éléments relatifs aux difficultés propres à chaque composant sont également évoqués par les professeurs. N. fait référence « au vocabulaire » (TE7, Q10) employé dans certains des composants en présence qui rend peu accessibles et intelligibles selon elle les informations aux élèves. Dans le même esprit, C. évoque les légendes de certains composants comme peu explicites (TE9, Q10). B. va dans le même sens indiquant que « (...) globalement, les documents composites semblaient difficiles » (TE7, Q6). L'accès au sens des informations présentées par les composants est également identifié comme complexe

pour les élèves. Selon C., le principal obstacle qu'ont rencontré ces derniers dans la lecture-compréhension des documents composites de la troisième mouture de la séquence Verdun est lié à leur difficulté à « faire des liens par rapport à la problématique » (TE9, Q10) et à identifier le rôle joué par chaque composant par rapport à cette problématique : « celui-ci il sert, celui-ci, il ne sert pas » (C., TE9, Q10). C. indique qu'« il faut reprendre un par un » les composants avec les élèves (TE9, Q10). A ce titre, C. annonce que lors de la première séance collective (première partie de la séance 1, FP8, annexe 28), il a pu induire « une méthode » (TE9, Q10) de traitement des composants, en voulant amener les élèves à les aborder dans un certain ordre ou à identifier précisément tel ou tel. Il dit avoir expliqué à ses élèves, face au document composite prévu pour cette séance (DC7, annexe 48) : « c'est d'abord parti de la carte, finalement, après la carte, on a des informations complémentaires (...) » (TE9, Q10). Selon lui, cela a pu faire obstacle, chez les élèves, au traitement des documents composites prévus pour les autres séances. C. indique ainsi que certains élèves, de par la méthodologie qu'il avait lui-même induite, avaient pu chercher « une chronologie dans le document, un ordre » (TE9, Q10). B. questionne quant à lui la présence de textes (composants textuels) dans les documents composites, textes qui amènent selon lui les élèves à penser qu'ils « constituent la trace écrite, ce qu'il faut retenir » (B., TE8, Q10) et qui induit de leur part un moindre intérêt pour les autres types de composants en présence. Les professeurs ne soulignent plus seulement ce que ne savent pas faire les élèves à partir des documents composites. Cette dimension est toujours présente dans leur propos (via notamment l'identification des difficultés des élèves à faire des liens avec la problématique). Toutefois, les constats des professeurs concernant les obstacles rencontrés par les élèves portent majoritairement sur les documents eux-mêmes, les composants en présence ou leur propre positionnement d'enseignant (taille des composants, légendes peu explicites, présence de composants textuels, induction de méthode...).

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, le regard porté par les professeurs sur les obstacles rencontrés par les élèves face aux documents composites s'est modifié : axé initialement sur les élèves eux-mêmes et les incapacités qu'ils présentaient pour lire et comprendre les documents composites, il s'est déplacé vers les supports didactiques mis en œuvre, supports identifiés comme origines des difficultés des élèves. Ce déplacement situe désormais les causes des obstacles sur un objet sur lequel les enseignants ont la main, puisque qu'ils élaborent et conçoivent majoritairement leurs supports, et non plus sur objet générique et difficilement quantifiable que sont les difficultés des élèves.

2-3 Réussites des élèves dans la lecture-compréhension des documents composites identifiés par les professeurs

En juin 2017, N., B. et C. identifient des facteurs de réussites des élèves lors des mises en œuvre dans les classes de deux premières moutures de la séquence Verdun et des documents composites afférents. N. met en avant les « mises en commun » (TE4, Q13), désignées comme des « moments (...) denses » et « épuisants » (TE4, Q13) mais ayant entraîné « des échanges entre les élèves » grâce au « travail de groupe » (TE4, Q13). Selon N., la diversité des composants présents sur les documents composites a également permis à « tous les élèves » d'entrer dans les documents : « j'ai trouvé que la variété des supports faisait que tous les élèves, chacun d'entre eux, pouvaient entrer dans le document. Des fois le texte pouvait gêner certains mais grâce aux images, certains se sentaient utiles » (TE4, Q13). B. identifie « le travail de groupe » comme « une réussite » (TE5, Q13), travail de groupe identifié comme « fédérateur » pour les élèves (B., TE5, Q10). C. met plus particulièrement en avant la séance 3 des deux premières moutures de la séquence (FP absente pour la première mouture ; séance non menée au cours de la seconde) comme présentant des réussites. Intitulée « De la fin de la guerre à la commémoration », elle a selon lui engendré un réel travail de « tous les élèves » sur le composite par les liens à établir entre les commémorations, les monuments et la guerre (« Tous les élèves pouvaient vraiment travailler car il y en avait pour tout le monde », TE6, Q13). Nous avons analysé que le document composite DC6 (annexe 47) afférent à cette séance était le plus chargé de tous les documents conçus au cours de l'ensemble des moutures de la séquence Verdun (vingt-trois composants répartis équitablement entre composants textuels et iconiques ; voir chapitre 4, point 2-4-2). Finalement, selon N. et C. l'hétérogénéité des composants réunis sur un document composite constitue une réponse à la diversité des besoins des élèves, de « tous les élèves », relativement aux obstacles que certains d'entre eux rencontrent en lecture. Cela nous apparaît peu pertinent et entraîne, comme nous l'avons observé sur les DC6, DC7 et DC8, la présentation sur les documents composites d'un nombre élevé de composants induisant une charge cognitive importante pour les élèves au niveau attentionnel. Nous pensons que cette charge entrave l'accès aux informations présentées par ces composants, d'autant plus que l'attention des élèves est mobilisée par ailleurs sur des tâches de lecture qui les mettent en difficulté. N. et B. vont dans le même sens pour mettre en avant la richesse que constitue selon eux le travail de groupe entre élèves : il nous semble que ce travail, permettant de constituer des groupes réunissant des élèves présentant des besoins différents en matière de lecture, est mieux à même de faciliter l'accès de tous aux informations présentées dans des composants réunis sur un document composite de par les interactions et le travail collaboratif qu'il engendre.

En décembre 2018, N., B. et C. identifient également des éléments de réussites lors des mises en œuvre dans les classes de la troisième mouture de la séquence Verdun et des documents composites afférents. N. souligne que les élèves « ont tous réussi à nommer les différents composants présents sur les différents documents composites » (TE7, Q11). Nous lions, entre autres, cette capacité des élèves à la présence, sur chaque document conçu pour la troisième mouture de la séquence, d'une étiquette-légende associée à chaque composant. En effet, la cohorte d'élève en 2018-2019 était différente de celle à laquelle a été proposée la première mouture de la séquence : les élèves n'ont donc pas gagné en compétences suite à un travail réitéré sur les documents composites. La forme et les informations présentées par les étiquettes-légendes semblent donc constituer des pistes de travail intéressantes dans le cadre de l'élaboration des documents composites. B. indique que les élèves ont su établir des liens entre les composants, en appui sur les séances collectives (séances 1 et 3). Pour cela, B. a notamment numéroté des composants et a invité les élèves « à regrouper les images entre elles », l'idée étant selon lui « de montrer qu'on peut mettre des documents en liens », le travail collectif étant ici « une vraie réussite » (B., TE8, Q11). C. va dans le même sens précisant qu'il a lui-même proposé de numéroter les composants lors de la première séance de travail collectif (à partir du DC7), méthodologie que les élèves ont ensuite réutilisée lors des travaux de groupes. Nous observons toutefois qu'en numérotant les composants, les légendes peuvent perdre de leur intérêt en tant que sources d'informations, les élèves n'ayant pas nécessairement besoin de s'y référer pour identifier les composants.

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, le regard des professeurs porté sur les réussites rencontrées par les élèves face aux documents composites s'est déplacé : axé initialement sur des modalités de travail ou sur les supports didactiques (les mises en commun, le travail de groupe, l'hétérogénéité des composants), il s'est porté sur les élèves eux-mêmes, sur ce qu'ils étaient en capacité de faire (nommer les composants, réussir à faire des liens entre composants, s'approprier une méthodologie proposée par un professeur). Ce déplacement situe désormais les réussites sur l'apprenant-élève, le plaçant au centre de la situation d'apprentissage.

2-4 Développement des compétences des élèves en matière de lecture-compréhension des documents composites selon les professeurs

En juin 2017, N., B. et C. portent un regard plutôt mitigé sur les compétences développées par les élèves au cours des deux premières moutures de la séquence Verdun, compétences inscrites dans les documents de préparation rédigés par les membres du LéA (FP2, FP3 et FP4). Pour rappel, la séquence Verdun doit amener les élèves à : ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les

situer dans une époque ou une période donnée ; poser des questions, se poser des questions ; extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ; s'exprimer à l'oral pour échanger ; s'approprier un lexique historique approprié ; utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques) à différentes échelles ; formuler des hypothèses ; vérifier, justifier, comprendre le sens général d'un document ; écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter ; organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune, mettre à disposition des autres ses compétences et ses connaissances ; travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels. N. observe que le travail mené a eu peu d'incidences sur les compétences des élèves en matière de lecture-compréhension des documents composites. Elle indique que « les enfants à l'aise savaient déjà plus ou moins synthétiser alors que les élèves en difficulté reprennent et recopient toujours » (TE4, Q18). Elle évoque le fait qu'il « faudrait plus de régularité dans ce travail sur le document composite » pour voir éventuellement une montée en compétences des élèves (TE4, Q18). B., indique également que le travail mené « était trop ponctuel pour qu'ils [les élèves] construisent des compétences sur le long terme » (TE4, Q18). Il insiste sur le fait que pour être efficace auprès des élèves, il faut plus de régularité (« Ce qui est le plus efficace, c'est l'aspect régularité », TE5, Q20). Il annonce également que ce travail « n'était pas assez structuré », cela ne permettant pas, selon lui, d'identifier les compétences éventuellement développées par les élèves. C. ne se prononce pas directement au sujet des compétences acquises par les élèves. Il indique que pour mesurer les possibles progrès de ces derniers dans le domaine de la lecture-compréhension des documents composites, un transfert sur une autre séquence semble nécessaire (« Il faudrait qu'on aille sur autre chose que Verdun pour le savoir », TE6, Q18). Selon lui, « faire une autre séquence, dans une autre discipline, tout en maintenant notre sujet des documents composites » (TE6, Q18) irait dans le sens de ce gain d'efficacité.

En décembre 2018, les professeurs associent le développement de compétences chez les élèves à l'identification qu'ils font de différentes modalités de lecture-compréhension des documents composites mises en œuvre par ces derniers au cours de la troisième mouture de la séquence Verdun. A ce titre, aucune compétence n'est explicitement inscrite dans les documents de préparation rédigés pour la troisième mouture de cette séquence (FS5, FP8, FP9 et FP10). Les compétences travaillées ne font pas l'objet d'une partie particulière desdits documents de préparation. Toutefois, elles n'en sont pas absentes : articuler les composants pour répondre aux problématiques ; observer-lire un document composite ; travailler en groupes ; mettre en avant des idées ; prendre en note des éléments mis en avant en vue de les présenter collectivement ; présenter une synthèse et écouter celles des autres. N. souligne que, durant la séquence Première guerre

mondiale (troisième mouture de la séquence Verdun), les élèves ont majoritairement réussi « à nommer les différents composants présents sur les documents composites » (TE7, Q10). Elle indique également qu'elle a « l'impression qu'ils [les élèves] prennent plus le temps d'observer, voire de numéroter les documents pour y faire référence » (TE7, Q15). N. annonce néanmoins que durant la troisième mouture de la séquence, les élèves ont eu « tendance à rester vraiment sur chaque document individuellement » (TE7, Q16), à traiter les composants de façon individuelle donc, sans les articuler ou faire de « croisements » (TE7, Q16). B. explique que pour répondre aux questions initiales proposées sur les documents composites, « les élèves ont souvent été tentés de recopier des bouts de textes », et que de ce fait, « ils n'étaient pas dans l'interprétation » (TE8, Q16) des composants réunis. Néanmoins, B. annonce que les élèves « essayaient de reformuler » (TE8, Q16) les informations présentées par les composants textuels. Par ailleurs, concernant ce type de composants, B. indique que les élèves « se sont souvent focalisés sur les textes » plus que sur les autres types de composants (images...) » (TE8, Q16) lorsqu'il s'agissait de traiter la question problématique. C. souligne que les élèves ont employé différentes stratégies de lecture-compréhension des documents composites qui leur étaient présentés. Certains élèves « balancent » (TE9, Q14) leurs connaissances relatives à la problématique proposée dans le document composite, sans tenir compte des composants en présence. D'autres élèves « commencent à mettre en relation les documents (...), font des phrases et mettent en référence les documents qui leur ont servi à justifier entre parenthèses » (TE9, Q14). Les professeurs identifient le caractère ponctuel de la séquence et sa circonscription à la discipline histoire comme des obstacles à l'évaluation du développement des compétences des élèves dans le domaine de la lecture-compréhension des documents composites. Selon B., le fait que le travail n'ait été mené, en 2017-2018, que sur une seule séquence ne lui permet pas de savoir si les élèves ont développé des compétences spécifiques (TE8, Q16). D'après lui, il faudrait mener « un travail à beaucoup plus long terme, sur une année scolaire et suivre la cohorte sur plusieurs années, en espérant que chaque année ils bénéficient d'un travail particulier sur les documents composites » (TE8, Q16) pour pouvoir éventuellement se prononcer. C. va dans le même sens. Il avance que, pour « vraiment évaluer la mise en lien, il faudrait leur [les élèves] présenter autre chose, dans un autre domaine » (TE9, Q16).

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, les professeurs identifient et nomment des éléments, des points d'indices qui leur permettent de dire que les élèves ont, ou pas, développé des compétences dans le cadre de la séquence en histoire : initialement axé sur des éléments extérieurs aux élèves (le caractère ponctuel et irrégulier du travail mené), leur regard s'est élargi pour se porter sur des éléments a priori observables (nommer les composants, faire des synthèses des composants, mettre en relation des informations, faire des

références aux composants venant soutenir ces synthèses et ces mises en relation). Les enseignants ont en quelque sorte affiné leur regard sur les modalités de travail des élèves, identifiant plus aisément ce que ces derniers mettent en œuvre pour lire et comprendre un document composite. Les professeurs ne font toutefois pas de liens entre les mises en relation des composants et les connaissances des élèves, n'évoquent pas la présence, dans les éléments restitués par les élèves, d'informations relatives aux savoirs historiques en jeu. Les propos des enseignants demeurent finalement assez généraux : nous ne savons pas comment ils observent, quand les élèves parviennent à les établir, les mises en lien de composants (par exemple, comment observent-ils qu'une information présente dans tel composant a été croisée avec une information présente dans tel autre ?).

Le caractère ponctuel et irrégulier du travail mené sur les documents composites au cours des trois années de travail coopératif est un élément récurrent présenté comme un obstacle à l'évaluation des compétences des élèves dans le cadre de la lecture-compréhension des documents composites. Cela signifie que, dans leurs classes, au cours des trois années de travail conjoint, les trois professeurs s'en sont finalement tenus à ce qui avait été élaboré et conçu pour les trois moutures de la séquence Verdun. Ils n'ont a priori pas observé l'étude, par leurs élèves, de documents composites dans d'autres disciplines alors que nous pouvons supposer que de tels documents leur ont été présentés par ailleurs.

3- Observation par les professeurs de leur rapport aux documents composites élaborés et conçus dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun : évolution des pratiques documentaires entre juin 2017 et décembre 2018

3-1 Objectifs d'apprentissage fixés et réponse au besoin d'information des élèves

3-1-1 Supports d'évaluation

De façon générale, pour évaluer le fait d'avoir atteint ou pas les objectifs d'apprentissage fixés pour les élèves inscrits dans les documents de préparation, N., B. et C. se réfèrent aux supports ayant servi à leur évaluation au cours des séances prévues à cet effet : la séance 5 de la première mouture (Eva1, annexe 40), la séance 4 de la seconde (Eva2, annexe 41) et la séance 4 de la troisième (DC12-Eva3, annexe 53).

L'évaluation développée lors de la première mouture de la séquence Verdun se présente sur support papier format A4. Elle présente une consigne générale à laquelle les élèves doivent répondre individuellement en développant un texte écrit :

En t'appuyant sur tous les documents utilisés en classe (Verdun ; Les conditions de vie dans les tranchées ; De la fin de la guerre à la commémoration), rédige un court texte qui montre ce que tu sais sur la bataille de Verdun, sur les conditions de vie des soldats dans les tranchées, et sur le devoir de mémoire effectué encore aujourd'hui. Tu indiqueras à côté de chaque « thème », la lettre et le nom du ou des document(s) qui t'ont permis de le savoir (ex : d'après le document A sur « Verdun »...).

Figure 52 - Extrait Eva1 - Consigne donnée aux élèves

La consigne (figure 52) invite les élèves à faire référence aux documents composites qu'ils ont étudiés durant les séances de classe précédentes. Elle les encourage à mettre en relation des informations présentes dans les composants desdits documents avec ce « qu'ils savent », pour reprendre la formulation de la consigne. Pour cela, les élèves doivent « montrer » leurs connaissances en rédigeant un court texte. Cela apparaît relativement complexe au regard de la quantité d'informations qu'ils sont susceptibles de pouvoir extraire de l'étude des différents documents composites dont nous avons pu voir qu'ils présentaient de nombreux composants dont tous ne sont pas pertinents au regard des objectifs fixés par les professeurs. Les enseignants ont prévu que ce texte soit structuré en fonction de chacun des documents composites ayant servi de support aux différentes séances de la séquence : les élèves doivent rédiger leur courte réponse en référence à ce que les enseignants ont nommé des « thèmes », thèmes correspondants plus ou moins au titre de chacun des documents composites développés au cours de la première mouture de la séquence Verdun : le titre du DC4, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » est devenue dans la consigne « La bataille de Verdun » ; le titre du DC5, « Les conditions de vie dans les tranchées » est demeuré identique dans la consigne tandis que celui du DC6, « De la fin de la guerre à la commémoration » est devenu « Le devoir de mémoire ». De fait, les élèves ne doivent pas élaborer et rédiger une synthèse des connaissances qu'ils ont éventuellement développées dans le cadre de la première mouture de la séquence Verdun. Ils doivent plutôt présenter ce qu'ils auront retenu de chacune des parties de la séquence telle qu'organisée et présentée au cours des séances et « piocher » dans les documents quelques références venant illustrer leurs propos. Il ne s'agit pas

finalement pour eux de construire une sorte de synthèse personnelle mais de « superposer », les unes après les autres, les connaissances éventuellement construites à partir de l'étude renouvelée des uns et des autres documents composites. Les éléments de la phrase retenue en tant que consigne, indiquant que les élèves doivent « montrer ce qu'ils savent », nous semble par ailleurs peu judicieux : ils peuvent laisser penser que l'objectif de cette évaluation, pour les élèves, est d' « exposer » le plus de connaissances possibles, ce qui s'oppose quelque peu au fait que, dans le même temps, l'ensemble doit prendre forme dans un « court » texte ».

L'évaluation développée au cours de la seconde mouture de la séquence Verdun se présente également sur support papier format A4. Elle propose une consigne générale à laquelle les élèves doivent aussi répondre individuellement en développant un texte écrit :

Consigne : En quoi Verdun fut une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile. Réponds en quelques phrases.

Figure 53 - Extrait Eva2 - Consignée donnée aux élèves

Cette consigne (figure 53) ne fait pas référence aux documents composites étudiés durant la séquence. Elle s'intéresse uniquement à la bataille de Verdun, restreignant l'étude de l'ensemble de la séquence de la seconde mouture à cet événement, sachant qu'au cours de cette seconde mouture, l'étude de la fin de la guerre avait déjà été mise de côté (voir chapitre 3, point 4-2-2). Les élèves doivent expliquer en quoi cette bataille fût une bataille « meurtrière, dévastatrice et inutile », tel que cela était mis en avant dans le cadre des séances 1 et 2 de la seconde mouture de la séquence. Ils doivent finalement justifier, « en quelques phrases », l'emploi des trois adjectifs retenus par les membres du LéA pour qualifier la bataille. Nous supposons que les membres du groupe de recherche attendent notamment en réponse des exemples chiffrés (nombre de mort, de victimes par exemple), voire des lieux mettant en avant notamment des ruines ou des traces de la guerre pour répondre aux qualificatifs « dévastatrice » et « meurtrière » (fort de Douaumont par exemple). Nous nous interrogeons sur ce que peuvent écrire des élèves de CM2 pour répondre à l'emploi de l'adjectif « inutile », dont nous avons pu voir qu'il questionnait les membres du LéA eux-mêmes.

Les évaluations développées durant les deux premières moutures de la séquence Verdun sont centrées sur les connaissances historiques et peu, voir pas, sur les savoir-faire des élèves, leurs capacités à réaliser des croisements d'informations à partir des documents composites. Les aspects méthodologiques, centraux lors de l'élaboration et de la conception des deux premières moutures de la séquence Verdun (voir chapitre 4, point 4-5), très présents dans les propos des enseignants N., B.

et C. (voir chapitre 5, point 3-2) sont quasiment absents des évaluations. Cela semble par ailleurs en décalage avec ce qui a été développé sur les documents composites conçus pour chaque séance : nous avons notamment observé et analysé que lesdits documents présentaient de nombreux écueils concernant les savoirs en jeu (voir chapitre 4, points 2-2-3, 2-3-3, 2-4-3). Nous pouvons à ce titre nous interroger sur ce que les élèves seront, ou pas, en capacité de restituer au cours des évaluations en termes de connaissances à partir des études réalisées en amont sur les différents documents composites.

L'évaluation proposée pour la troisième mouture de la séquence (DC12-Eva3) se présente sous la forme d'un document composite associé à une consigne : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier la Première guerre mondiale ? ». Nous avons étudié et analysé ce document en amont (voir chapitre 4, point 3-6). Au cours de cette évaluation, l'aspect composite est présent de par la forme du support prévu à cet effet : les élèves, en effet, sont sensés étudier les composants en présence sur le DC12-Eva3 pour « qualifier » la Première guerre mondiale. Nous avons fait part des obstacles que peuvent rencontrer des élèves pour suivre cette consigne (voir chapitre 4, point 3-6-2), à savoir inférer des qualifications à partir de l'étude renouvelée de composants qu'ils ont par ailleurs étudiés avec d'autres objectifs dans le cadre des séances ayant précédé cette évaluation. Or, nous avons analysé notamment que des composants présentés sur le DC12-Eva3 n'étaient pas pertinents pour cela. Nous questionnons l'intérêt pour les élèves de prendre appui sur les composants présentés sur le DC12-Eva3 pour répondre à la consigne : l'étude de ces composants, que les élèves ont étudiés durant les séances précédant l'évaluation, n'apparaît finalement pas nécessaire pour répondre à la consigne. Les élèves peuvent a priori (pour en être certain, il faudrait demander à des élèves de qualifier la guerre, la guerre en général...) « qualifier » la guerre sans pour autant faire référence aux composants. Le document composite qui sert de support de l'évaluation des élèves pour cette troisième mouture de la séquence Verdun semble finalement plus décoratif que pédagogique.

3-1-2 Observations des professeurs

En juin 2017, les professeurs N., B. et C. sont mitigés concernant le fait d'avoir atteint les objectifs d'apprentissage développés et inscrits dans leurs documents de travail (FS3, annexe 16 ; FS4 : annexe 19 ; FP2, FP3, FP4, FP5, FP6, FP7 : annexes 24 à 27)¹⁵⁰ et fixés pour les élèves dans le cadre des deux premières moutures de la séquence Verdun. Pour rappel, ces objectifs sont d'ordre didactique : pourquoi célèbre-t-on le 11 novembre ? Acquérir des repères sur la Première guerre mondiale :

¹⁵⁰ Pour rappel, les documents de préparation relatifs à la seconde mouture de la séquence (FP5, annexe 25 ; FP6 : annexe 26 ; FP7 : annexe 27) ne présentent aucun objectif d'apprentissage.

Pourquoi la guerre (déclencheur), les forces en présence, passage de la guerre de mouvement à la guerre de position (ou guerre de tranchée) ; Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ? Les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière (une bataille décidée pour sortir de la guerre de position, une bataille très longue sur un tout petit territoire, des pertes humaines énormes dans les deux camps, une bataille qui n'a pas atteint son objectif stratégique) ; Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ? Quelques éléments : nourriture, conditions météorologiques, sommeil, maladies... ». Ils sont également d'ordre méthodologique : apprendre à lire un document composite. Selon N., le fait d'avoir atteint ou pas les objectifs d'apprentissage fixés « dépend des groupes » d'élèves (TE4, Q16). Elle annonce que l'apprentissage de la « mise en lien des composants d'un document composite nécessite du temps » (TE4, Q12). B. précise que « les contenus ont tous été vus » (TE5, Q16). C. ne se prononce pas vraiment sur le fait d'avoir atteint ou pas les objectifs d'apprentissage (« oui et non », TE6, Q16). Il avance que « sur les contenus, on a en partie atteint nos objectifs (...) sur la méthodo, on n'est pas allés assez loin » (TE6, Q16). Nous observons que B. et C. indiquent que les objectifs didactiques fixés pour la séquence Verdun moutures 1 et 2 ont été atteints totalement ou en partie. Toutefois, nous avons vu que les « contenus » historiques présentés dans les documents de préparation (première mouture : FP2, FP3, FP4 ; aucun « contenu » inscrits dans les FP5, FP6, FP7 de la seconde mouture) et sur les documents composites (DC4, DC5 et DC6) manquaient de pertinence sous divers aspects, en lien avec un travail de savantisation et un travail d'essentialisation déficitaires (les composants présentés sur les DC4, DC5 et DC6 présentent des redondances et du bruit documentaire. De ce fait, leur exploitation par les élèves ne peut que partiellement répondre à leur besoin d'information). Dans le même esprit, au sujet de la mise en œuvre de la seconde mouture de la séquence, comme nous l'avons évoqué (voir chapitre 4, point 3-2-1), le professeur (G.) porte aussi un regard très positif sur le fait d'avoir atteint les objectifs d'apprentissage relatifs aux savoirs historiques visés au cours de la mise en œuvre de la seconde mouture de la séquence Verdun. Il annonce que « les élèves ont su aller rapidement à l'essentiel », qu' « une première analyse globale des productions des élèves montre que dans l'ensemble, les élèves ont su exploiter les documents pour répondre à la problématique (...) » et qu' « une première lecture des écrits des élèves montre une bonne exploitation des documents (...) » (extraits CR6, annexe 15). Pour rappel, aucun objectif d'apprentissage n'a été inscrit dans les documents de travail rédigés par les membres du LéA concernant la deuxième mouture de la séquence.

En décembre 2018, les trois professeurs N., B. et C. pensent avoir atteint en partie les objectifs d'apprentissage fixés dans les documents de préparation afférents à la troisième mouture de la séquence Verdun (FS5 : annexe 20 ; FP8 : annexe 28 ; FP9 : annexe 29 ; FP10 : annexe 30). Pour

rappel, ces objectifs sont d'ordre didactique : connaître et caractériser la Première guerre mondiale ; comprendre l'enjeu de la commémoration de la Première guerre mondiale. Ils sont également d'ordre méthodologique : apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents. N. pense que les objectifs d'apprentissage ont été atteints « en partie, sur les savoirs » : les élèves ont en effet « ressorti des éléments lors de l'évaluation » (TE7, Q14). Ces savoirs évoqués sont certainement les savoirs historiques en jeu car N. indique également qu'elle est « moins sûre au niveau méthodologique » (TE7, Q14) d'avoir atteint ces objectifs. B. dit ne pas être en mesure de « vraiment évaluer la mise en lien que les élèves peuvent faire entre différents documents » (TE8, Q14). Il évoque ici les objectifs d'apprentissage liés à la méthodologie. Il faudrait selon lui « leur présenter autre chose [aux élèves], d'autres documents que ceux utilisés pour les séances » (TE8, Q14) pour vraiment évaluer leurs apprentissages. D'autre part, il faudrait d'après lui évaluer d'une part les savoirs, « de façon plutôt formelle » et d'autre part « la méthodologie » afin de réussir à « montrer s'ils sont capables [les élèves] de transférer » (TE8, Q14). C. identifie notamment différents types de réponses fournies par les élèves. D'après lui, certains élèves « étalent leurs connaissances », d'autres « commencent à mettre en relation des documents », certains « font des phrases et mettent en référence les documents qui leur ont servi à justifier entre parenthèses » (TE9, Q14). Il interroge aussi la fait que l'évaluation ait proposé des composants connus des élèves (le DC12-Eva3 présentant en effet un ensemble de composants issus des DC7 à DC11) : « comment veux-tu qu'ils mettent en lien les documents qu'ils ont vus et qu'ils connaissent ? ». De ce fait, « on ne peut pas être sûr d'avoir atteint nos objectifs ». (TE9, Q14).

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, le regard des professeurs porté sur le fait d'avoir atteint les objectifs d'apprentissage qu'ils avaient fixés, en lien avec le besoin d'information des élèves, a évolué. Ce regard, initialement positif malgré un manque de définition des savoirs en jeu dans les documents de préparation et alors que ces savoirs étaient placés au centre des supports prévus pour l'évaluation, devient plus mesuré suite à une étude plus approfondie de ces savoirs.

Les insuffisances du travail de savantisation et du travail d'essentialisation, le manque de pertinence d'une partie des composants retenus pour le travail des élèves en résultant dans les premiers cas (les deux premières moutures de la séquence Verdun) n'ont pas permis aux enseignants d'observer, d'identifier et d'évaluer de manière adéquate les apprentissages réalisés par les élèves. Les professeurs n'ont finalement pas conscience des lacunes des savoirs inscrits dans leurs documents de préparation et présentés sous forme de composants sur les documents composites. Nous pensons que le décalage entre leur ressenti plutôt positif à ce sujet et nos analyses, est à attribuer à leur

manque de connaissances relatif à la discipline histoire : ayant finalement peu de connaissances dans ce domaine en général et sur l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale en particulier, ils ne sont pas en mesure d'évaluer ce décalage. Par ailleurs, les programmes scolaires dans ce domaine ne peuvent pas les soutenir dans leur réflexion compte tenu de leur manque de précision (voir chapitre 3, points 1-1 et 1-2). Après la troisième mouture de la séquence Verdun et ayant en amont réalisé un travail de savantisation et un travail d'essentialisation plus poussés, ils en savent un peu plus qu'auparavant, ont a priori plus de références concernant les savoirs historiques que les élèves devraient avoir acquis. Cela permet aux professeurs de porter un regard plus modéré sur le fait d'avoir atteint ou pas leurs objectifs d'apprentissage et d'avoir répondu au besoin d'information des élèves.

Si les savoirs historiques en jeu apparaissent comme l'élément majeur visant à soutenir l'évaluation des apprentissages des élèves dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun, le regard et l'analyse des enseignants sont globalement centrés sur des critères méthodologiques (les mises en lien des composants, les références aux composants en présence), éléments plutôt absents des évaluations. Il nous semble que les enseignants sont finalement pris en tension entre ce qu'ils souhaiteraient faire (travailler et évaluer des savoir-faire) et ce qui leur est demandé de faire (par l'institution, par les familles...), travailler et évaluer des savoirs disciplinaires, savoirs que le ministère de l'Éducation nationale ne définit pourtant que de façon parcellaire.

3-2 Travail des savoir-faire des élèves et développement de leurs compétences méthodologiques

En juin 2017, les enseignants mettent en avant, dans leurs propos, que les aspects méthodologiques relatifs à la lecture-compréhension des documents composites n'ont pas été suffisamment abordés durant le processus itératif de conception et de mise en œuvre des moutures 1 et 2 de la séquence Verdun. Ces aspects relatifs aux savoir-faire des élèves ont pourtant été longuement mis en avant dans les documents de travail et les comptes-rendus de réunions du groupe de LÉA concernant ces deux moutures (voir notamment chapitre 4, point 4-5). B. regrette ainsi que le groupe de recherche n'ait pas « travaillé là-dessus » (TE5, Q12). Selon B., « travailler la méthodologie, c'est fondamental, c'est transversal. Si on sait le faire en histoire, on peut savoir le faire partout... je regrette qu'on n'ait pas encore, avec le groupe de recherche, travaillé là-dessus », TE5, Q12). Il met en avant la nécessité de « travailler la méthodologie et l'organisation » (TE5, Q12), comme cela est indiqué dans les programmes scolaires (« Les nouveaux programmes insistent là-dessus ») et regrette que les deux premières mises en œuvre de la séquence Verdun n'aient pas permis d'aboutir à la construction d'un « outil méthodologique qui pourrait servir par la suite » (TE5, Q15). C. va dans le même sens et

évoque également les objectifs méthodologiques fixés, dans les documents de préparation, à la mise en œuvre des deux premières moutures de la séquence (« Apprendre à lire un document composite »). Il précise que cela a des incidences sur son travail en classe, qu'il ne sait « pas encore cibler ou différencier dans [ses] séances, hésitant entre ce qu'il nomme le « notionnel » et le « méthodologique » : « Est-ce que je fais une entrée sur le notionnel ou bien sur la méthodo ? » (TE6, Q17). Il souligne que le groupe LéA « ne s'est pas suffisamment penché dessus » (TE6, Q8), que « sur la méthodo, là, on n'a pas été assez loin » (TE6, Q16). Si N. n'évoque pas directement la nécessité de travailler spécifiquement la méthodologie, les trois professeurs citent des pistes de réflexion relatives à cette dimension en lien avec les savoir-faire des élèves. N. indique qu'il faudrait, lors des séances d'enseignement-apprentissage portant sur des documents composites avec les élèves, « distinguer un temps notionnel et un temps méthodologique » (TE4, Q17). B. parle d'un travail nécessaire « en décroché » (TE5, Q12), fondé sur « une démarche hyper structurée, étape par étape » : il avance notamment l'idée d'« une feuille de route » (TE5, Q12) qu'il aurait été bienvenue d'établir au niveau méthodologique. B. se justifie en indiquant que les élèves ont « besoin d'outils » (TE5, Q12). Il aurait souhaité mener au sein du groupe une réflexion sur « des ateliers » (TE5, Q12) visant à développer la méthodologie avec les élèves, en identifiant, par exemple, des étapes dans le traitement des composants des documents composites (« Qu'est-ce qu'on fait dans ce cas-là ? Qu'est-ce qu'on fait en premier ? », TE5, Q12), en les amenant à articuler « une image, un texte, une problématique générale » (TE5, Q21) ou à développer « des structures de phrases » (TE5, Q21). C. aurait apprécié que le groupe LéA fasse le point sur « des genres de modèles » (TE6, Q21) mutualisables relatifs à la conception et à la mise en œuvre des documents composites. Il annonce par ailleurs poursuivre « une réflexion sur la méthodologie pour mettre en lien des éléments » (TE6, Q17). Il dit réfléchir à des exercices spécifiques visant cet objectif de mise en lien (TE6, Q17). N. quant à elle se sent démunie : « si mes collègues me demandent, je ne sais pas quoi leur apporter » (TE4, Q14) (...) « Il me semble que je fais surtout des constats mais j'ai pas développé d'outils en fait, en plus, avec le temps, on oublie » (TE4, Q17). En juin 2017, les propos de N., B. et C. au sujet des savoir-faire méthodologiques des élèves, voire au sujet de leurs propres savoir-faire à ce sujet, soulignent la prédominance d'une réflexion portée sur l'accès aux informations présentes sur un document composite plus qu'aux informations elles-mêmes. La réflexion des trois professeurs les amène à ce stade à penser séparément le didactique, relatif aux savoirs en jeu, et le pédagogique, relatif à la mise en œuvre et au traitement des documents composites par les élèves. Cette distinction leur semble à tous trois un moyen d'action efficace pour travailler la lecture-compréhension des documents composites. Toutefois, en juin 2017, ils demeurent peu précis sur la façon dont ils vont travailler cela avec leurs élèves, ils sont à ce stade en réflexion (travail en décroché, ateliers, structures de phrases, modèles).

En décembre 2018, aucun des trois professeurs n'évoque spécifiquement, dans ses propos, des manques relatifs au travail de la méthodologie des élèves dans le cadre de la troisième mouture de la séquence Verdun. Ils mettent toutefois toujours en avant la nécessité de travailler cet aspect avec les élèves et associent cette nécessité à des pistes de travail concrètes portant à la fois sur la dimension matérielle et la dimension cognitive des documents. N. dit réfléchir en amont de leur mise en œuvre à sa « façon d'aborder les documents composites » (TE7, Q15). Elle explique désormais poser des questions spécifiques aux élèves, questions visant à soutenir leur cheminement dans la lecture : « qu'est-ce que l'image apporte de plus comme information ? Qu'a-t-on dans l'image qu'on n'a pas dans le texte ? et inversement « qu'est-ce qu'on a dans les deux ? » (TE7, Q15). B. indique « travailler la méthodologie relative à la lecture qui demande des mises en lien » (TE8, Q15). Il évoque pour cela des entraînements « via des rituels quotidiens sur les mises en lien d'un texte et d'une image par exemple » (TE8, Q15). Dans le même esprit, C. dit que « sur le côté » méthodologique », il s'oblige « à faire et à montrer des liens » (TE9, Q15) entre les composants présents sur les documents composites qu'il présente aux élèves. De plus, ils évoquent tous les trois des axes de travail ponctuels ou réguliers visant à poursuivre et/ou mettre en œuvre à l'année, un travail spécifique portant sur la lecture-compréhension des documents composites en classe. N. évoque l'idée d'inviter les élèves « à concevoir leurs propres documents composites » (TE7, Q16). Par ailleurs, il lui semblerait nécessaire qu'à chaque séance engageant ce type de documents, « les élèves verbalisent leurs stratégies, expliquent comment ils font » (TE7, Q16) pour les lire et croiser les composants qu'ils réunissent. En parallèle, les enseignants eux-mêmes devraient « présenter [leurs] procédures, peut-être plus expertes, pour les inciter [les élèves] à faire bouger leurs propres stratégies » (N., TE7, Q16). Pour N., les élèves disposeraient « à force » (TE7, Q16) de « plein d'entrées » (TE7, Q16) susceptibles de les soutenir pour traiter le document composite et articuler les composants qu'il présente : « soit je m'appuie sur des mots, soit je m'appuie sur une image, soit je m'appuie sur les deux » (TE7, Q16). Néanmoins, N. souligne qu'il ne faudrait pas « fige[r] des comportements et des stratégies » (TE7, Q16) chez les élèves. B. semble aller dans le même sens que N. évoquant le fait « qu'après chaque séance » réalisée en appui sur des documents composites, « il faudrait leur dire [aux élèves] aujourd'hui on a travaillé ça, on a appris ça » (TE8, Q15). Avec eux, il s'agirait de « lister et garder en mémoire collective, comme avec un affichage, des stratégies et les mobiliser régulièrement » (TE8, Q15). Selon C., de façon à permettre aux élèves de développer des compétences liées à la lecture-compréhension de documents composites, il faudrait, par exemple, leur proposer « des tas de documents » et de leur demander « pourquoi est-ce que je vous ai donné ces documents ? » (TE9, Q16). B. évoque également cette piste de travail imaginant « donner des pochettes [aux élèves] que

l'on sait thématiques et leur demander ce que ces documents ont en commun, de dégager le thème commun » (TE9, Q15).

Nous retiendrons qu'après l'élaboration, la conception et la mise en œuvre des trois moutures de la séquence Verdun ayant pour supports didactiques des documents composites, la position des professeurs concernant le fait de travailler, avec les élèves, les savoir-faire méthodologiques relatifs à la lecture-compréhension de ces documents a évolué : plutôt axée initialement sur une nécessaire séparation du didactique et du pédagogique, leur position s'est développée pour associer les deux, via des actions concrètes portant sur les informations présentées par les composants. Les trois professeurs proposent par ailleurs une diversité de tâches portant sur les documents composites qu'ils souhaitent développer avec leurs élèves : il nous semble ainsi que leur « répertoire de possibles » s'est enrichi, ce qui souligne selon nous le fait qu'il soit plus aisé pour eux, après trois années de travail portant sur le document composite, d'appréhender cet objet dans ses diverses dimensions.

3-3 Positionnement et rapport aux savoirs des professeurs durant l'élaboration des traces écrites

Aucun élément spécifique relatif à leur positionnement vis-à-vis des élèves et des savoirs en jeu durant l'élaboration des traces écrites des séances des deux premières moutures n'est évoqué par N., B. et C. au cours des entretiens individuels menés en juin 2017.

Cet aspect de leur travail est présent dans les échanges qui se sont déroulés en décembre 2018, après l'élaboration et la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence Verdun. Pour rappel, les modalités de travail envisagées dans les documents de préparation relatifs à cette troisième mouture (FP8, FP9 et FP10) indiquent que les professeurs doivent s'appuyer sur le travail des élèves pour la construction des traces écrites institutionalisant les savoirs en jeu au cours de telle et telle séance. Ainsi, lors des travaux de groupe réalisés à partir des DC8, DC9 et DC10, est-il prévu que les traces écrites soient construites par chaque groupe d'élèves (FP9, annexe 29) et proposées à tous. Toutefois, deux des trois professeurs, soit au regard des productions des élèves qui leurs sont apparues insuffisantes en termes de connaissances, soit au regard de leurs difficultés à lâcher prise, ont finalement procédé autrement. N. indique ainsi ne pas « avoir laissé les élèves construire cette trace seuls » (TE7, Q13). Elle a « repris leurs propos en ajoutant des adjectifs présents dans les textes présents sur les documents composites » (TE7, Q13). B. indique, dans le même esprit que N., avoir été « assez directif » (TE8, Q13) lors des mises en commun prévues à la fin de la séance 2 de la troisième mouture. Il souhaitait en effet « arriver à certains éléments en termes de contenus », « ne pas y renoncer » (TE8, Q13). Ces éléments mettent en avant la volonté de N. et B. de s'assurer que

nombre de savoirs seront présents dans les traces écrites des élèves. B. indique néanmoins avoir « repris des mots clés » (TE8, Q13) que les élèves ont mis en évidence lors des travaux de groupe. Ces éléments sont renforcés par le développement d'outils spécifiques créés par N. et B. : afin de s'assurer que les savoirs en jeu au cours de cette séquence Première guerre mondiale seraient bien disponibles pour les élèves dans leurs traces écrites, ils ont notamment développé des cartes mentales « récapitulatives ». Pour anticiper l'évaluation prévue en séance 4 (DC12-Eva3), N. a créé « une carte mentale (...) à partir de tout ce qui avait été retenu lors des séances 1 et 2, « en reprenant l'idée de qualifier » (TE7, Q13). B. a produit une « carte mentale » (TE8, Q13) reprenant des informations que les élèves n'avaient pas forcément identifiées dans les documents composites lors des travaux de groupes. Si N. avait évoqué par ailleurs les savoirs en jeu (en parlant des « contenus »), B. ne l'avait pas fait jusque-là. Dans ce domaine relatif à l'élaboration des traces écrites, C. s'en est tenu à ce qui était prévu dans les fiches de préparation. Il indique avoir trouvé « intéressant » de ne pas disposer « par avance » d'une trace écrite. Il précise avoir « été contraint de vraiment prendre en compte les propos des élèves pour construire les traces écrites collectivement ». Cela lui a « permis de revoir comment [il] construit [ses] séances en histoire : on voudrait que tous les savoirs soient présents alors qu'à un moment, il faut renoncer à certaines choses » (TE9, Q13). Il semble que C. a pris un certain recul et accepté que les élèves évoluent de leur propre mouvement face aux documents composites, quitte à devoir mettre de côté certains savoirs que les élèves n'ont pas été en mesure d'identifier (soit que les informations étaient absentes des composants, soit qu'ils n'avaient pu y accéder).

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, les professeurs évoquent explicitement, au cours des derniers entretiens individuels (décembre 2018), des éléments relatifs à leur positionnement en classe relatif à l'élaboration des traces écrites (leur rôle et leur participation). Si cela n'apparaissait pas auparavant dans leurs propos, cela ne signifie pas que les professeurs ne souhaitent pas également « garder la main » sur les traces écrites des élèves. Nous avons vu, au contraire, que cela est très prégnant notamment dans les documents de préparation relatifs aux deux premières moutures de la séquence (voir chapitre 4, point 4-5), que leur positionnement relatif à ce qui devait être retenu au cours des séances y était particulièrement mis en avant.

Nous supposons à ce titre que le fait que ce même positionnement, que ce rôle, ait été moins défini dans les documents de préparation relatifs à la troisième mouture de la séquence, a entraîné une volonté d'au moins deux des professeurs de maintenir leur position vis-à-vis de l'institutionnalisation des savoirs en jeu et de s'assurer que cette mission demeure la leur. Cela allait finalement de soi

dans le cadre des deux premières moutures car cela était explicitement inscrit dans les documents de préparation, d'où le fait que cela ne soit pas évoqué au cours des entretiens. Cela n'allait pas de soi dans le cadre de la troisième mouture car cela était peu développé dans les documents de préparation de la troisième mouture, d'où le fait que cela soit mis en avant à plusieurs reprises par les professeurs au cours du dernier entretien (décembre 2018).

De façon générale, leur rôle et leur place dans la mise en œuvre des différentes moutures de la séquence mettant en œuvre des documents composites demeurent un point questionné par les professeurs, quelle que soit la mouture décrite. Dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun, ils sont demeurés majoritairement dans une posture de contrôle (Bucheton, 2009) vis-à-vis des élèves, cherchant à cadrer et guider leur travail et leur évolution au sein des documents composites conçus

3-4 Travail conjoint des professeurs au sein d'un collectif de recherche

En juin 2017, N. met en avant la richesse du travail entre collègues via le « partage », les « remises en question » (TE4, Q17) que cela engendre. B. va dans le même sens, indiquant que le fait d'être en groupe de recherche lui a « permis d'approfondir ses préparations, de croiser les regards et les pratiques » (TE5, Q17). Il apprécierait que le fait de travailler en groupe soit « quelque chose de récurrent » dans les pratiques (TE5, Q17).

En décembre 2018, N., B. et C. n'évoquent plus directement la richesse du travail coopératif offerte par les modalités de fonctionnement du LéA. Le fait que la troisième mouture ait été conçue en parallèle de celui-ci, sans qu'elle ne soit régulièrement évoquée au cours des réunions du groupe qui se sont déroulées en 2017-2018 et 2018-2019, explique en partie que N., B. et C. ne parlent plus du travail coopératif au cours du dernier entretien. Toutefois, ils ont pu mettre en avant leur souhait de poursuivre ensemble le travail entamé entre juin 2016 et juin 2017 sur la thématique de la Première guerre mondiale : N. a indiqué que « certains d'entre nous souhaitaient poursuivre ce travail. C'est ce que nous avons fait C., B., toi et moi. On était tous encore acteurs du LéA mais cette troisième mouture n'a été étudiée que par nous quatre » (N., TE7, Q1). C. a expliqué que « nous trois, avec B. et N., on était vraiment partants pour se relancer sur cette séquence [la troisième mouture de la séquence Verdun] » (TE9, Q1). Ils évoquent le fait que ce nouveau travail coopératif s'est fait en partie « à distance » (N., TE7, Q2 ; B., TE8, Q1), c'est-à-dire par échanges de mails incluant des pièces jointes visant à partager des commentaires sur la séquence en cours de conception tout en continuant également à s'appuyer sur « les réunions du LéA » qui ont « continué bien sûr à traiter des documents composites » et « ont enrichi nos analyses » (B., TE8, Q1).

En juin 2017 et en décembre 2018, le travail coopératif apparaît comme un levier professionnel, la coopération entre enseignants étant identifiée comme un atout dans le cadre de l'élaboration des moutures de la séquence Verdun et de la conception des documents afférents. Les modalités de travail n'étaient pourtant pas tout à fait les mêmes entre les deux premières et la troisième moutures. Lors des entretiens menés en juin 2017, les enseignants avaient travaillé au sein même du groupe de recherche, en présentiel, pour concevoir les moutures 1 et 2 de la séquence Verdun et les documents afférents. L'ensemble des membres du groupe de recherche était alors mobilisé conjointement. En décembre 2018, les entretiens font suite au travail mené majoritairement en distanciel par les trois enseignants N., B. et C. et nous même. Le fait que le travail coopératif se déroule en présentiel ou en distanciel ne semble pas constitué un obstacle majeur au travail conjoint des professeurs.

4- Considérations individuelles et collectives des dimensions matérielle et cognitive des documents entre juin 2017 et décembre 2018

4-1 Cheminement réflexif relatif aux documents composites en tant que supports de travail des élèves

Après l'élaboration et la mise en œuvre des deux premières moutures de la séquence Verdun, en juin 2017, concernant les documents composites de façon générale, N. annonce se poser « plus de questions » (TE4, Q17). B. indique qu'il se « pose plus de questions » (TE5, Q17), qu'il fait « plus attention » (TE5, Q17) à ses préparations. C. indique également qu'il se « questionne plus » (TE6, Q20). Ces questionnements des enseignants sont centrés sur les difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer lors de la lecture des documents composites. N. nous dit qu'elle « s'attarde sur les difficultés possibles » (TE4, Q17) des élèves face à certains documents. B. évoque avoir avancé dans sa « réflexion sur la complexité de la compréhension des documents composites » (TE5, Q17). C'est ainsi « en termes de compréhension des difficultés que pouvaient rencontrer les élèves » (TE5, Q17) qu'il dit avoir cheminé. En juin 2017, il identifie notamment qu'il ne se rendait auparavant « pas compte de la complexité d'une double-page de manuel », TE5, Q17), complexité qu'il associe au fait que ces pages soient « bien fournies » et qu'il y ait « beaucoup de choses dessus » (TE5, Q17). C. se questionne sur les difficultés des élèves face à l'hétérogénéité sémiotique des composants : il se demande si le fait de proposer beaucoup de textes sur un document composite (beaucoup de composants textuels) ne met pas en difficulté les « petits lecteurs », s'il ne serait pas préférable d'associer des images et des textes en fonction des difficultés des lecteurs (TE6, Q20). Il indique également avoir « appris » à faire « travailler [les élèves] en petits groupes de trois »

(TE6, Q17) ce qui nous semble indirectement être une prise en compte de difficultés de ces derniers : la modalité de travail par groupe, mise en avant par ailleurs par N. (TE4, Q13) et B. (TE5, Q10) permet de constituer des groupes réunissant des élèves présentant des besoins communs en matière de lecture. Cela semble mieux à même de faciliter l'accès de tous aux informations présentées dans des composants réunis sur un document composite de par les interactions et le travail collaboratif qu'il engendre.

En décembre 2018, après l'élaboration, la conception et la mise en œuvre de la troisième mouture de la séquence, N. et B. annoncent qu'ils se posent « plus » (N., TE7, Q15), « vraiment beaucoup plus » (B., TE8, Q15) de questions. N. indique par ailleurs que ses échanges « avec B. et C. [lui] montrent [qu'ils se posent] les mêmes [questions], [qu'ils font] attention aux mêmes choses » (TE7, Q15). Au-delà des difficultés possibles des élèves face aux documents composites, N. explique qu'« en histoire, c'est loin d'être simple » pour elle, que ne s'agissant pas de sa formation initiale, elle a « souvent peur de se tromper » et que c'est majoritairement sur cette discipline que porte ses questionnements relatifs aux documents composites. De ce fait, elle précise qu'elle « préfère [s'] appuyer dans cette discipline sur les manuels au départ » (TE7, Q17). B. indique porter « une attention plus particulière aux documents composites » proposés aux élèves « après de nombreux mois de travail » (TE8, Q19). Il « a l'impression d'être plus armé dans [ses] gestes professionnels » et que si « rien ne [lui] paraît évident dans les documents composites, [il] y réfléchit désormais beaucoup, que ce soit sur les difficultés possibles des élèves mais aussi sur la forme des documents [qu'il] leur présente » (TE8, Q15). De son côté, C. questionne majoritairement son positionnement en classe, « mon positionnement avec les élèves et les documents composites. Je ne faisais pas cela avant, cela m'a longuement questionné » (TE9, Q15).

Nous retiendrons qu'après l'élaboration, la conception et la mise en œuvre de trois moutures de la séquence Verdun, les trois professeurs ont en quelque sorte développé une vigilance accrue relative aux documents composites qu'ils présentent à leurs élèves. Cette vigilance porte notamment sur : les obstacles que peuvent générer la lecture et la compréhension de tels documents pour les élèves ; les obstacles relatifs à la discipline scolaire étudiée à partir de ces supports ; les obstacles relatifs au positionnement de l'enseignant vis-à-vis de ces supports de travail. Nous aurions pu penser que cette attention portée à chacun de ces points « allait de soi », que les professeurs analysaient dans les détails les supports didactiques proposés aux élèves et leur mise en œuvre. Il n'en est rien : a priori, les professeurs N., B. et C. ont eu besoin de travailler spécifiquement et longuement sur cet objet qu'est le document composite pour en éprouver les écueils.

4-2 Prise en compte par les enseignants de la dimension matérielle des documents en juin 2017 et décembre 2018

En juin 2017, N. annonce avoir fait évoluer les supports qu'elle présente aux élèves et explique ne plus « s'appuyer sur de simples fiches sur lesquelles elle mettait un peu de tout » (TE4, Q17). Elle dit qu'elle « essaie d'organiser ce que [elle] met sur [ses] documents, d'en mettre un peu moins » (TE4, Q20). L'idée d'organisation annoncée par N. est liée selon nous à la disposition des composants sur les pages qu'elle conçoit. B. « essaie de simplifier » (TE5, Q20) les documents en question. Cette simplification passe selon lui par le fait de « mettre moins » (TE5, Q20), de « trouver un équilibre » (TE2, Q20). Nous supposons que N. et B. lient le fait d'en « mettre moins » au nombre de composants réunis sur les documents qu'ils conçoivent. La recherche d'équilibre évoquée par B. est relative à la diversité sémiotique des composants, diversité également évoquée par N. lorsqu'elle dit qu'elle « mettait un peu de tout ». C. évoque, comme N., l'organisation des composants sur les pages qu'il construit et complète cela en suggérant l'hétérogénéité typographique. Il évoque également comme N. et B. l'hétérogénéité sémiotique des composants : « je ne peux pas tout présenter n'importe comment, il ne s'agit pas d'en mettre plein la vue des élèves avec des couleurs, une mise en page trop sophistiquée et plein de trucs différents. Je me dis des fois que quand on cherche trop à faire ce qu'on croit être du joli, on cherche à se rassurer » (TE6, Q20). En faisant un lien entre la mise en forme des informations présentées sur un document et la recherche d'assurance du professeur, C. évoque finalement qu'avoir la main sur le matériel (les couleurs, la disposition des composants...) laisse croire, invite à penser que l'on fait aussi du fond : « habiller » un document de beaux atours permettrait de faire illusion sur le fond et les savoirs en jeu.

En décembre 2018, N. indique que « la question du nombre de documents présents » (TE7, Q18) lui semble très importante. Trois ou quatre (tels que proposés dans la troisième mouture de la séquence) lui apparaissent pertinents. Présentant « ses points d'attention » (TE7, Q19) lorsqu'elle conçoit des documents pour des élèves, elle évoque la diversité des composants en présence (TE7, Q19) et le fait de « ne pas surcharger en titres, consignes, numéros » les documents composites présentés aux élèves (TE7, Q19). B., s'il explique ne pas avoir réalisé « de maquettes, de modèles » (TE8, Q19) de documents composites, constate qu'il « allège » (TE8, Q19) ceux qu'il propose à ses élèves. Cet allègement est relatif, a priori, au nombre de composants en présence. C. indique concevoir désormais « quasiment tous ses supports » pour les élèves (TE9, Q19). Il explique appliquer et respecter certaines règles : « ne pas mettre plus de cinq composants sur la même page en proposant plutôt de les mettre en ligne » (TE9, Q19) ; « équilibrer » sémiotiquement les composants en proposant « toujours un texte, une image et un schéma au moins » (TE9, Q19).

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, la dimension matérielle des documents composite est prise en compte par les enseignants sous différents aspects : le nombre de composants en présence ; leur hétérogénéité sémiotique (via la recherche d'équilibre entre les types de composants) ; leur hétérogénéité typographique (couleurs, titres, numéros) ; leur mise en page (organisation, mise en ligne des composants).

Entre les trois moutures de la séquence Verdun, le regard des professeurs porté sur cette dimension des documents a gagné en précision : un nombre de composants identifié comme pertinent est ainsi déterminé (de trois à cinq) ; une organisation en est spécifiée (en ligne) ; n'est plus évoquée la « simplification » des documents, notion qui ne s'appuie pas sur des critères définis par les professeurs, mais celle d'allègement est suggérée, notion fondée sur les critères de nombre de composants et de surcharge typographique.

4-3 Prise en compte par les enseignants de la dimension cognitive des documents entre juin 2017 et décembre 2018

En juin 2017, N. explique, relativement au nombre de composants qu'elle réunit sur un document composite, que « ce n'est pas facile de savoir si on en met suffisamment » (TE4, Q20). Si elle indique, en évoquant la dimension matérielle des documents (voir ci-dessus point 4-2), mettre moins de composants, elle fait le lien entre ce nombre, la quantité d'informations disponible pour les élèves sur un document et la pertinence de ces informations, c'est-à-dire leur capacité à répondre au besoin d'information des élèves : elle se demande finalement si elle « en met suffisamment » pour faire le tour de tel ou tel sujet (faisant le lien avec ce que nous avons nommé la couverture épistémologique d'un document composite, voir chapitre 4, point 4-4-1). N. indique aussi partir, de façon plus importante, de ce qu'elle nomme des « questions problématiques » (TE4, Q17), questions dont nous avons vu qu'elles avaient été proposées en interne ou en externe des documents composites à partir du DC5 de la première mouture de la séquence Verdun. Comme N., B. indique qu'il s'agit de proposer aux élèves « une seule question », de « s'appuyer sur une problématique » (TE5, Q20) pour leur permettre de lire et comprendre les documents composites. En lien avec ce qu'il indiquait concernant le fait qu'il cherche à simplifier ses documents (TE5, Q20), il explique qu'« il ne faut pas non plus aller trop loin dans la simplification car, de toute façon, les élèves vont être confrontés à ce type de documents à l'avenir, au collège et dans la vie de tous les jours » (TE5, Q20). C. questionne l'hétérogénéité sémiotique des composants et la capacité de composants hétérogènes à répondre aux objectifs d'apprentissage établis pour une séquence ou une séance : « on peut bien aborder un même contenu de façon différente pour arriver au même but » (TE6, Q20). Il indique également qu'il « n'insiste pas assez sur l'idée de mise en lien » des composants (TE6, Q17). C. évoque enfin la

question du temps qu'il peut finalement accorder à sa réflexion portant sur les documents composites et au travail qui en découle. Il indique que pour travailler ce qu'il nomme le « notionnel » et le « méthodologique », « il faudrait plus de temps » (TE6, Q17), tout comme N avait mis en avant que l'apprentissage de la « mise en lien » des composants d'un document composite nécessitait du temps (« Il faut passer du temps », TE4, Q12).

En décembre 2018, N., en lien avec le nombre de composants qu'elle estime pertinent en le fixant à trois ou quatre, s'interroge pour savoir si cela suffit « pour traiter certains contenus » (TE7, Q18). Au-delà de la question du nombre de composants, N., complétant et développant ce qu'elle nomme « ses points d'attention » (TE7, Q19) relatifs aux documents composites qu'elle utilise ou qu'elle conçoit, souligne la nécessité de « noter les sources » (TE7, Q19) des composants. B. « pense qu'il faut laisser les élèves se promener dans les composants pour répondre à une seule question, aucun ordre ne devrait leur être imposé car en fait il faut que les documents qu'on leur propose permettent de répondre à la question sans ordre pré déterminé de façon à ce qu'ils soient vraiment autonomes. Il faut donc que les documents leurs servent à répondre à la question, qu'ils y piochent des informations et qu'ensuite ils organisent leur réponse » (TE8, Q20). Selon B., les parcours de lecture doivent donc être équivalents, le traitement dans tel ou tel ordre des composants en présence doit permettre aux élèves d'élaborer une seule et même réponse. Dans le même esprit, C. explique ne pas mettre de numéros pour éviter l'écueil d'une « lecture chronologique » empêchant les élèves d'établir des croisements (TE9, Q19).

Nous retiendrons qu'après les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun, la dimension cognitive des documents composites est prise en compte par les enseignants sous différents aspects : l'accès au sens général des documents composites, ce qui réunit les composants et qui doit passer par une question unique ; les liens entre le nombre/la quantité de composants et les savoirs disciplinaires à traiter. A ce titre, le nombre minimum de composants nécessaires à la compréhension du message transmis par le documents composite (Moles, 1963) semble être fixé à trois, quatre ou cinq.

Entre les trois moutures de la séquence Verdun, le regard porté sur cette dimension des documents par les professeurs a gagné en précision : sont questionnés les liens entre les composants et les informations qu'ils présentent et communiquent ; leur capacité à assurer quantitativement et qualitativement un certain gain informatif. Les professeurs questionnent finalement le triple travail de savantisation-essentialisation-association et le fait qu'il est complexe pour un enseignant de choisir entre tel et tel type de composant, en fonction de tel ou tel objectif d'apprentissage et d'être en capacité d'évaluer si les séquences élaborées et si les documents conçus permettent d'assurer un

tel gain informatif. La capacité des élèves à traiter conjointement une certaine quantité d'informations est également au centre de l'attention des professeurs : la question de la charge cognitive que peut représenter pour les élèves la lecture-compréhension d'un document composite est désormais prise en compte par les enseignants.

5- Conclusion : des gestes documentés dans un processus itératif au sein d'un groupe de recherche coopératif

Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons indiqué vouloir répondre à quatre questions :

Comment les pratiques documentaires des professeurs ont-elles évolué collectivement à l'occasion du processus coopératif et itératif du groupe de recherche LÉA consacré à l'étude de la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 ?

Comment ces pratiques ont-elles évolué individuellement du point de vue du regard porté par trois professeurs sur leurs propres pratiques ?

Quels gestes documentés les professeurs ont-ils développés dans le cadre d'un travail coopératif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre de documents composites en histoire ?

Nous avons indiqué également, au début de ce cinquième chapitre, qu'au travers de l'analyse des entretiens individuels menés en octobre 2016, juin 2017 et décembre 2018, nous souhaitons poursuivre notre étude en analysant le travail de documentation des membres du LÉA et des trois professeurs N., B. et C. dans ses aspects pédagogiques. A partir de l'expérience individuelle des trois professeurs, nous souhaitons induire des éléments collectifs relatifs à leur travail coopératif au sein du LÉA.

Pour répondre à nos questions, nous nous sommes intéressée à la façon dont les trois professeurs analysaient les rapports des élèves aux documents composites et à la façon dont ils analysaient leurs propres manières de faire avec ces documents. Nous nous sommes également attachée à observer et analyser comment, en amont et en aval des trois moutures de la séquence Verdun, ils avaient pris en compte et défini les dimensions matérielle et cognitive des documents composites. Pour cela, nous nous sommes référée : au point de vue qu'ils portaient à ces deux aspects et à l'analyse qu'ils en faisaient au regard des réussites ou des « ratés » des apprentissages des élèves ; à l'identification et la compréhension qu'ils avaient de leurs propres modalités de travail. Nous avons cherché à identifier les démarches qu'ils ont mis collectivement en œuvre dans ce cadre, à observer leurs éventuelles évolutions et les régularités existantes de ces démarches, voire à observer si certaines

étaient plus efficaces ou si d'autres, au contraire, empêchaient les élèves d'apprendre. Enfin, en appui sur l'analyse des entretiens, nous avons cherché à identifier si le travail de documentation mené au cours des trois années de fonctionnement du LÉA a permis de produire chez ces trois enseignants une évolution ou des compétences professionnelles nouvelles relatives à la conception de documents composites, en lien avec leurs pratiques documentaires, s'ils ont développé, au sein de leurs gestes professionnels, des gestes documentés ou des gestes d'enseignement.

Pour conclure ce chapitre, nous allons synthétiser ce que le travail de documentation mené au sein du LÉA a produit ou a modifié dans les gestes documentés et le développement professionnel des enseignants. Nous allons comparer leurs déclarations au cours des trois entretiens individuels menés entre les années 2016 et 2018 concernant les dimensions matérielle et cognitive des documents qu'ils élaborent et conçoivent. Nous proposerons également une auto-analyse de l'évolution de notre positionnement entre les deux premières et la troisième moutures de la séquence Verdun.

5-1 Gestes documentés individuels et développement professionnel

En octobre 2016, les trois professeurs N., B. et C. déclaraient concevoir majoritairement leurs propres documents, supports didactiques du travail des élèves, dans toutes les disciplines. Pour cela, ils annonçaient assembler divers composants hétérogènes sémiotiquement, génériquement et inscrits dans quelques procédés typographiques. La question du nombre d'informations présentées sur ces documents était évoquée par chacun de façon évasive, la tendance étant de proposer beaucoup d'informations sans que ne soit interrogée la question du lien entre la quantité d'informations proposée et les objectifs didactiques d'apprentissage fixés. En décembre 2018, N., B. et C. conçoivent toujours majoritairement leurs propres documents mais ils ont individuellement évolué dans leur pratique documentaire annonçant prendre plus précisément en compte les dimensions matérielle et cognitive des documents qu'ils produisent.

5-1-1 Nadège

Concernant la dimension matérielle des documents qu'elle concevait, en octobre 2016, N. annonçait ne « pas se prendre la tête » dans la plupart des disciplines, excepté en histoire-géographie où elle disait mettre de nombreuses images. En juin 2017 elle indiquait ne plus s'appuyer, de façon générale, sur des fiches réunissant des composants divers et variés : elle essayait alors, en produisant ses documents, de limiter le nombre de composants en présence et de les organiser sur les pages. En décembre 2018, N. peut finalement indiquer des éléments précis relatifs à la dimension matérielle des documents qu'elle produit : un nombre de composants (trois ou quatre) ; une attention portée à leur diversité et à la mise en page (limitation des titres, des consignes et des numéros associés aux composants). Toutefois, en décembre 2018, elle se sent toujours démunie concernant les documents

qu'elle doit proposer dans la discipline histoire. Elle indique à ce sujet se tourner plutôt vers les manuels pour cet enseignement.

La dimension cognitive des documents a tenu une place importante dans les propos de N. dès octobre 2016 : elle nous indiquait alors que les contenus et les objectifs induisaient la forme des documents qu'elle concevait. Toutefois, elle ne faisait pas de liens explicites entre cette forme et les savoirs en jeu, ce qu'elle fera par la suite : en juin 2017, elle questionnait le fait de ne pas pouvoir identifier le nombre de composants nécessaire et suffisant pour atteindre un objectif d'apprentissage donné. Ce nombre sera établi en décembre 2018 (trois ou quatre) tandis que sera toujours interrogé par N. le fait de maintenir ce nombre quels que soient les savoirs étudiés. Le fait de ne proposer qu'une question pour traiter un document composite est acquis par N. dès juin 2017. En décembre 2018, elle complétera son panel de gestes documentés indiquant la nécessité de présenter les sources des composants sur les documents composites produits pour des élèves. N. s'est montrée constante concernant l'importance qu'elle accorde aux savoirs dans le cadre de l'élaboration et de la conception de documents composites et à leurs liens avec les objectifs assignés à la lecture-compréhension des documents composites. Si ces éléments demeurent centraux dans sa pratique documentaire, ils se sont donc précisés et apparaissent désormais inscrits parmi d'autres gestes documentés incluant les dimensions matérielle et cognitive des documents. N. est la professeure qui a le plus d'ancienneté parmi les trois enseignants au centre de notre étude. Elle n'a pas suivi le même cursus de formation que B. et C. (elle a en effet été formée au métier d'institutrice au sein d'une école normale). Il se peut que son positionnement relatif aux savoirs soit issu de son parcours de formation en tant qu'enseignante (le temps de formation consacré alors aux savoirs disciplinaires était peut-être plus important qu'à ce jour, voir chapitre 3, point 1-3-1) ou qu'il soit le fruit de sa singularité.

5-1-2 Bernard

En octobre 2016, concernant la dimension matérielle des documents qu'il concevait, B. disait organiser les composants les uns en dessous des autres, présenter des numéros pour soutenir les parcours des élèves, présenter des textes et des images, parfois uniquement des textes. En juin 2017, émergeait l'idée de simplifier les documents produits en y réunissant moins de composants : sachant qu'aucun nombre n'était indiqué par B. en amont, ce « moins » était peu parlant. Si en 2016, B. pouvait ne présenter que des textes sur ses documents, en 2017, il est plutôt à la recherche d'un équilibre sémiotique entre les composants. En décembre 2018, il évoque finalement des maquettes de documents qu'il tend à concevoir et envisage globalement l'élaboration et la conception de documents composites allégés.

En 2016, concernant la dimension cognitive des documents qu'il produisait, B. faisait référence à des numéros utilisés pour indiquer ou prescrire un ordre de lecture aux élèves. En juin 2017, il s'agissait pour lui de proposer aux élèves une question unique visant à engager et soutenir la recherche des élèves au sein des documents qu'il concevait. Il engageait sa réflexion sur le long terme pour les élèves : il évoquait leur parcours scolaire global qui devait les amener à être confrontés, au collège et dans leur quotidien, à ce type de document. En décembre 2018, B. a finalement basculé dans son positionnement relatif aux parcours de lecture : il ne s'agit plus pour lui de proposer des numéros auprès des composants pour guider les élèves mais au contraire, ne s'imposer aucun parcours : selon lui, l'ensemble des composants, quelle que soit la façon dont ils vont être appréhendés, doivent amener à une même réponse relative à la problématique générale proposée sur le document. B. aura, au cours du processus itératif des trois moutures de la séquence Verdun, renoncé à l'idée initiale de guider et de soutenir la lecture des documents composites par les élèves mais aura maintenu son fort intérêt pour le fait de travailler spécifiquement les savoir-faire de ces derniers en matière de méthodologie.

5-1-3 Charles

En octobre 2016, concernant la dimension matérielle des documents qu'il concevait, C. annonçait faire toujours la même chose, présentant titre, consignes et questions parmi de nombreuses informations plutôt en couleurs, notamment en histoire-géographie. En juin 2017, C. évoquait toujours l'organisation des composants sur les pages et revenait notamment sur la question typographique. La manière documentaire, à laquelle il accordait une certaine importance, était alors mise en balance avec des enjeux didactiques. Il était quelque peu déstabilisé, la question des informations et de leur présentation était mise en tension avec le besoin d'information des élèves. En décembre 2018, C. indique finalement concevoir « quasiment tous ses supports » et dit avoir acquis certains gestes qu'il nomme des règles : elles lui servent de référence pour produire ses documents au niveau matériel : restreindre le nombre de composants à cinq, les mettre en ligne et rechercher un équilibre sémiotique des composants.

Concernant la dimension cognitive des documents, en 2016, C. s'intéressait à la question de l'accessibilité formelle des informations : il indiquait proposer des titres, des consignes, des questions. En juin 2017, C. questionnait l'hétérogénéité sémiotique des composants et le fait de pouvoir répondre au besoin d'information des élèves par des biais différents (une même information pouvant être selon lui présentée sous des formes sémiotiques différentes). En décembre 2018, C. annonce finalement ne plus mettre de numéros auprès des composants pour permettre aux élèves

de croiser les composants comme ils le souhaitent. Il n'avait pas évoqué cette numérotation auparavant.

5-1-4 Doctorante observatrice et doctorante participante

5-1-4-1 Cheminement réflexif

Si nous venons de présenter l'évolution individuelle des gestes documentés de N., B. et C. au cours de leur travail, durant trois années, au sein du LéA, nous nous devons également de faire un point sur notre propre cheminement au sein de ce groupe. Nous avons en effet occupé, durant trois ans, une position d'observatrice : nous avons assisté aux différentes réunions du groupe, nous nous sommes positionnée plus particulièrement, durant ces temps, aux côtés de N., B. et C. Nous avons également occupée, au cours d'une partie de la deuxième année de fonctionnement du LéA et durant la troisième année, une position de participante, en contribuant à l'élaboration et à la conception de la troisième mouture de la séquence Verdun et des documents afférents. Nous n'avions pas initialement de connaissances spécifiques relatives aux documents composites, ces termes nous étaient inconnus : en tant que professeure des écoles, durant presque quinze ans, nous avons pourtant utilisé telles quelles des pages de manuels, élaboré et conçu de nombreux documents supports de travail des élèves à partir de ces pages et de divers sites internet dont aucun, en particulier, ne nous a jamais servi de banque documentaire régulière. Nous nous inscrivons, à ce titre, dans des pratiques initiales très proches de celles décrites par N., B. et C. en juin 2016 : nous produisions majoritairement nos propres documents, ne trouvant pas toujours dans l'existant de quoi répondre à nos besoins (nous trouvions notamment les documents trop chargés, trop colorés). Notre parcours professionnel d'enseignante spécialisée explique peut-être en partie notre insatisfaction concernant ce que nous pouvions observer dans les manuels ou sur les sites internet. En effet, compte tenu de la diversité des besoins particuliers de nos élèves, au regard des obstacles spécifiques qu'ils rencontrent (obstacles relevant notamment de déficits attentionnels, de difficultés à planifier ou à maintenir en mémoire de nombreuses informations notamment lorsqu'elles proviennent de supports différents), nous avons souvent dû produire des supports qui ne représentent pas une charge cognitive trop importante (nombre de composants limités à cinq ou six, absence de couleurs, structuration des composants en colonnes pour soutenir la planification...). Notre regard était alors principalement tourné vers les aspects formels des documents. Toutefois, tous ces éléments ne s'inscrivaient pas dans une réflexion particulière, ils n'étaient pas formalisés.

Durant nos trois années de travail au sein du LéA, notre travail d'observatrice a nourri notre travail de recherche et notre travail d'élaboration et de conception de documents composites. Nous avons, de façon dynamique, dans une sorte de processus de genèse d'une chercheuse, développé une

vigilance certaine portant sur la dimension cognitive des documents composites : celle-ci n'allait pas de soi, ne semblait pas être initialement au centre de nos préoccupations d'enseignante. Cette vigilance, soutenue par notre travail de savantisation et notre travail d'essentialisation menés lors de la troisième mouture de la séquence Verdun, nous a amenée à affiner nos observations, nos descriptions et nos analyses, à assoir ces dernières sur la mobilisation d'un vocabulaire particulier. Si nous avons acquis des connaissances en histoire, nous avons également acquis des connaissances propres aux documents composites : propres aux obstacles que leur lecture-compréhension peut générer, propres à leurs dimensions matérielle et cognitive. Nous avons également développé une attention accrue aux ressources que les uns et les autres peuvent consulter et mobiliser pour se savantiser ou identifier l'essentiel des savoirs en jeu dans le cadre de telle ou telle séquence d'enseignement-apprentissage. Ces quelques éléments nous amènent à constater, comme nous l'avons déjà indiqué dans cet écrit, qu'aujourd'hui, pour notre recherche, nous procéderions en partie différemment, tout au moins, qu'à minima, nous compléterions et affinerions différents éléments qui ont soutenus cette recherche : nos questionnaires notamment, visant à identifier et à observer les pratiques documentaires des professeurs gagneraient à s'enrichir d'interrogations portant sur les ressources des enseignants ; nous chercherions par exemple à mieux connaître ce qui les amène à concevoir leurs propres documents plutôt que d'utiliser des documents prêts à l'emploi ; nous questionnerions plus avant leurs rapports aux savoirs et les liens qu'ils établissent entre ces derniers et les supports qu'ils utilisent ou développent.

5-1-4-2 Difficultés rencontrées dans le cadre de l'identification des gestes documentés développés de façon individuelle par les professeurs

Si nous avons développé nos capacités d'analyse des documents composites dans leurs dimensions matérielle et cognitive, l'observation, la description et l'analyse des gestes documentés des trois professeurs nous sont apparues particulièrement complexes. Comme nous l'avons évoqué en introduction de ce chapitre, il est en premier lieu difficile d'identifier ce qui relève d'une évolution propre à chacun des enseignants de ce qui relève d'évolutions collectives. Il est difficile de savoir comme l'un et l'autre aspects se nourrissent et s'enrichissent. Il est également complexe de connaître et d'identifier d'autres facteurs que le travail mené au sein du LéA qui ont pu influencer sur les pratiques documentaires des professeurs au cours de leurs années de participation au groupe de recherche (notamment des rencontres et des échanges avec des collègues au sein de leur école, la lecture d'un ouvrage ou l'identification de sites internet qu'ils n'ont pas évoqués au cours des entretiens...). Nos observations et nos analyses ne permettent pas de « rendre compte de la variabilité intra-individuelle des pratiques » des trois enseignants (Murillo, 2010).

De plus, comme cela a été observé dans d'autres cadres (Bru, 1991), nous supposons qu'il existe un écart non négligeable entre les pratiques documentaires déclarées des professeurs et leurs pratiques documentaires réelles, telles que développées sur le terrain en classe ou au cours des temps consacrés à la préparation des séquences et des séances. Cet écart peut être relatif à leur connaissance ou à leur méconnaissance de la pratique en elle-même ou à celle d'éléments qui permettent éventuellement de l'analyser et de la décrire. Au-delà des éléments que N., B. et C. mettent en avant concernant leurs pratiques documentaires, nous ne sommes pas en mesure d'associer leurs propos à des éléments concrets, à mettre en tension notamment des documents, supports de travail des élèves, tels qu'ils les concevaient avant leur participation au groupe LÉA et après cette participation.

5-2 Gestes documentés collectifs et développement professionnel

Collectivement, au sein du groupe de recherche LÉA, au cours des trois années de fonctionnement du groupe et en appui sur l'élaboration, la conception et la mise en œuvre de trois moutures d'une séquence en histoire portant sur la Première guerre mondiale, les enseignants ont inscrit leurs pratiques dans un « processus dynamique de transformation d'activités professionnelles mobilisant des gestes professionnels et des dispositions à agir des acteurs engagés dans ces activités » (Ria, 2015 : 233). Ils ont développé, à ce titre, certaines régularités dans leurs actions, régularités débutantes et en devenir, inscrites notamment dans des contraintes de temps, élément somme toute récurrent dans les propos des professeurs au cours des trois années de travail conjoint (aspect chronophage des co-constructions des moutures de la séquence Verdun, manque de temps nécessaire à la réflexion et à la prise de recul). Ils ont notamment :

- développé leur créativité pédagogique, envisageant de multiples possibles relatifs au travail méthodologique de lecture-compréhension des documents composites, travail à inscrire selon eux dans le temps et dans la durée, de façon structurée : ateliers, rituels ;
- identifié le travail coopératif, la réflexion conjointe et mutualisée, comme soutenant et enrichissant leur pratique professionnelle. Ils ont pu également se reconnaître dans les pratiques des uns et des autres, observant des éléments de réussite ou des questionnements communs.

De façon globale, le travail de documentation mené, entre juin 2016 et juin 2017 au sein du LÉA puis entre mars et décembre 2018 en parallèle de ce dernier, a permis aux enseignants d'observer plus finement leurs pratiques documentaires et l'incidence de ces pratiques sur les difficultés et les réussites des élèves ainsi que sur leur propre pratique.

Les enseignants ont également :

- identifié certaines modalités de travail en classe comme moyen d'action pédagogique pertinent pour la mise en œuvre des documents composites avec les élèves : plutôt que de focaliser principalement leur attention sur les multiples difficultés que les élèves peuvent rencontrer à la lecture des documents composites, les enseignants ont choisi de proposer des modalités de travail qui favorisent les échanges entre élèves, leurs interactions, permettant ainsi de prendre en compte la diversité de leurs besoins en matière de lecture. Ils ont pour cela retenu le travail en petits groupes d'élèves, travail soutenu en amont et en aval par des temps de travail collectif visant à établir et définir les « règles du jeu », voire à modéliser des démarches de lecture des documents ;
- identifié comme origine des difficultés des élèves à la lecture-compréhension des documents composites les documents eux-mêmes : plutôt que de dire « les élèves ne savent pas articuler des composants, ne réussissent pas à les mettre en lien, manquent de termes pour justifier, argumenter... », ils établissent que la forme des documents et la fonction des composants relativement à une problématique générale d'un document composite constituent des obstacles majeurs à l'accès au sens des documents pour les élèves ;
- identifié les réussites des élèves face aux documents composites comme émanant des élèves eux-mêmes (capacité à s'approprier des démarches de lecture et de mises en lien de composants notamment) : ils pensent désormais ces réussites comme relatives aux actions, au pouvoir d'agir des élèves et non pas seulement comme relatives à leur positionnement d'enseignants, axé prioritairement sur le contrôle. Au cours du processus itératif relatif au travail mené au sein du LéA, les difficultés à « lâcher prise » des professeurs sont néanmoins apparues de façon élevée.

De fait, si les professeurs situaient principalement les élèves comme porteurs des obstacles en matière de lecture-compréhension des documents composites, leur vision, leur lecture des situations s'est déplacée pour inscrire les élèves comme porteurs de réussites et acteurs de celles-ci.

Les enseignants ont enfin :

- modéré leur analyse relative au regard porté sur l'évaluation et l'impact des situations proposées sur les apprentissages des élèves. Cette tempérance est à mettre en lien avec le développement d'un travail portant sur les savoirs en jeu. En sachant eux-mêmes plus sur un sujet donné, les professeurs relativisent les progrès des élèves sur ce sujet ;
- identifié plus finement les compétences développées par les élèves en matière de lecture-compréhension des documents composites et développé quelques éléments concrets d'observation dans ce domaine ;

- développé une attention accrue à la forme, à la dimension matérielle des documents composites (nombres de composants en présence, hétérogénéité, organisation) ;
- identifié la complexité d'élaborer et de concevoir de tels documents en assurant à la fois leur mise en forme et la possibilité qu'ils offrent de répondre au besoin d'information des élèves, c'est-à-dire de prendre en compte et de développer la dimension cognitive des documents en matière de quantité et de qualité documentaires (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 79-92 ; 95-117).

Toutefois, de façon globale, les professeurs évoquent peu, dans le cadre de leurs analyses, les savoirs en jeu, les connaissances disciplinaires visées en histoire au cours des différentes moutures de la séquence Verdun. Les informations communiquées et étudiées par les élèves au cours de leurs lectures de documents composites, le « Quoi » du but informationnel (Tricot, Sahut et Lemarié 2016 : 60) des documents, est très peu évoqué. L'attention des professeurs est demeurée majoritairement centrée sur des éléments relatifs aux savoir-faire, à la méthodologie, en lien avec le « Comment » (quelle démarche mettre en œuvre pour trouver ?) du but informationnel (ibid.). Cela souligne selon nous le fait que, dans le cadre des trois moutures de la séquence Verdun, les savoirs disciplinaires ont peu été pensés par les enseignants, cela étant à mettre en lien avec un manque de clarté des programmes scolaires, notamment en histoire (voir chapitre 3, points 1-1, 1-2 et 5) et un manque de formation continue, voir initiale dans ce domaine (voir chapitre 3, point 1-3-1). A ce titre, les savoirs enseignés relatif à la Première mondiale ont été en quelques sortes un arrière-plan, quelque-chose à faire pour travailler plus spécifiquement sur la lecture-compréhension des documents composites. Les gestes documentés des professeurs apparaissent alors dirigés vers les conditions de lisibilité et d'accessibilité des informations plus que vers les informations elles-mêmes. Ces conditions sont placées ainsi au premier plan. La dimension cognitive n'est pas pour autant évincée de leurs analyses mais il nous semble qu'au cours du travail de documentation mené durant trois années, la question de la forme a prédominé sur celle du fond : la prise en compte conjointe des contraintes relatives à la quantité et à la qualité documentaires des documents, qui dépendent de la forme de ces derniers (de leur mise en page, du nombre d'informations en présence, de leur diversité...) et de leur fond (de la pertinence des informations au regard du besoin des lecteurs, de leur accessibilité) apparaît comme difficilement tenable pour des professeurs pris en tension entre leur réflexion en évolution, leurs constats relatifs au travail mené dans le cadre du LéA, la possibilité temporelle pour eux d'agir professionnellement face à ces états de fait et les contraintes institutionnelles dans lesquelles sont inscrites leurs pratiques. Nous avons évoqué en introduction de ce chapitre la proposition de Sensevy relative aux gestes d'enseignement. Sensevy annonce que le geste d'enseignement s'inscrit dans une

conception au sein de laquelle le savoir donne leur forme aux gestes d'enseignement : « le postulat fondamental est donc qu'un geste d'enseignement se caractérise par le fait que c'est le savoir qui lui donne sa forme, le « test linguistique » d'un tel geste étant qu'une description appropriée ne peut faire l'économie du vocabulaire propre au savoir enseigné » (2010 : 2). Dans le cadre de notre étude du travail de documentation de professeurs de cycle 3, travail mené en histoire et prenant pour supports des documents composites, nos observations et nos analyses nous amènent à écrire que, si les professeurs ont développé des gestes documentés inscrits dans leurs gestes professionnels, ils n'ont pas à ce stade associé ces gestes à des gestes d'enseignement propres à la discipline support de leur travail de documentation, l'histoire.

Nous retiendrons qu'après trois moutures d'une séquence d'enseignement-apprentissage proposant des documents composites, les professeurs identifient des éléments propres à anticiper certains obstacles des élèves face aux documents composites. La réitération des processus d'élaboration, de conception et de mise en œuvre semble rendre le travail des enseignants plus aisé au niveau pédagogique (séance de mise en route collective, travail de groupes, temps de latence entre les séances). Les professeurs semblent distinguer plus finement les obstacles et les réussites rencontrés par les élèves et les stratégies que ces derniers mettent en œuvre pour lire et comprendre ce type de documents, quelle que soit la cohorte d'élèves considérée. Ils sont également en mesure de faire de nombreuses propositions visant à poursuivre le travail mené, que ce soit au niveau procédural et au niveau pratique, dans le cadre du déroulement des séances de travail avec les élèves. Néanmoins, les enseignants soulignent que les difficultés des élèves pour accéder au sens de ces documents, quelle que soit la mouture de la séquence considérée et quelle que soit la cohorte, demeurent persistantes. Il semblerait donc que les professeurs tirent bénéfice, pour une certaine part, d'usages réitérés des documents composites mais que les régularités éventuellement acquises au plan professionnel n'aient que de faibles répercussions sur les apprentissages des élèves relatifs à ce type de document (en dehors des aspects didactiques propres à la discipline enseignée).

Conclusion

Nous avons annoncé en introduction que notre recherche allait s'intéresser au document composite, support de travail des élèves, élaboré, conçu et mis en œuvre par des professeurs des écoles exerçant en cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème})¹⁵¹, membres d'un groupe de recherche coopératif. Notre étude de ce document s'est inscrite dans l'analyse de leur travail et a pris appui sur l'élaboration, la conception et la mise en œuvre de trois moutures d'une séquence en histoire portant sur l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale.

En nous référant au travail mené par les membres du groupe de recherche LÉA Saint Jacques, en centrant notre attention sur celui de trois de ses membres, N., B. et C., nous avons souhaité :

- décrire et analyser les dimensions matérielle et cognitive (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) de ces documents particuliers que sont les documents composites élaborés et conçus par des professeurs ;
- savoir comment des professeurs élaborent et conçoivent des documents de travail destinés à leurs élèves au travers de l'étude de leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2013) ;
- identifier si ce que les enseignants élaborent et conçoivent est au service des savoirs en jeu et des apprentissages didactiques et méthodologiques des élèves.

En cherchant à atteindre ces objectifs, nous avons voulu savoir :

A quelles conditions un document composite élaboré et conçu par un-des professeur.s peut-il être un document support d'enseignement-apprentissage suffisamment accessible au niveau de sa structuration et de son intelligibilité pour servir les savoirs en jeu (qu'ils soient académiques ou méthodologiques) dans telle ou telle discipline scolaire et répondre ainsi au besoin d'information des élèves ?

Au travers des cinq chapitres qui structurent notre écrit, nous avons :

- défini notre objet de recherche, le document composite, dans ses dimensions matérielle et cognitive. Nous avons observé que ce document dans sa forme (dans la façon dont sont structurées et présentées les informations en présence, soit la manière documentaire du document, au regard du nombre de composants visant à représenter les informations, de

¹⁵¹ CM1 et CM2 : cours élémentaires première et deuxième années (dernières années de l'école primaire) ; 6^{ème} : première année de collège.

leur diversité) et dans son intelligibilité (au travers des informations communiquées, de leur pertinence, de leur accessibilité) pouvait faire obstacle à l'accès à son sens et à l'apprentissage, par les élèves, des connaissances qu'ils sont sensés devoir élaborer au travers de son étude ;

- étudié comment, en amont de la conception des documents composites eux-mêmes, des enseignants travaillaient à l'identification et à la définition des savoirs en jeu, savoirs ciblés en termes d'apprentissages pour des élèves de CM2 et visant à être développés au cours d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire portant sur la Première guerre mondiale. Nous avons cherché à connaître les ressources qu'ils mobilisaient pour cela. Nous avons cherché à savoir comment ils prenaient en compte les impératifs institutionnels relatifs à la discipline histoire. In fine, nous avons cherché à identifier comment ils réalisaient leur travail de savantisation et d'essentialisation (Lefeuvre, 2009, 2012) et comment ils l'inscrivaient dans l'articulation de contraintes didactiques, réglementaires, matérielles et temporelles. Nous avons montré qu'il était particulièrement complexe pour des professeurs des écoles de déterminer et de structurer les savoirs en jeu en histoire et de retenir ceux devant faire l'objet d'un apprentissage avec les élèves. Cette complexité est relative selon nous au fait : que les enseignants sont peu formés à la didactique de l'histoire ; qu'ils doivent se référer à des programmes scolaires peu explicites, voire vagues quant aux savoirs à aborder ou aux ressources mobilisables pour les appréhender ; que les manuels scolaires notamment, en tant que ressources didactiques et documentaires, présentent des savoirs trop hétérogènes pour leur servir de références ;
- analysé le processus dynamique de genèses documentaires relatives aux élaborations et aux conceptions de documents composites dans lequel se sont inscrits des professeurs dans la discipline histoire. Nous avons mis en avant comment, à partir d'une base de travail constituée de documents composites initiaux, les professeurs avaient cherché à composer leurs propres documents à destination des élèves, en sélectionnant des composants, en les présentant de diverses manières sur leurs documents, en questionnant leurs pratiques, en interrogeant majoritairement les mises en pages développées et les modalités d'accès aux informations en présence plutôt que les informations elles-mêmes ;
- mis en avant qu'à partir d'un manque de définition des savoirs en jeu et au regard des nombreux éléments à prendre en compte pour concevoir des documents composites (mise en page des informations, nombre de composants, diversité de ces derniers, provenance et identification de sources pertinentes, accessibilité et intelligibilité des informations, lien entre ces informations et les savoirs visés en termes d'apprentissage), il leur avait été difficile

de développer des supports de travail qui répondent au besoin d'information des élèves, besoin qu'ils avaient été, par ailleurs, en difficulté pour définir. Le fait de devoir articuler ces éléments à des objectifs d'apprentissage inférer de références institutionnelles parcellaires, semble rendre vain la possibilité pour des professeurs des écoles, qui doivent par ailleurs travailler à l'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines développées à l'école élémentaire, d'élaborer et de concevoir des documents composites pertinents.

Malgré ces constats relatifs aux difficultés d'élaboration et de conception de documents composites, comme nous ont permis de le mettre en avant une enquête académique portant sur les pratiques documentaires des professeurs de cycle 3 et nos échanges, en amont et en aval de leur participation au groupe LÉA, avec N., B. et C., les enseignants font majoritairement le choix d'élaborer et de concevoir leurs propres supports de travail pour faire étudier leurs élèves. Ils consacrent alors un temps certain à une réflexion qui ne prend appui sur aucune méthodologie réellement définie. S'ils font majoritairement ce choix, c'est que, malgré la multiplicité des ressources (manuels scolaires, sites et blogs internet, ouvrages didactiques, ressources institutionnelles), ils ne trouvent pas leur compte dans l'existant et préfèrent s'atteler, souvent seuls, à une tâche de production pour laquelle ils ne sont pas ou peu formés a priori.

Pour réaliser notre recherche, nous avons pris appui sur deux cadres théoriques, la théorie du document (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) et l'approche documentaire du didactique (Gueudet et Trouche, 2008, 2013). Ces deux cadres nous ont fourni des concepts pour parler de notre objet, le document composite, et analyser sa production (son élaboration et sa conception). Nous avons également développé un cadre de description et d'analyse des documents composites visant à en présenter les dimensions matérielle et cognitive. Nous avons à ce titre proposé un vocabulaire singulier, fondé notamment sur les notions de :

- composants en tant qu'unités du document composite (hétérogènes aux plans sémiotique et générique) et de rangs de composants (général, intermédiaire, spécifique, périphérique) (Quirino Chaves et Maisonneuve, 2020) ;
- gain informatif, en appui sur les notions de quantité et de qualité documentaires développées par Tricot, Sahut et Lemarié (2016). Selon nous, si un document présente une quantité et une qualité documentaires susceptibles de faciliter l'apprentissage de connaissances nouvelles par celui qui le mobilise (pour nous, des élèves), alors il permet aux lecteurs de réaliser un gain informatif : à la lecture du document, le lecteur doit en savoir plus sur un sujet donné qu'avant d'avoir mobilisé le document. Ce « savoir plus » est relatif au besoin d'information identifié en amont par le concepteur (pour nous, un ou des

- professeur.s) au regard des objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixé et à la pertinence des informations présentées sur le document pour répondre à ce besoin. Le gain informatif est ainsi fonction du nombre de composants réunis sur un document composite et de la pertinence de ces composants au regard des savoirs visés ;
- couverture épistémologique : à l'instar de Tricot, Sahut et Lemarié qui définissent la couverture documentaire comme « la capacité d'un document à faire le tour de la question » (2016 : 80), nous avons proposé de définir la couverture épistémologique comme la capacité d'un document composite, dans une discipline donnée, au regard d'objectifs d'apprentissage déterminés, à permettre de faire le tour d'un sujet, d'un événement, d'un thème, d'un axe de savoir. La couverture épistémologique d'un document composite correspond ainsi au rapport entre le nombre de composants réunis sur un document composite et les savoirs essentialisés sur un sujet donné, dans le cadre d'un travail de savantisation et d'un travail d'essentialisation. Le gain informatif d'un document composite est ainsi fonction du nombre de composants réunis sur un document composite, de la pertinence de ces composants au regard des savoirs visés et de la couverture épistémologique dudit document relativement à des savoirs donnés ;
 - travail d'association : Lefevre (2009, 2012) développe, entre autres, la notion de travail de savantisation pour désigner l'activité de l'enseignant ayant pour objectif de débiter ou d'approfondir ses connaissances relatives à un savoir donné, et celle de travail d'essentialisation pour désigner l'activité de l'enseignant ayant pour objectif de sélectionner ce qui pourra/sera enseigné à ses élèves. Nous pensons que dans le cadre de l'élaboration et de la conception de documents composites, ce double travail doit s'accompagner d'un travail d'association. Celui-ci désigne l'activité de l'enseignant ayant pour objectif d'associer, d'appareiller, les savoirs essentialisés à des composants, de façon à s'assurer de la présence de l'ensemble de ces savoirs sous la forme d'informations sur les documents composites présentés aux lecteurs. Ce travail n'est pas un « simple » travail d'illustration des savoirs essentialisés. L'illustration en fait partie mais ce travail ne s'y limite pas. Il doit inclure une réflexion et des modalités relatives à l'exemplification, l'explication, la justification, la complémentarité...

Toutefois, répondre à notre problématique, « A quelles conditions un document composite élaboré et conçu par un-des professeur.s peut-il être un document support d'enseignement-apprentissage suffisamment accessible au niveau de sa structuration et de son intelligibilité pour servir les savoirs en jeu (qu'ils soient académiques ou méthodologiques) dans telle ou telle discipline scolaire et

répondre ainsi au besoin d'information des élèves ? », ne peut se limiter à des propositions de vocabulaire développé en appui sur des cadres théoriques existants et à partir de l'observation, de la description et de l'analyse du travail de documentation d'enseignants de cycle 3. Essayer de répondre à cette problématique, c'est pouvoir identifier les modalités, les éléments voire les contextes qui permettent a priori de rendre accessibles à des élèves des informations présentées sur et communiquées par un support composite en vue de leur permettre de réaliser des apprentissages. Ces conditions sont nombreuses et s'inscrivent dans un processus articulant : connaissance et prise en compte des attentes institutionnelles et des références didactiques ; tri et choix des composants en réponse aux attentes institutionnelles, aux références didactiques et au besoin d'information des élèves ; connaissance et sélection des ressources visant à permettre la réalisation de ce processus ; structuration des informations et des composants. Ces conditions relèvent, comme nous l'avons observé, décrit et analysé dans cet écrit, du cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit le processus d'élaboration et de conception du document composite, des objectifs d'apprentissage fixés par l'institution scolaire dans cette discipline, de leur choix par des professeurs, à un moment donné, au cours d'une année scolaire pour mener une séquence d'enseignement-apprentissage particulière. C'est à partir de ces divers éléments didactiques, institutionnels et temporels que le support matériel et didactique que constitue le document composite pourra être réfléchi et produit dans sa forme et dans ses fonctions.

Au regard de ce que nous avons développé dans cet écrit, les enseignants se trouvent en difficulté, rencontrent de nombreux obstacles pour s'inscrire de façon pertinente dans le processus d'élaboration et de conception de documents composites. Ces obstacles sont relatifs à la détermination des savoirs en jeu, aux choix des informations visant à les représenter, à la mobilisation de ressources venant nourrir leur activité, aux manières documentaires des documents à produire et à l'intelligibilité de ces derniers. Des leviers existent néanmoins, leviers visant à répondre au besoin des professeurs en matière documentaire et à rendre leur travail de documentation possible, voire efficace. Ils touchent à des domaines qui relèvent selon nous : de la formation initiale et de la formation continue des professeurs ; de l'institution qui encadre les pratiques des enseignants et détermine les savoirs et savoir-faire devant être développés à l'école par ces derniers par et pour les élèves ; du monde de l'édition scolaire.

➤ *Levier relatif à la formation initiale et à la formation continue*

Nous avons observé que le processus itératif dans lequel le travail de documentation des enseignants N., B. et C. s'est inscrit durant trois années successives (2016-2017 ; 2017-2018 ; 2018-2019) leur avait permis de développer des gestes documentés relatifs à l'élaboration et la conception de

documents composites et d'accroître leur vigilance face à différents éléments afférents à cette élaboration et à cette conception : des gestes développés et une vigilance accrue relatifs à la définition des savoirs en jeu (via un travail de savantisation et un travail d'essentialisation minutieux et structurés) ; à la structuration des documents à produire (fixation d'un nombre de composants, uniformisation des mises en forme des documents) ; aux informations visant à être communiquées sur cette production (choix d'une question unique visant à étudier le sujet abordé dans un document composite, diminution de la charge cognitive que représente la lecture-compréhension d'un tel document par des élèves). Ce processus itératif a également permis aux professeurs de développer des gestes documentés relatifs à l'identification des obstacles rencontrés par les élèves durant la lecture-compréhension de documents composites : obstacles inhérents au nombre d'informations en présence ; à la complexité intrinsèques des composants ; à la présence d'une consigne ou d'une question visant à soutenir la lecture du document composite ; aux possibilités d'articulation des composants entre eux ; à la charge cognitive présentée finalement par le document. Ainsi, il nous semble que face à l'énergie déployée par les professeurs pour produire les documents de travail qu'ils destinent à leurs élèves, l'incidence d'une réflexion portée à ce travail sur un temps relativement long permet aux professeurs et, en fin de compte, aux élèves, de bénéficier de supports présentant un gain informatif plus important.

L'enseignement est un métier complexe par bien des aspects (diversité des disciplines à enseigner pour les professeurs des écoles, prise en compte de la diversité des élèves, rapports à l'institution, rapports aux familles...). Il nécessite pour le moins d'inclure et de prendre en compte, de façon régulière, les développements techniques et scientifiques afférents à ce métier (aux niveaux didactique et pédagogique) et de s'adapter aux besoins des élèves en transformation (au regard notamment de leur accès quasiment illimité à une diversité de savoirs disponibles désormais via l'internet). Face à l'importance des enjeux de l'éducation pour la société (nous avons observé notamment les enjeux d'une mise en œuvre de supports de travail particuliers tels que les documents composites auprès d'élèves rencontrant des difficultés dans le domaine de la lecture-compréhension ou évoluant dans un monde scolaire peu lié à leur monde social), la formation des enseignants, et notamment la formation continue, apparaît comme un levier primordial pour répondre au besoin d'évolution régulière de cette profession. Dans le premier degré, la formation continue des enseignants fait partie de leurs obligations de service. Chaque année, ils doivent ainsi consacrer dix-huit heures à des actions de formation continue et aux animations pédagogiques. Toutefois, ils ont un contrôle restreint sur leur formation, n'en choisissent que rarement les contenus, contenus qui s'inscrivent dans une conception plutôt descendante de la formation

continue et dont les impacts (sur les professeurs, sur les élèves) sont peu, voire pas évalués (Paris, Cnesco, 2021), ce qui évite finalement à l'institution de questionner les contenus qu'elle propose, leur pertinence en réponse au besoin des enseignants. De ce fait, « la formation n'est pas toujours reçue par les enseignants comme ressource pour leur propre développement professionnel, mais plutôt comme instrument de gouvernance, sans que les destinataires des formations – enseignants comme personnels de direction – soient partie prenante de l'élaboration des plans de formation, ni consultés sur leurs contenus, leurs méthodes et leur organisation » (Paris, Cnesco, 2021 : 13). A ce titre, nombre d'enseignants se tournent vers d'autres modalités de formations (notamment sur leur temps personnel, voire à leur frais) telles que les universités, les mouvements pédagogiques, les associations, les syndicats... pour répondre à leur besoin : ils sont motivés par la grande diversité de ces formations qui leur proposent et leur apportent ce qu'ils recherchent en matière de contenus et qui favorisent selon eux le « développement de pratiques et de réflexions collectives » (Paris, Cnesco, 2021) :

- ainsi, les résultats de l'enquête Talis¹⁵² (2018) menée auprès d'enseignants du collège au niveau international met en avant que les professeurs de collège français ne sont que 52 % (contre 71 % dans les pays de l'OCDE¹⁵³) à se déclarer bien préparés sur le plan didactique (maîtrise des contenus à enseigner) et 37 % sur le plan pédagogique (contre 70 % dans les pays de l'OCDE). Si nous ne disposons pas de données concernant ce même ressenti par les professeurs des écoles, nous émettons l'hypothèse qu'au regard de leur formation initiale comprenant peu de temps consacré à la didactique des disciplines enseignées à l'école élémentaire, ces enseignants se sentent également en difficulté pour enseigner certaines d'entre elles, dont l'histoire comme nous avons pu l'observer dans cet écrit et comme ont pu le souligner les enseignants du LéA, notamment N. ;
- N., B. et C. ont pu souligner par ailleurs l'enrichissement professionnel généré par leur participation à un groupe de travail coopératif (multiplicité des échanges, volonté d'aller plus loin dans leur réflexion, besoin de se poser des questions) et au fait qu'ils se « retrouvent » et se « reconnaissent » autour de questionnements communs. Nous avons observé également que la réflexion des professeurs au sujet de leurs productions documentaires s'inscrivait dans un temps long, nécessitant mises en pratique, analyses, engagement et cheminements réflexifs individuel et collectif pour produire des effets sur leur pratique

¹⁵² Enquête Talis, source : <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>

¹⁵³ OCDE : « L'Organisation de coopération et de développement économiques est un forum au sein duquel 30 démocraties de marché œuvrent de concert pour relever les défis économiques, sociaux et de gouvernance que posent une économie chaque jour plus mondialisée. Ces 30 économies représentent 75 % du commerce mondial » (source : <https://www.oecd.org/fr/lesessentiels/38119931.pdf>).

professionnelle. Ce travail de formation et de suivi sur le long terme d'une même problématique de formation (en opposition aux modalités souvent ponctuelles et non suivies de la formation continue en France ; Paris, Cnesco, 2021) répond également au besoin des élèves : N., B. et C. ont pu mettre en avant que pour éventuellement évaluer l'impact, en termes d'apprentissages pour les élèves, d'un travail mené sur les documents composites, un travail ponctuel, réalisé avec une même cohorte n'apparaissait pas pertinent et ne permettait pas de mesurer objectivement les progrès des élèves.

Identifier les besoins de formation des professeurs des écoles en matière documentaire, contribuer à l'enrichissement de leurs connaissances en matière disciplinaire, inscrire ces actions dans le temps au service des apprentissages des élèves doit être un objectif de l'institution qui encadre leurs pratiques. Les aspects collectifs de ces actions, basées sur la coopération entre enseignants, ont des incidences positives sur la manière d'enseigner et les apprentissages des élèves, sur les réponses développées pour dépasser des difficultés (Cnesco, 2021). Dans le cadre d'une formation continue dont des moments seraient dévolus à une réflexion sur l'élaboration et la conception de documents composites, il s'agirait ainsi de répondre à la fois aux besoins des professeurs en matière documentaire, en matière didactique (en actualisant les connaissances des enseignants dans ces domaines sur la base notamment des apports de la recherche ; Maulini, Cnesco, 2021) et à ceux de l'institution en contribuant à l'amélioration des apprentissages des élèves.

➤ *Levier institutionnel*

Nous avons observé que les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018, 2020) et leurs ressources d'accompagnement en histoire (MEN, 2016-c) ou dans le domaine de la lecture-compréhension (MEN, 2019) ne donnaient que peu d'indications relatives aux savoirs en jeu, notamment dans la discipline histoire, ou aux modalités de mise en œuvre desdits programmes, aux ouvrages, aux sites internet institutionnels susceptibles de nourrir l'activité des professeurs au cours de leurs recherches documentaires. Ces documents institutionnels nous sont apparus multiples, flous, peu balisés, voire se superposant les uns aux autres sans que nous puissions toujours savoir lesquels étaient encore d'actualité ou en voyant disparaître certains au cours d'une même année scolaire. Il est ainsi peu aisé de circuler parmi les différents documents réglementaires existants, d'y repérer l'essentiel ou d'enrichir ses connaissances à partir de leur étude. Il ressort de nos analyses que les programmes scolaires et les ressources qui les accompagnent, notamment dans la discipline histoire, ne sont pas suffisamment clairs, qu'ils regorgent d'éléments discordants qui peuvent laisser les professeurs démunis lorsqu'ils préparent leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Nous avons constaté les difficultés que les professeurs rencontraient à élaborer leurs séquences d'enseignement-

apprentissage en histoire, pris en tension entre des attendus institutionnels peu éclairants, des notions, des périodes dont ils ne sont pas, a priori, des spécialistes et un temps d'enseignement restreint (2h30 par semaine comprenant à la fois l'enseignement de l'histoire, celui de la géographie et celui de l'éducation morale et civique). Nous avons observé que, d'une certaine façon, étant en quelque sorte insécurisés (relativement aux éléments pertinents relevant d'une période donnée dans cette discipline), les professeurs avaient tendance à vouloir garder la main sur le déroulement des séances qu'ils proposaient à leurs élèves : selon nous, ils ne sont pas en capacité de faire face aux éventuelles propositions de ces derniers car leurs préparations ne les ont pas anticipées.

Nous pourrions nous voir arguer que des ressources officielles ont néanmoins le mérite d'exister, que l'institution ambitionne d'accompagner les professeurs dans le cadre de leurs préparations, notamment pour l'enseignement-apprentissage de la discipline histoire. Mis à jour en décembre 2020, nous trouvons par exemple à ce jour sur le site institutionnel Eduscol une page intitulée « Banque de ressources (BRNE¹⁵⁴) en Histoire / Géographie »¹⁵⁵. Nous ne savons pas à quelle date cette page a été créée, nous n'en avons pas connaissance au début de notre travail de recherche et aucune « alerte » mël, par exemple, ne permet, à partir de cette page Eduscol, de se tenir informé des nouveautés mises en ligne relativement à une discipline ou à un niveau d'enseignement donnés. Cette ressource en histoire existe toutefois et la page d'accueil relative à la BRNE annonce ainsi mettre gratuitement (n'est-ce pas une gratuité que l'on peut attendre a minima de l'institution qui emploie les professeurs ? Est-il envisageable de mettre à la disposition, sur un site institutionnel, des ressources payantes ?) à disposition des professeurs des « milliers de ressources » dans cette discipline (<https://eduscol.education.fr/812/banque-de-ressources-brne-en-histoire-geographie>). A priori, les ressources proposées sont diverses (images, cartes interactives, vidéos...) et annoncées comme étant structurées, facilement identifiables et en lien avec les programmes scolaires. La page d'accueil relative à la BRNE annonce également proposer « des outils de création d'activités, de séances ou de séquences » qui permettent semble-t-il de concevoir des documents sur supports papier et numérique. Toutefois, la BRNE, accessible via Eduscol, ne met pas directement les ressources et les outils annoncés à la disposition des professeurs. Finalement, la page internet Eduscol nous renvoie vers la « Digithèque » qui s'avère être un site développé par les éditions Belin éducation, maison d'édition française, spécialisée dans les ouvrages universitaires, scolaires et parascolaires. La Digithèque y est présentée comme « une banque de ressources numériques éducatives proposée par les éditions Belin et leurs partenaires dans le cadre du Plan Numérique pour

¹⁵⁴ BRNE : banque de ressources numériques pour l'école

¹⁵⁵ <https://eduscol.education.fr/812/banque-de-ressources-brne-en-histoire-geographie>

l'Éducation. La Digithèque est soutenue par le ministère de l'Éducation nationale »¹⁵⁶. Rien n'indique pourquoi le ministère s'est tourné vers cet éditeur pour développer ce partenariat : l'Éducation nationale reconnaît-elle en cela la « valeur » de cette maison d'édition ? Indique-t-elle ainsi que cette dernière est une sorte de référence en la matière et que de fait, les documents, et éventuellement les manuels qu'elle produit, répondent aux attentes de l'institution ? Pour la classe de CM2, dernière année de cycle 3 de l'école élémentaire, nous trouvons une liste de ressources¹⁵⁷ dont deux traitent du thème 3 en histoire (« La France des deux guerres mondiales à l'Union européenne ») : l'une est intitulée « Les Alliés, vainqueurs de la Seconde guerre mondiale : je vérifie mes connaissances ». Il s'agit d'un exercice qui présente une photographie (légendée mais non sourcée) et un très court texte à trous accompagné d'étiquettes (cinq) à replacer dans ledit texte ; l'autre est intitulée « La guerre des tranchées : vidéo » et développe sur une autre page quatre vidéos indiquées comme étant extraites de « La Grande Guerre ! Vous connaissez ? » (2013). Rien n'explique ce qu'est ce film (ce documentaire ?) et rien n'indique qui en est l'auteur. Au bas de la page proposant ces quatre vidéos sont présentées les « Intentions pédagogiques » qui leurs sont attribuées, intentions qui constituent plutôt un genre de résumé de ce qui est montré a priori dans les films. Il s'agit des deux seules ressources proposées par le site de cet éditeur pour traiter du thème 3 du cycle 3 de l'école élémentaire en histoire. En elles-mêmes, ces ressources ne sont pas suffisantes pour traiter ledit thème et ne semblent répondre que très faiblement à l'objectif indiqué sur la page Eduscol, soit offrir « à tous les enseignants la liberté de sélectionner des ressources et laisser libre cours à leur créativité pédagogique » (<https://eduscol.education.fr/812/banque-de-ressources-brne-en-histoire-geographie>). Peut-être que ces ressources sont à associer à un manuel rédigé par l'éditeur Belin qui propose cette banque de ressources ? Peut-être que ce manuel, s'il existe, développe des éléments qui viennent compléter ou soutenir l'usage de ces ressources ? Nous n'en savons rien, rien n'informe les utilisateurs de cette plateforme des modalités d'usages de ces quelques ressources, de leurs possibles associations avec d'autres situées sur le site, dans un manuel ou dans d'autres pages internet. Nous ne trouvons pas notamment le « catalogue complet de ressources » (ibid.) pourtant indiqué sur la page Eduscol. De fait, il apparaît que la BRNE, et tout compte fait, la Digithèque produite par Belin, sous des abords attrayants de par l'annonce de multiples ressources qu'elles disent proposer, ne font qu'ajouter au flou des références institutionnelles déjà constaté par ailleurs et qu'elles ne constituent, à ce jour, qu'une ébauche de banque documentaire qu'il s'agirait alors d'enrichir, de catégoriser (par thème, par genres), de sourcer. Le fait, par exemple, d'indiquer la possibilité pour les enseignants de faire appel à un moteur

¹⁵⁶ <https://enseignant.digitheque-belin.fr/#/c/homebel>

¹⁵⁷ <https://enseignant.digitheque-belin.fr/#/resources?filter=%7B%22Discipline%22:%5B%22Histoire%22%5D,%22Niveau%22:%5B%22CM1%22,%22CM2%22%5D%7D>

de recherche pour trouver des ressources complémentaires à celles, a priori, déjà présentes, au sein d'un catalogue (lequel ?), suppose que les uns et les autres soient en capacité de faire le tri parmi l'ensemble des éléments dudit catalogue, disposent de connaissances visant à sélectionner pertinemment des documents sans se perdre dans des recherches multiples et chronophages. De plus, si des possibilités de création de documents sont offertes sur la Digithèque (outils de mise en page, variation des couleurs, styles de titres, rajout de médias, ajustement de la disposition des éléments...), elles ne sont soutenues par aucun guide : rien n'indique l'intérêt de leur usage pour les élèves ou les professeurs, les fonctions des procédés proposés et leurs limites. Ainsi, tout usager de la Digithèque souhaitant élaborer et concevoir un document sur supports numérique ou papier (tels que proposés sur cette page internet) est susceptible d'être en difficulté pour le produire car rien ne vient soutenir ses actions visant à développer les dimensions matérielle et cognitive dudit document. Nous nous demandons finalement ce qui distingue une page internet telle que la Digithèque, à laquelle les professeurs peuvent accéder via le site institutionnel Eduscol, d'un blog pédagogique développé par un enseignant et « défini par une pratique et/ou une diffusion de contenu aidant au processus d'apprentissage ou résultant de celui-ci, dans le monde de l'enseignement » (Hénaff, 2009 : 379) mais dont aucun n'est recensé par le ministère. Bien que « la forme singulière du blog semble le positionner d'emblée comme un outil innovant en matière de diffusion de contenus pédagogiques en ligne » (2009 : 378), jusqu'à aujourd'hui, peu de recherches se sont intéressées à leur construction, leurs contenus ou leur impact sur les pratiques enseignantes. Nous questionnons donc ce qui a pu amener l'institution à développer un partenariat avec un organisme privé tel que Belin éducation pour proposer des ressources mises à la disposition des professeurs dans la discipline histoire : existe-t-il une étude interrogeant les démarches des professeurs concernant leurs choix pédagogiques réalisés à partir de page internet, leurs impacts éventuels sur les apprentissages, les possibles variations selon les disciplines ?

Même s'il doit les enseigner, le professeur des écoles, notamment de par sa formation initiale, n'est pas supposé maîtriser l'ensemble des savoirs historiques (Souplet, 2012). S'inscrire dans les savoirs de référence, définir ceux qui sont à apprendre à l'école, relève du conseil national des programmes et, de fait, du ministère de l'Éducation nationale. Ils se doivent d'être explicites dans leur définition des savoirs en jeu dans telle ou telle discipline, associer ses définitions à des éléments de références didactiques, à des banques de ressources facilement accessibles, identifiables, référencées et gratuites, susceptibles de soutenir le travail des professeurs. Force est de constater que pour la discipline histoire, il n'en est rien à ce jour.

➤ *Levier éditorial*

Nous avons observé, à partir de l'analyse des pages consacrées par trois d'entre eux à la Première guerre mondiale, que les manuels d'histoire proposaient une diversité des savoirs relatifs à l'étude de cet événement historique. Nous avons constaté le peu de similitudes entre les informations qu'ils communiquent et la façon qu'avait chacun des manuels de les aborder. De fait, ces ouvrages constituent selon nous une ressource présentant un gain informatif peu élevé pour les enseignants qui les consultent dans le cadre, par exemple, de leur travail de savantisation et de leur travail d'essentialisation. Nous avons également observé qu'en tant que documents composites, ces pages, à partir des nombreux et divers composants qu'elles présentent, constituent des documents à la charge cognitive importante pour des élèves de cycle 3. Ainsi, à la fois en tant que sources d'informations scientifiques et en tant que supports d'apprentissage, les manuels scolaires d'histoire, tout au moins, les pages de ceux que nous avons étudiés dans cet écrit, ne sont pas des supports didactiques totalement satisfaisants.

Au regard des difficultés que peuvent rencontrer des professeurs des écoles au cours de l'élaboration et la conception de documents composites, nous supposons que si les manuels scolaires se présentaient, dans leurs formes et dans leurs fonds, comme des références pertinentes, les professeurs mobiliseraient plus fréquemment ce type de supports dans leur quotidien, pour eux-mêmes et/ou pour travailler avec leurs élèves, plutôt que de concevoir leurs propres documents de travail à destination de ces derniers. A ce titre, une réflexion des éditeurs pourrait être menée concernant, par exemple, les diverses informations présentées dans les manuels : des informations essentielles relativement aux savoirs scientifiques dans une discipline donnée, d'autres complémentaires supposées peu connues des professeurs. Cette réflexion pourrait également porter sur la place accordée dans les manuels aux historiens et à leurs écrits, aux analyses critiques qu'ils peuvent mener relativement à la mémoire et à l'histoire des événements du passé, aux débats et aux controverses qui sous-tendent certains événements historiques. A ce jour, sous des abords qui se veulent attrayants (multiplicité des couleurs, diversité des composants...), sous des couvertures de pseudo activités de recherche, les manuels d'histoire présentent une conception plutôt magistrale de l'histoire, comme si celle-ci était arrêtée, fruit d'enchaînements de faits quasi logiques, continus et objectivés. Or, l'un des objectifs poursuivis par cette discipline à l'école est de développer l'esprit critique des élèves, de les amener à s'interroger, à questionner le passé. Ne faudrait-il pas finalement amener les enseignants et les élèves, à partir de l'étude des manuels relevant de cette discipline, à suivre la démarche de l'historien à travers ses questionnements en proposant, dans ces ouvrages, des confrontations d'informations divergentes ? Cela permettrait peut-être aux professeurs et aux élèves d'observer ce qui fait finalement consensus, les points qui font encore débats et inscrirait

d'une certaine façon l'histoire dans un processus dynamique susceptible de montrer aux uns et aux autres qu'elle relève de savoirs soumis à de régulières transformations et évolutions.

Bibliographie

Ouvrages

- ADLER, J. (2010). *La conceptualisation des ressources. Apports pour la formation des professeurs de mathématiques*. In : G. Gueudet, et L. Trouche (dir.), *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs, le cas des mathématiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes et INRP. p. 23-39.
- AUDOIN-ROUZEAU, S., BECKER, J-J. (dir.) (2012, 2014). *L'Encyclopédie de la grande guerre 1914-1918*. Paris : Perrin et Fayard.
- AUDOIN-ROUZEAU, S., BECKER, A. (2013). *La Grande Guerre*. Paris : Découvertes Gallimard.
- BAUTIER, E., RAYROU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages*. Paris : Presse Universitaires de France.
- BAUTIER, E., BONNÉRY, S., KAKPO, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Etudes sociologiques*. (Sous la direction de BONNÉRY, S.). Paris : La Dispute, collection L'enjeu scolaire. p.25-56.
- BERTRAND, A-M. (2013). *Difficile enseignement de l'histoire*. Le Débat, n° 175. Paris : Gallimard.
- BONNÉRY, S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- BRIET, S. (1951). *La documentation*. Paris : Editions documentaires, industrielles et techniques.
- BUCHETON, D. (2009). (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés*. Toulouse : Octarès.
- BUCHETON, D., DEZUTTER, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CABANES, B., HUISSON, E. (dir.) (2003). *Les sociétés en guerre*. Malakoff : Armand Colin.
- CACALY, S., LE COADIC Y-F., POMARD, P-L., SUTTER, E. (2008). *Dictionnaire de l'information*. Malakoff : Armand.
- CAZALS, R., BARRERA, C. (2018). *Enseigner la Grande Guerre*. Toulouse : Editions Midi-pyrénéennes.
- CHANQUOY, L., TRICOT, A., SWELLER, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Malakoff : Armand Colin.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CRINON, J., MARIN, B., BAUTIER, E. (2008) *Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant in Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bucheton, D., Dezutter, O. (Dir). Bruxelles : De Boeck. p.123-147,
- DALONGEVILLE, A. (2000-a). *Enseigner l'histoire à l'école (nouvelle édition)*. Paris : Hachette Éducation.
- DALONGEVILLE, A. (2000-b). *Situations problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Paris : Hachette Livre.
- DELPORTE, C., GERVEREAU, L., MARECHAL, D., et al. (2008). *Quelle est la place des images en Histoire ?* Paris : Nouveau Monde Editions.

- DONNAY, J., CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DUCHESNE, S. (2000). *Pratique de l'entretien dit « non-directif ». Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. Paris : Presse Universitaires de France. p.9-30.
- ECO, U., CARRIERE, J-C. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Paris : Grasset.
- ESCARPIT, R., (1976). *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette Paris, rééd. 1991.
- GIBSON, J. J. (1979-1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Erlbaum.
- JAKOBSON, R. (1969). Linguistique et poétique, In : *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit. p.209-248.
- KERZIL, J. (2009). (dir. BOUTINET, J-P). *L'ABC de la VAE*. Le constructivisme. Toulouse : Érès, collection Éducation formation. p.112-113.
- LE COADIC, Y-F. (1998). *Le besoin d'information : Formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS.
- LE COADIC, Y-F. (2004). *La Science de l'information*. Paris : Presse Universitaires de France.
- LEFEUVRE, L. (2012). *Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs*. In B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes. p.294-317.
- LE PELLEC, J., MARCOS ALVAREZ, V. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette éducation. p.39-62.
- LEWIS, C., HURD, J. (2011). *Lesson study step by step : How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH : Heineman.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (sous la coordination de) (1997). *Écritures et textes d'aujourd'hui*. Les cahiers du français contemporain n°4. Crédif – Lyon : ENS Editions.
- MATAGNE, J., BERHIN, M., ORBAN DE XIVRY, A-C., (2007). *De l'éclatement des usages à la complémentarité pédagogique : les blogs à l'école », Objectif Blogs ! Explorations dynamiques de la blogosphère*. Paris : L'Harmattan.
- MEIRIEU, P. (2017). *Apprendre... oui mais comment ?* Montrouge : ESF édition.
- MEUNIER, J.P., PERAYA, D., (1993), *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck, Chapitre 2, 2.4.
- PIAGET, J. (1930). *Avant-propos à « le langage et la pensée chez l'enfant »*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé., 2^{ème} édition.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presse Universitaires de France.
- PROST, A., WINTER, J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris : Seuil, collection Points histoire, série L'Histoire en débats.
- PROST, A. (2014). *The Cambridge history of the first world war*. Presse universitaire de Cambridge
- PROST, A. (1996, 2010). *Douze leçons d'histoire*. Paris : Seuil.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

- REUTER, Y., COHEN-AZARIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2013). « *Contenus d'enseignement et d'apprentissage* » dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. p.43-48.
- RIA, L. (2015). *Former les enseignants au XXIème siècle*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. p.256-275.
- RICOEUR, P. (1955). *Histoire et vérités*. Paris : Seuil. p.23-24.
- ROCHAT, P. (2006). *Le monde des bébés*. Paris: Odile Jacob.
- RUBY, C. (1988). *L'Histoire*. Paris : Quintette, collection Philosophes.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- STIGLER, J., HIEBERT, J., (1999). *The teaching gap*. New York : The Free Press.
- TRICOT, A., LEMARIE, J., SAHUT, G. (2016), *Le document : communication et mémoire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VINATIER, I. (2013). Recherches collaboratives in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur. p.249-252.

Articles de revue

- AMADIEU, F., TRICOT, A., MARINE, C. (2011). Comprendre des documents non-linéaires : Quelles ressources apportées par les connaissances antérieures ? In : *L'Année Psychologique*. N° 111. p.361-410.
- ANIS, J. (1997). Lire des visuo-textes. In : *Les cahiers du français contemporain*. N°4. Crédif, ENS Editions. p.29-43.
- AUDIGIER, F. (2014). Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens. In : *Recherches en Didactiques*. N° 18. p. 9-23.
- BARIBEAU, C., ROYER, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. In : *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 38. p. 23-44.
- BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? In : *Repères*. N°45. p.63-79.
- BAUTIER, E., RAYROU, P. (2013). La littéracie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. In : *Éducation et didactique*. N°7-2. p.29-46.
- BAUTIER, E. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. In : *Recherches en éducation*. N°55. p. 11-20.
- BEGUIN, P., RABARDEL, P. (2001). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*. N°14 (1-2). p.35-54.
- BONNÉRY, S. (2020). « Lire » et « étudier » avec l'écrit : des activités différentes pour les enfants dans le temps et dans l'espace social ; des inégalités renouvelées. In : *Pratiques*. N° 185-186.
- BRU, M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». In : *Revue française de pédagogie*. N°138. p. 63-73.

- BRUTER, A. (2013). Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902). In : *Histoire@Politique*. N° 21. p.22-38.
- BUCKLAND, M. (1997). What is a « document » ? In : *Journal of the American Society for Information Science*. N°48. p.804-809.
- CHAMBRIS, C. (2017). L'enseignement des maths à l'école et la méthode Singapour. In : *Bulletin CFEM*. p.13-18.
- CHARTIER, D., LAUTREY, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? In : *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. N°21. p.27-46.
- CHARTIER, A-M., RENARD, P. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. In : *Repères*. N° 22. p.135-159.
- CHOPPIN, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. In : *Histoire de l'éducation*. N°9. p. 1-25.
- CHOPPIN, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. In : *Revue d'histoire de l'éducation*. N°117. Lyon : INRP. p.7-58.
- CLIVAZ, S. (2015). Les lesson studies : des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. In : *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N°19. p. 99-105.
- COUZINET, V. (2004). Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. In : *Communication et langages*. N°140. p. 19-29.
- CRINON, J., LECLAIRE-HALTE, A., VIRIOT-GOEDEL, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? In : *Pratiques*. N°169-170.
- DANCEL, B. (2002). Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire. In : *Carrefours de l'éducation*. N°13. p.18-49.
- DELARUE-BRETON, C., CRINON, J. (2016). Circulation, déambulations et textes hétérogènes. In : *Recherches en éducation*. N°25. p. 34-45.
- DESGAGNE, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. In : *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 23. N°2. p. 371-393.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In : *Repères*. N°15. p.27-40.
- DORNEL, L. (2014). L'appel à la main-d'œuvre étrangère et coloniale pendant la Grande Guerre : un tournant dans l'histoire de l'immigration ? In : *Migrations Société*. N°156. p.51 à 68.
- DOUCHET, S., PEREZ-SIMON, M., (sous la direction de) (2017). Textes et images au Moyen Âge. Nouvelles perspectives critiques. Perspectives médiévales. In : *Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*. N°38.
- DUMEZ, H. (2012). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? In : *Le Libellio d'AEGIS*. Vol.7. p.47-58.
- DUVAUCHELLE, B. (2014). Rencontres Numériques et éducation, entre consommation et création. Repéré à <https://www.ludovia.com/2014/03/les-supports-pedagogiques-des-creations-pleines-de-ressources/>
- GIBSON, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Éds.). In : *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale: Erlbaum. p.67-82.

- GUEUDET, G., TROUCHE, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. In : *Éducation & didactique*. Vol 2 – N°3. p. 7-34.
- HENAFF, N. (2009). Etude d'un blog pédagogique. Le blog d'une enseignante en histoire-géographie. In : *Distances et savoirs. Lavoisier*. Volume 7. p.377-398.
- JAMET, E., LE BOHEC, O., HIDRIO, C. (2003). Comment présenter l'information dans les documents numériques interactifs ? Une approche de psychologie cognitive. In : *Document numérique. Lavoisier*. Volume 7. p.25-38.
- JAMET, E., ARGUEL, A. (2008). La compréhension d'un document technique multimédia peut-elle être améliorée par une présentation séquentielle de son contenu ? In : *Le travail humain*. Volume 71. PUF. p. 253-270.
- LE BOHEC, O., JAMET, E. (2005). Les effets de redondance dans l'apprentissage à partir de document multimédia. In : *Le travail humain*. Volume 68. PUF. p. 97-124.
- LEPLAT, J., HOC, J.M (1983). Tâches et activités dans l'analyse psychologique des situations. In : *Cahiers de psychologie cognitive*. N°3. p.43-63.
- MARTIN, J-C. (2015). Pour quoi enseigne-t-on l'histoire ? In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°69. p.43-52.
- MARTINAND, J-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. In : *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*. N° 1-2. p.23-35.
- MARTINEAU, S. (2004). L'observation en situation : enjeux, possibilités et milites. In : *Recherches qualitatives*. Hors-série n°2. p.5-17.
- MIYAKAWA, T., et WINSLOW, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. In : *Éducation et didactique*. Vol 3 - N°1. p.77-90.
- MOLES ABRAHAM, A. (1963). Théorie de l'information et sémantique. In : *Les cahiers de la publicité n°5, La communication*. p.15-36.
- MORAND, B. (2008). Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations. In : *Tréma*. N°29.
- MURILLO, A. (2010). Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. In : *Carrefour de l'éducation*. N°29. p.77-92
- PASTRE, P., MAYEN, P., VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. In : *Revue française de pédagogie*. N°154. p.145-198.
- PEDAUQUE, R. (2003). Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique. In : *HAL Id sic_00000511*.
- PEDAUQUE, R. (2005). Le texte en jeu. Permanence et transformations du document. In : *HAL Id sic_00001401*.
- PEDAUQUE, R. (2006). Document et modernité. In : *HAL Id sic_00001741*.
- POISSON, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. In : *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 9. p. 369-378.
- QUIRINO CHAVES, S., MAISONNEUVE, L. (2020). Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration. In : *Pratiques*. N°185-186.
- SENSEVY, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique Une activité située ? In : *Recherche et formation*. N°57. p.39-50.

- SENSEVY, G. (2010). De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant : convergences et confrontation. In : *Travail et formation en éducation*. N°5.
- SENSEVY, G. et VIGOT, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. In : *Tréma*. P. 83-91.
- SWELLER, J., VAN MERRIËNBOER, J., PAAS, F. (1998). Cognitive architecture ans instructional design. In : *Éducational psychology review*. N°10. p.251-296.
- SWELLER, J. Instructional design in technical areas (1999). In : *Australian Éducation review*. N°43.
- TRICOT, A., CHANQUOY, L. (1996). La charge mentale, « vertu dormitive » ou concept opérationnel ? Introduction. In : *Psychologie Française*. N°41 (4). p.313-318.
- TRICOT, A. (2004). Besoin d'information. In : *Argos*, n°36. p. 36-39. Repéré à <http://docsdocs.free.fr/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=55>.
- VACHER, Y. (2020). Proposition de modalités de formation et d'accompagnement à distance en APP dans une orientation de développement de la réflexivité. In : *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*. N° 17. p.44-51.
- VERGNAUD, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. In : *Recherches en didactiques des mathématiques*. N° 10 (2). p.133-170.
- VIGNIER, G. (1997). La réception du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. In : *Les cahiers du français contemporains*. N°4. Crédif, ENS Edition. p.47-79.

Articles dans des actes de colloques

- AUDIGIER, F. (1988). Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. In : *Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants*. Paris : INRP. p. 13-15 ; 55-69.
- BORNE, D. (2002). Apprendre l'histoire et la géographie, inventaire critique. In : *Actes du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »* – p.17-23 – Paris – Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid46012/colloque-histoire-geographie-ecole.html>.
- DELPORTE, C., GACHET, M-C. (2002) – Les images dans l'enseignement de l'histoire – In : *Actes du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »* – Paris. p.177-185 — Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid46012/colloque-histoire-geographie-ecole.html>
- FALAIZE, B. (2015). L'histoire, nécessaire mais difficile à enseigner. In : *15^{ème} Université d'autonome du SNUIPP* – Repéré à https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/B_Falaize-2.pdf
- FERNANDEZ, M. L. (2005). Exploring « Lesson Study » in Teacher Preparation. In : *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Éducation*. p. 305-312.
- GRANIER, G. PICOT, F. (2002) - La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie – In : *Actes du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »* – p. 177-185 – Paris – Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid46012/colloque-histoire-geographie-ecole.html>
- GUEUDET, G., TROUCHE, L. (2013). Vers de nouveaux systèmes documentaires de professeurs de mathématiques ? Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques. In : *Cours de la XIVème école d'été de didactique des mathématiques, La Pensée Sauvage*. p.109-133.

SHULMAN, L. S. (1998). Teaching and teacher Éducation among the professions. 38th Charles W. Hunt Memorial Lecture. American Association of Colleges for Teacher Éducation 50th Annual Meeting. New Orleans, Louisiana.

Documents provenant de l'institution scolaire

BORNE, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Inspection générale de l'Éducation nationale - Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La documentation française. Repéré à <https://cpa.enset-media.ac.ma/Fixe/Manuel%20scolaire.pdf>

CLAUS, P. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport - n° 2013-066 juin 2013. Inspection Générale de l'Éducation nationale. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000806.pdf>

CNESCO (2021). *Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. Paris : Cnesco-Cnam. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Preconisations_210226.pdf

FELOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B., CHARMILLOT, S., IMPERIALE-ARFAINE L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* CNESCO. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf

LEMOINE, M. *Guide pratique pour réaliser son étude de satisfaction pas à pas* (corédaction). Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique. Repéré à https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/guide_partie_pratique.pdf

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

MAULINI, O. (2021). *La formation professionnelle et le développement continu des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolutions*. Conférence de comparaisons internationales. In : Rapport CNESCO. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_Maulini_210218.pdf

MEN (2008). Bulletin officiel. Hors-série n°3. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Repéré à http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc_eppee/doc_educ_nat/Programmes%202008/hs3.pdf

MEN (2013). Circulaire n°2019-019. Obligations de service. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo8/MENH1303000C.htm>

MEN (2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

MEN (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>.

- MEN (2016) – Ressources d’accompagnement – La lisibilité des textes – Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_eCrit/87/8/RA16_C3_FRA_05_lect_comp_lisi_N.D_612878.pdf
- MEN (2016-b). Ressources d’accompagnement. Les difficultés rencontrées dans l’enseignement de la compréhension. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_eCrit/86/8/RA16_C3_FRA_02_lect_enj_diff_N.D_612868.pdf
- MEN (2016-c). Ressources d’accompagnement Thème 3. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/87/7/RA16_C3_HIGE_CM2_Th3_France_guerres_mondiales_UE_619877.pdf.
- MEN (2016-c). Ressources d’accompagnement Thème 3. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/87/7/RA16_C3_HIGE_CM2_Th3_France_guerres_mondiales_UE_619877.pdf.
- MEN (2016-d). Ressources d’accompagnement. La compréhension des textes informatifs et documentaires. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_eCrit/88/2/RA16_C3_FRA_07_lect_comp_compr_N.D_612882.pdf
- MEN (2017). Ressources d’accompagnement. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/11/4/RA16_C3C4_HIGE_Analyser_comprendre_document_819114.pdf
- MEN (2016-2018). Orientations pour l’éducation aux médias et à l’information (EMI), cycles 2 et 3. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mediatheque/09/8/RA16_C2C3_EMI_887098.pdf
- MEN (2018). Bulletin Officiel n°30 Programmes d’enseignement Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modifications. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987.
- MEN (2019). Bulletin officiel du 29 mai 2019. Repères annuels de progression et attendus de fin d’année pour le cycle 3. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=141642
- MEN (2020). Bulletin officiel n°31. Programmes du cycle 3. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf
- MERRIEUX, J-M, (2019). (dir.) *Développement du numérique éducatif*. Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance. Paris : Ministère de l’Éducation nationale de la jeunesse et des sports.
- PARIS, A. (2021). *Le parcours de formation des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés en France*. Conférence de comparaisons internationales. In : Rapport CNECSCO. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Enquete_inedite_Paris_210309.pdf
- SERE, A., BASSY, A-M. (2010). *Le manuel scolaire à l’heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l’enseignant*. Inspection générale de l’Éducation nationale – Paris : Ministère de l’Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Repéré à

<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>

Thèse et Habilitation à Diriger des Recherches

MAISONNEUVE, L. (2006). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire : la question du texte littéraire*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Bretagne Occidentale.

SOUPLET, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de doctorat. Université Lille 3.

Pages internet

Académie de Rennes.fr :

- *Statistiques relatives au nombre d'élèves par classes (du CM1 à la 6^{ème}) durant l'année scolaire 2018-2019*. Repéré à <http://www.ac-rennes.fr/pid34617/statistiques.html>
- *L'Éducation prioritaire en Bretagne*. Repéré à <http://www.ac-rennes.fr/cid117650/l-education-prioritaire-bretagne.html>

Arte.tv :

- *Dossier la Première guerre mondiale*. Repéré à <https://www.arte.tv/fr/videos/086017-000-A/dossier-la-premiere-guerre-mondiale/>
- *Les raisons de la guerre*. Repéré à <https://www.arte.tv/fr/videos/086647-000-A/les-raisons-de-la-guerre-de-1914-1918/>
- *Qu'est-ce que l'armistice ?* Repéré à <https://www.arte.tv/fr/videos/086646-000-A/qu-est-ce-que-l-armistice-de-1918/>
- *Quelles conséquences pour la suite ?* Repéré à <https://www.arte.tv/fr/videos/086650-000-A/quelles-consequences-pour-la-suite/>

Bout de gomme.fr :

- *Dossier La Première guerre mondiale*. Repéré à <http://boutdegomme.fr/la-1ere-guerre-mondiale-a108440498>
- *Diaporama Première guerre mondiale*. Repéré à <http://boutdegomme.fr/wp-content/uploads/2016/11/14-18-Diaporama.pdf>

Centenaire.org :

- LAFON, A. (coord.). *Le centenaire à l'école*. Repéré à <https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/le-centenaire-ecole-laboratoire-pedagogique.pdf>
- *Le Japon et la Première guerre mondiale*. Repéré à <https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/japon.pdf>
- *Août 1914. La mobilisation générale*. Repéré à <https://www.centenaire.org/fr/espace-scientifique/societe/aout-1914-la-mobilisation-generale>
- *Le centenaire de la bataille de Verdun*. Repéré à <http://verdun2016.centenaire.org/>
- *La bataille de la Somme*. Repéré à https://www.centenaire.org/sites/default/files/references-files/guide_somme.pdf

Centre Robert Schuman.org :

- *Bilan chiffré de la Première guerre mondiale*. Repéré à <http://www.centre-robert-schuman.org/userfiles/files/REPERES%20-%20module%201-1-1%20-%20notice%20>

%20Bilan%20chiffre%20de%20la%20Premiere%20Guerre%20mondiale%20-%20FR%20-%20final.pdf

Chemin des dames.fr :

- *Chemin des dames.* Repéré à <https://www.chemindesdames.fr/fr/node/373#:~:text=On%20one%20conna%C3%Aet%20pas%20aujourd,100%20000%20et%20200%20000>

CRID 14-18.org (Collectif de Recherche International et de Débats sur la Guerre de 1914-1918) :

- OFFENSTADT, N. (2008). (Entretien avec FALAIZE, B.). *La Grande Guerre des manuels scolaires : entretien avec Nicolas Offenstadt.* Repéré à https://www.crid1418.org/espace_pedagogique/documents/entretien_no.html

Digithèque Belin.fr :

- *Ressources en histoire.* Repéré à <https://enseignant.digitheque-belin.fr/#/ressources?filter=%7B%22Discipline%22:%5B%22Histoire%22%5D,%22Niveau%22:%5B%22CM1%22,%22CM2%22%5D%7D>

Education.gouv.fr :

- *L'Éducation nationale en chiffres en 2019.* Repéré à <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551>
- *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier.* Repéré à <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>
- *Enquête TALIS.* Repéré à <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>

Edugeo.fr :

- *Cahier pédagogique spécial Verdun.* Repéré à https://horizon14-18.eu/wa_files/EDUGEO_PARTIE_2.pdf

Eduscol.education.fr :

- *Éducation aux médias et à l'information.* Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid98422/l-education-aux-medias-et-a-l-information-et-les-programmes-cycle-4.html>
- *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit.* Repéré à <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-eCrit>
- *Commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale - année scolaire 2015-2016.* Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo33/MENE1520515N.htm>
- *Mission centenaire 14-18 : programme national commémoratif.* Repéré à <https://www.education.gouv.fr/mission-centenaire-14-18-programme-national-commemoratif-7130>
- *Banque de ressources BRNE.* Repéré à <https://eduscol.education.fr/812/banque-de-ressources-brne-en-histoire-geographie>

- *La place du document dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.* Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/laplace-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>)

Francetvinfo.fr :

- *Le geste de Verdun.* Repéré à https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/le-geste-de-verdun-un-geste-pour-l-amitie-franco-allemande_3066897.html
- *Verdun : François Mitterrand et Helmut Kohl main dans la main pour l'Histoire.* Repéré à https://www.francetvinfo.fr/politique/verdun-francois-mitterrand-et-helmut-kohl-main-dans-la-main-pour-l-histoire_1469583.html
- LACHKAR, M. (2018). *1914-1918 : l'Afrique a payé un lourd tribut à « la Grande guerre ».* In ; francetvinfo.fr. Repéré à https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/1914-1918-l-afrique-a-payee-un-lourd-tribut-a-la-grande-guerre_3056303.html

France24.com :

- TROUILLARD, S. (2016). *Commémoration de la bataille de Verdun : Hollande et Merkel ensemble à Douaumont.* Repéré à <https://www.france24.com/fr/20160529-verdun-direct-commemorations-centenaire-bataille-allemande-france-hollande-merkel>

Histoire pour tous.fr :

- *D'une guerre mondiale à l'autre.* Repéré à <https://www.histoire-pour-tous.fr/histoire-de-france/212-dune-guerre-mondiale-a-lautre.html>

Institut français d'éducation.fr :

- *IFÉ.* Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife>
- *LéA.* Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

L'étudiant.fr :

- *Processus d'élaboration des manuels scolaires.* Repéré à <https://www.letudiant.fr/lycee/seconde/rentree-2010-les-recettes-de-fabrication-des-manuels-scolaires-14622/comment-creer-t-on-un-manuel-scolaire-17885.html>

L'histoire.fr :

- *Bataille des Dardanelles.* Repéré à <https://www.lhistoire.fr/dardanelles-le-traumatisme#:~:text=Les%20troupes%20sont%20%C3%A9vacu%C3%A9es%203A%20les,dans%20les%20rangs%20des%20Alli%C3%A9s>

L'Internaute.fr :

- *La Première guerre mondiale.* Repéré à <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2527156-premiere-guerre-mondiale-resume-de-la-grande-guerre-1914-1918/>
- VINCE, C. (2020). *Première guerre mondiale : résumé de la Grande guerre 1914-1918.* Repéré à <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2527156-premiere-guerre-mondiale-resume-de-la-grande-guerre-1914-1918/#:~:text=Les%20%C3%89tats%20Unis%20entrent%20en,l'Entente%20font%20une%20perc%C3%A9e>

L'humanité.fr :

- *La bataille de la Marne*. Repéré à <https://www.humanite.fr/bataille-de-la-marne-195-000-morts-et-la-boucherie-durera-quatre-ans-557168>

La contemporaine.fr (Bibliothèque, archives, musée des mondes contemporains) :

- Repéré à <http://www.lacontemporaine.fr/>

La Meuse.fr :

- *Le champ de bataille de Verdun*. Repéré à <https://www.lameuse.fr/fr/centenaire-14-18/la-1-ere-guerre-mondiale-en-meuse/le-champ-de-bataille-de-verdun.html>

Le Monde.fr :

- FLANDRIN, A. (2014). *Le nombre de fusillés de la Grande guerre est revu à la hausse*. In : lemonde.fr. Repéré à https://www.lemonde.fr/centenaire-14-18/article/2014/10/27/le-nombre-des-fusilles-de-la-grande-guerre-est-porte-a-825_4513267_3448834.html
- RIBADEAU-DUMAS, L. (2015). *Le geste de Verdun, un geste pour l'amitié franco-allemande*. Repéré à https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/le-geste-de-verdun-un-geste-pour-l-amitie-franco-allemande_3066897.html

Le Monde diplomatique.fr :

- DERENS, J-A. *L'attentat de Sarajevo, une explication commode*. Repéré à https://www.monde-diplomatique.fr/publications/manuel_d_histoire_critique/a53158#:~:text=Selon%20une%20analyse%20fort%20r%C3%A9pandue,provoqu%C3%A9%20la%20premi%C3%A8re%20guerre%20mondiale;

Les éditeurs de l'éducation.com :

- *Processus d'élaboration des manuels scolaires*. Repéré à <https://www.lesediteursdeducation.com/realiser-un-manuel-scolaire/edition-dun-manuel-scolaire-le-processus/>

Les français à Verdun-1916.fr :

- *Bilan de la bataille de Verdun*. Repéré à <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/histo-verdun-bilan.htm>
- *Le fort de Douaumont*. Repéré à <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/fortifications800.htm>
- *Le fort de Vaux*. Repéré à <http://www.lesfrancaisaverdun-1916.fr/fortifications800.htm>

Liberation.fr :

- MOUILLARD, S. et PEYRET, E. (2008). *1918-2008 Fleury-devant-Douaumont : un village mort, mémoire vive*. Repéré à https://www.liberation.fr/france/2018/11/04/fleury-devant-douaumont-village-mort-memoire-vive_1689881/

Lumni.fr :

- *La Première guerre mondiale et la fin des empires européens*. Repéré à <https://www.lumni.fr/lycee/premiere/histoire/la-premiere-guerre-mondiale-et-la-fin-des-empires-europeens>
- *1 jour, 1 question sur la Première guerre mondiale*. Repéré à <https://www.lumni.fr/dossier/1-jour-1-question-sur-la-premiere-guerre-mondiale>

Musée de la grande guerre.fr :

- *La mobilisation générale*. Repéré à <https://www.museedelagrandeguerre.eu/fr/espace-pedagogique/dossiers-documentaires/mobilisation>

Nathan.fr :

- *Lettres de poilus*. Repéré à <https://enseignants.nathan.fr/catalogue/lettres-de-poilus-1914-1918-livre-parascolaire-9782091885452.html>

OCDE.org :

- *Qu'est-ce que l'OCDE ?* Repéré à <https://www.oecd.org/fr/lesessentiels/38119931.pdf>

Ouest France.fr :

- *François Hollande et Angela Merkel ensemble à Verdun*. Repéré à <https://www.ouest-france.fr/culture/histoire/verdun/francois-hollande-et-angela-merkel-ensemble-verdun-4260987>

Sciences humaines.com :

- NOIRIEL, G. *L'historien et l'objectivité*. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/l-historien-et-l-objectivite_fr_24050.html

Un jour une actu.fr :

- *1914-1918 : la Première guerre mondiale expliquée*. Repéré à <https://www.1jour1actu.com/histoire/premiere-guerre-mondiale-80774>

Verdun.fr :

- *La Chine durant la Première guerre mondiale*. Repéré à <http://14-18-china.com/Guerre/La-Chine-et-la-Premiere-Guerre-Mondiale>

Verdun-Douaumont.com :

- *Ossuaire de Douaumont*. Repéré à <https://www.verdun-douaumont.com/lossuaire/#historique>

14-18 China.com :

- *La Chine dans la Première guerre mondiale*. Repéré à <http://14-18-china.com/Guerre/La-Chine-et-la-Premiere-Guerre-Mondiale>

Yumpu.com :

- Lefeuvre, L. (2009). *Quelques traits du travail épistémique du professeur*. Version 3, chapitre jeux et savoir. Repéré à <https://www.yumpu.com/fr/document/read/38779335/quelques-traits-du-travail-epistemique-du-professeur>

Manuels

CHANGEUX-CLAUS, F., DIETSCH-VOLKRINGER, M., FLEURY, C., HUMBERT, H., SZWAJA, O. (2017). Histoire – Histoire des arts – EMC. CM1-CM2-Cycle 3. Collection Odysseo, Magnard.

LE CALLENEC, S., MARTINETTI, F., SZARC, E. (2016) Histoire et histoire des arts. CM-Cycle 3. Collection Magellan. Hatier.

BADIER, W., ROUILLON, G., AYMERIAL, C., MOREL, V. (2017). Histoire – Géographie - Histoire des arts. CM2. Collection Citadelle. Hachette éducation.

Dictionnaires et encyclopédies en ligne

CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) : <https://www.cnrtl.fr/>

Encyclopédie Quillet :

https://www.google.fr/books/edition/Dictionnaire_encyclopedique_de_la_Th%C3%A9o/vf95L2Ba7FoC?hl=fr&gbpv=1&printsec=frontcover

Google scholar : <https://scholar.google.com/>

Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>

Le Robert : <https://dictionnaire.lerobert.com/>

Littre : <https://www.littre.org/>

TLFi (Trésor de la Langue Française informatisé), version informatisée du TLF, Trésor de la Langue Française, dictionnaire des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles : <http://atilf.atilf.fr/>

Universalis : : <https://www.universalis.fr>

Usabilis : <https://www.usabilis.com/>

Wikipédia.org : <https://fr.wikipedia.org/wiki>

Tables des illustrations

Table des figures

Figure 1 - Processus itératif d'élaboration, de conception et de mise en œuvre de la séquence Verdun	18
Figure 2 - Schéma général de la communication humaine - Jakobson, 1969	30
Figure 3 – Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) - p.142-143	69
Figure 4 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143.....	71
Figure 5 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143. Rang des composants et blocs informatifs	77
Figure 6 - Parcours de lecture 1 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143	79
Figure 7 - Parcours de lecture 2 Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysseo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – p.142-143	79
Figure 8 - Temporalité du LéA et chronologie de l'étude	116
Figure 9 - Extrait FS1.....	209
Figure 10 - Extrait CR1.....	210
Figure 11 – Extrait FS2.....	212
Figure 12 - Extrait FP1, séance 0	213
Figure 13 - Extrait FP1, séance 0	214
Figure 14 – Extrait FP1, séance 1	215
Figure 15 – Extrait FS3.....	217
Figure 16 - Extrait FS4.....	229
Figure 17 - Extrait FS5 n°1	232
Figure 18 - Extrait FS5 n°2	233
Figure 19 – Composants du DC1	261
Figure 20 – Composants du DC2	268
Figure 21 – Composants du DC3	273
Figure 22 - Extrait FS1.....	283
Figure 23 - Extraits FP1.....	292
Figure 24 – Composants du DC4	294
Figure 25 – Regroupement des composants en axes de savoirs DC4.....	306
Figure 26 - Axes de savoirs et blocs informatifs DC4	310
Figure 27 - Extrait Q2 n°2	315
Figure 28 - Extrait Q3	317
Figure 29 - Composants du DC5	320
Figure 30 - Regroupements des composants en axes de savoirs DC5	332
Figure 31 - Extrait DC5 - Mouture 1	335
Figure 32 - Extrait Q4 : consignes et questions - Mouture 2.....	339
Figure 33 - Parcours de lecture rouge et vert - DC5.....	341
Figure 34 – Composants du DC6	343
Figure 35 – Composants démarqués par des frontières DC6	346
Figure 36 – Regroupements des composants en axes de savoirs DC6	358
Figure 37 - Blocs informatifs DC6	362
Figure 38 – Composants du DC7	379
Figure 39 - Axes de savoirs DC7	387

Figure 40 - Parcours de lecture 1 - DC7	390
Figure 41 - Parcours de lecture 2 - DC7	392
Figure 42 - Parcours de lecture 3 - DC7	393
Figure 43 – Composants du DC8 - Axe stratégique	395
Figure 44 – Composants du DC9 - Axe quantitatif, aspects matériels et militaires	396
Figure 45 – Composants du DC10 - Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie)	396
Figure 46 – Composants du DC11.....	415
Figure 47 - Axes de savoirs DC11.....	419
Figure 48 – Composants du DC12.....	423
Figure 49 – Axes de savoir DC12-Eva3.....	429
Figure 50 - Rappel temporalité du LéA et chronologie de l'étude	435
Figure 51 - Chronologie des entretiens individuels menés avec N., B. et C.	477
Figure 52 - Extrait Eva1 - Consigne donnée aux élèves	496
Figure 53 - Extrait Eva2 - Consignée donnée aux élèves	497

Table des tableaux

Tableau 1 - Histoire, histoire des arts, EMC. CM1-CM2-Cycle 3 - Collection Odysséo Magnard (Changeux-Claus, F. et al) – Chapitre 8, pages 141, 142-143, 144	70
Tableau 2 - Composants du document composite de référence	72
Tableau 3 - Rangs des composants du document composite de référence.....	77
Tableau 4 - Le document composite : dimensions matérielle et cognitive.....	84
Tableau 5 - Synthèse élèves de cycle 3 - 2018/2019 - Académie de Bretagne	91
Tableau 6 - Synthèse du corpus de la recherche.....	133
Tableau 7 - Synthèse des pages des manuels consacrées à l'étude du thème 3	171
Tableau 8 - Synthèse des pages des manuels consacrées à l'étude de la Première guerre mondiale	172
Tableau 9 - Synthèse des pages des manuels consacrées à la conclusion de l'étude de la Première guerre mondiale	173
Tableau 10 - Synthèse des savoirs relatifs à l'étude de la Première guerre mondiale dans trois manuels de cycle 3	187
Tableau 11 - Synthèse objectifs d'apprentissage et savoirs séance 0 - Mouture 1	220
Tableau 12 - Synthèse objectifs d'apprentissage et savoirs séance 1 - Mouture 1	221
Tableau 13 - Synthèse objectifs d'apprentissage et savoirs séance 2 - Mouture 1	223
Tableau 14 - Synthèse savoirs essentialisés - Mouture 1.....	225
Tableau 15 - Synthèse n°1 savoirs essentialisés - Mouture 3	236
Tableau 16 - Synthèse n°2 savoirs essentialisés - Mouture 3	238
Tableau 17 - Synthèse comparative étude de la Première guerre mondiale - Manuels scolaires et séquence Verdun.....	244
Tableau 18 - Synthèse comparative savoirs relatifs à la Première guerre mondiale - Manuels scolaire et séquence Verdun	247
Tableau 19 - Trois documents composites bases de travail - Juin 2016	260
Tableau 20 – Classement sémiotique et générique des composants du DC1.....	262
Tableau 21 - Synthèse des composants et des informations - DC1	265
Tableau 22 - Classement sémiotique et générique des composants du DC2	268
Tableau 23 - Synthèse des composants et des informations - DC2	271
Tableau 24 - Classement sémiotique et générique des composants du DC3	273
Tableau 25 - Synthèse composants et informations - DC3	277

Tableau 26 - Rappel organisation des séances, objectifs d'apprentissage et documents composites afférents - Moutures 1 et 2 de la séquence Verdun	287
Tableau 27 - Synthèse des documents composites - Moutures 1 et 2 de la séquence Verdun	290
Tableau 28 - Classement sémiotique et générique des composants du DC4	295
Tableau 29 - Synthèse composants, informations et savoirs - DC4	303
Tableau 30 - Rangs des composants DC4.....	305
Tableau 31 - Axes de savoirs, blocs informatifs et composants DC4	311
Tableau 32 - Extrait Q2 n°1	313
Tableau 33 - Association adjectifs et composants DC4.....	314
Tableau 34 – Classement sémiotique et générique des composants du DC5	321
Tableau 35 - Synthèse composants, informations et savoirs - DC5	329
Tableau 36 - Rangs des composants DC5.....	331
Tableau 37 - Extrait de Q4 : tableau - Mouture 2	337
Tableau 38 – Classement sémiotique et générique des composants du DC6	344
Tableau 39 - Synthèse composants, informations et savoirs historiques - DC6	355
Tableau 40 - Rangs des composants DC6.....	358
Tableau 41 - Extrait CR8	375
Tableau 42 - Synthèse des séances, des objectifs d'apprentissages et des documents composites - Mouture 3	377
Tableau 43 – Classement sémiotique et générique des composants du DC7	380
Tableau 44 - Synthèse composants, informations et savoirs - DC7	385
Tableau 45 - Rangs des composants DC7.....	386
Tableau 46 – Classement sémiotique et générique des composants des DC8, DC9 et DC10.....	397
Tableau 47 – Synthèse composants, informations et savoirs DC8, DC9 et DC10	405
Tableau 48 - Rangs des composants DC8, DC9 et DC10	407
Tableau 49 - Classement sémiotique et générique des composants du DC11	415
Tableau 50 – Synthèse des composants, informations et savoirs - DC11.....	418
Tableau 51 – Classement sémiotique et générique des composants du DC12	424
Tableau 52 – Synthèse des composants, informations et savoirs DC12	428
Tableau 53 - Rangs des composants DC12-Eva3.....	429

Titre : Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles

Mots clés : document composite ; support de travail ; gestes professionnels enseignants

Résumé : cette recherche s'intéresse au travail de professeurs des écoles exerçant en CM2 et inscrits dans un groupe de recherche coopératif durant trois années. Pendant cette période, ces enseignants ont élaboré, conçu et mis en œuvre trois moutures d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire proposant des documents composites en tant que supports de travail des élèves.

Ces documents associent sur un même espace perceptuel des composants hétérogènes qui nécessitent d'être articulés entre eux afin d'accéder, au-delà de leur sens individuel, au sein commun qui les réunit. Ces supports s'avèrent complexes à lire et à comprendre mais ils sont également difficiles à élaborer et à concevoir. Pourtant, les enseignants, exerçant au cycle 3, produisent majoritairement ce type de document comme support de travail des élèves.

A travers l'étude de leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2012), nous chercherons à décrire, observer et analyser comment trois enseignants articulent des contraintes relatives aux savoirs en jeu, aux dimensions matérielle et cognitive des documents et aux cadres institutionnels pour produire de tels documents et à déterminer les enjeux relatifs à ce travail en termes de lecture-compréhension des élèves et de gestes professionnels des enseignants.

Title : Development and design of student work support documents by school teachers

Keywords : composite document ; work support ; professional teacher gestures

Abstract : this research focuses on the work of school teachers working in CM2 and enrolled in a cooperative research group for three years. During this period, these teachers developed, designed and implemented three versions of a history teaching-learning sequence offering composite documents as student work supports. These documents combine heterogeneous components in the same perceptual space that need to be articulated in order to access, beyond their individual meaning, to the common bosom that unites them. These materials are complex to read and understand, but they are also difficult to develop and design. However, teachers working in cycle 3 mainly produce this type of document as a work support for students.

Through the study of their documentation work (Gueudet and Trouche, 2008, 2012), we will seek to describe, observe and analyze how three teachers articulate constraints relating to the knowledge at stake, the material and cognitive dimensions of documents and the frameworks. institutions to produce such documents and to determine the issues relating to this work in terms of students 'reading-comprehension and teachers' professional actions.