

DES TEXTES COMPOSITES A L'ECOLE : NOUVELLE LITTERATIE SCOLAIRE, APPRENTISSAGES ET INEGALITES

Résumé : L'évolution des supports de travail proposés aux élèves laisse entrevoir l'émergence d'une « nouvelle littérature scolaire », faisant appel à des documents composites (Bautier *et al.*, 2012). La présente recherche s'interroge sur l'impact de ces supports sur les apprentissages des élèves. Elle compare l'appropriation par des élèves de cours préparatoire issus de milieux socio-économiques contrastés d'une double page de manuel de découverte du monde. L'analyse des productions orales des élèves à partir de ce support laisse apparaître, au-delà d'un certain nombre de points communs relatifs à la compréhension d'informations littérales simples, des différences lorsqu'il s'agit de comprendre des informations complexes nécessitant la mise en relation de plusieurs éléments textuels et iconographiques.

Mots-clés : Littérature scolaire, supports, inégalités scolaires.

NOUVEAUX SUPPORTS...

Organisés jusque dans les années soixante-dix selon une logique discursive plutôt linéaire, autour d'un thème et d'un propos aisément identifiables (*e.g.* Bremant, 1930 ; Lasalmonie, 1965), les supports de travail proposés aux élèves présentent actuellement d'une manière générale un caractère plus dispersé des sources d'informations, qu'elles soient d'ordre textuel ou iconique (Bautier *et al.*, 2012). Dans certains cas, le sujet abordé doit être découvert plus qu'il n'est annoncé, et les activités variées proposées aux élèves laissent souvent dans l'implicite le ou les liens qui les organisent, de même que l'enjeu ou les enjeux des tâches concernées. Ces supports *composites* (*ibid.*), qui caractérisent également un grand nombre d'ouvrages de littérature de jeunesse, présentent en outre une double hétérogénéité (Richard-Principalli et Fradet, 2012), au plan sémiotique (multiplicité des codes, statut varié des énoncés et des images) comme au plan discursif (pluralité des points de vue, pluralité des destinataires), qui vient renforcer leur dimension foisonnante.

Ces documents sont donc susceptibles de servir dans une certaine mesure aux élèves de banque de données, permettant l'élaboration des savoirs ou la construction de compétences à condition d'y puiser au cours d'un cheminement qui ne s'improvise pas, et qui, pour certains élèves, ne peut se construire sans l'appui *ad hoc* de l'enseignant.

Cette évolution des supports ne se cantonne pas à l'intérieur de nos frontières. Elle est apparue également aux États-Unis, notamment lors de la mise en place d'un nouveau curriculum dans l'état de Californie au début des années quatre-vingt-dix. Voici le commentaire qu'en a alors proposé le *New-York Times*, dans une formule emblématique de la fin de la suprématie du texte linéaire :

« Dans ces nouveaux manuels (...) [les] graphiques ne sont pas seulement là pour expliquer le texte, ils *sont* le texte » (Laspina, 1998).

Ces nouveaux manuels, dits « verbal/visual textbooks », marquent un changement de paradigme, (*ibid.*), donnant lieu à une controverse, au cours de laquelle seront dénoncés pêle-mêle :

« une tendance claire à la destruction du texte narratif, avec une dévolution croissante aux images de la prise en charge des contenus » (Rock, cité par Laspina, 1998),

« au lieu d'un texte solidement écrit, un kaléidoscope nerveux et fragmenté, un outil d'apprentissage multivalent qui semble conçu, vraiment, pour les non lecteurs » (Sewall, de l'American Textbook Council, cité par Laspina, 1998).

Nous pensons pour notre part que ces nouveaux supports auraient plutôt tendance à défavoriser les élèves faibles lecteurs, ou du moins peu familiers de ce type de support, pourtant fréquemment utilisé dans les familles les plus favorisées.

NOUVELLES LITTÉRATIES SCOLAIRES

Dès la fin des années soixante-dix, le courant anglo-saxon multidisciplinaire de la « *visual literacy* » met l'accent sur le rôle des documents graphiques, iconographiques ainsi que sur les caractéristiques visuelles d'un texte (taille et couleur des caractères, dispositions, etc.). Au-delà de l'apparente dichotomie entre littératie visuelle et littératie linguistique, émerge alors l'idée d'une coprésence de littératies linguistiques et visuelles, comme autant de modalités en interaction et entrelacées, qui se complètent mutuellement dans la construction de signification (The new London Group, 1996 ; Cope et Kalantis, 2000).

Cette évolution des supports scolaires, à travers les manuels mais aussi les albums de littérature de jeunesse, entraîne donc à sa suite l'évolution de la notion de *littératie scolaire*. Renvoyant au départ à la fréquentation et à la compréhension de textes écrits à l'école et à la formalisation des textes du savoir, en lien avec une société littératiée du document et de l'information (Bautier, 2008), la notion se déplace vers ce que nous qualifions de « nouvelle littératie scolaire », multimodale.

Problématique

Des travaux antérieurs ont montré, concernant la réduction ou au contraire l'aggravation des inégalités scolaires, le rôle des pratiques enseignantes et des dispositifs conçus et mis en œuvre au sein de la classe (Rochex et Crinon, 2011), le rôle de l'arbitrage enseignant au sein du dialogue scolaire (Delarue-Breton, 2012), le rôle, enfin, du travail hors la classe (Kakpo, 2012).

Nous nous intéressons ici à la dimension composite des supports de travail proposés aux élèves à l'école, et cherchons à évaluer l'impact de leur hétérogénéité sémiotique et discursive sur les apprentissages des élèves. Nous posons également la question du caractère différenciateur de ce type de support, et notamment de leur influence sur les élèves les plus défavorisés, peu connivents des usages en lien avec cette nouvelle littératie scolaire. Certes, le manuel a vocation à être médié par le maître, la question n'en n'est pas pour autant moins légitime dans un contexte de pédagogies invisibles (Bernstein, 2007), où les enjeux des activités proposées en classe demeurent parfois implicites et donc opaques pour certains élèves.

Methodologie

Pour cette recherche, une double page extraite d'un manuel de découverte du monde pour le cycle 2 a été proposée aux élèves de quatre classes de CP, situées dans des établissements socialement très contrastés. Deux d'entre elles sont des classes d'une école privée sous contrat d'Ile-de-France accueillant un public particulièrement favorisé. La troisième appartient à une école située dans la Zone Urbaine Sensible périurbaine (ZUS) d'Alsace, tandis que la quatrième appartient à une école participant au dispositif ECLAIR dans la même région.

Dans les deux classes de l'école privée, les élèves ont été confrontés seuls à la double page. Dans les deux autres classes, les enseignantes les ont accompagnés dans leur travail, notamment par une présentation préalable du thème, des descriptions d'images, la lecture des textes et des consignes. Les élèves ont néanmoins rédigé seuls les réponses aux différentes questions posées par le manuel.

Les 61 élèves de l'échantillon ont été évalués au cours d'entretiens individuels à l'oral. Les mêmes questions leur ont été posées, renvoyant à la fois à l'acquisition de connaissances ponctuelles et à la compréhension des enjeux de la leçon.

Une analyse détaillée de la double page de manuel qui sert de support à cette recherche permettra d'établir les caractéristiques du document. La comparaison des entretiens avec les élèves de l'école privée d'une part, et des écoles de ZUS et du dispositif ECLAIR d'autre part, permettra, dans un second temps, d'en appréhender les effets potentiellement différenciateurs.

ANALYSE DU SUPPORT

Au-delà de la double page qui fait l'objet de l'étude, on note une certaine ambiguïté sur l'ensemble du support. Présenté en effet comme un livre broché, celui-ci s'intitule *cahier-livre*, et comprend à la fois des textes et documents iconiques variés que l'on peut trouver dans un manuel, et des exercices à réaliser sur le support lui-même, comme dans un fichier élève ou un cahier d'exercices.

Organisation de la page

Rassemblés sous le titre « Les plantes et les animaux », quatre ensembles principaux numérotés et composés d'images et de brefs textes disparates constituent le support de notre étude. Chacun de ces ensembles est introduit par une phrase de consigne ; les trois premières consignes font référence à la tâche à réaliser (« observe », « reconnais », « écris »), tandis que la dernière, se situant sur un autre plan, interroge l'enfant sur son opinion et ses connaissances (« Et toi, qu'en penses-tu ? Connais-tu d'autres animaux nuisibles ou utiles ? »). La première image illustre la diversité des animaux du jardin et invite à les reconnaître (quels sont les animaux du jardin ?) tandis que les deux suivantes illustrent implicitement la présence de deux points de vue, à travers deux personnages dont on peut se demander s'ils ne forment pas les deux facettes d'un même enfant (voir image *infra*). Deux de ces ensembles comportent enfin des lignes vierges destinées à accueillir un exercice écrit de l'élève. La double page présente ainsi la double hétérogénéité caractéristique de ce type de support.

Une hétérogénéité sémiotique

Au niveau des textes, on observe la présence du titre de la double page, écrit deux fois, sur chacune d'entre elle : *Les plantes et les animaux*. Ce titre est en lettres bleu foncé. Puis un sous-titre, pour chacune des pages : *Les animaux du*

jardin pour la page de gauche, et *Respectons le vivant* pour la page de droite. Ces sous-titres sont en lettres vertes, rappelant ainsi le liséré vert qui encadre la double page, et dont le code est expliqué au début du cahier-livre, page 1 : « Dans les pages vertes [...] je découvre le monde ».

Deux exercices par page, numérotés 1 et 2 à chaque fois, comportent une consigne écrite en lettres vertes également ; la typographie varie, et certains mots sont en gras. L'exercice 2 de la première page comporte également du texte : il évoque différents moyens de locomotion des animaux, et invite les élèves à les classer en fonction de ces critères. Enfin, l'exercice 1 de la deuxième page comprend également du texte, au sein de phylactères (quatre en tout), comme au sein d'une bande dessinée.

En ce qui concerne les images, la scène du jardin, constituée d'un dessin sur la page de gauche, situe le jardin comme un espace habité plutôt urbain, clos par un mur. À l'intérieur, on peut voir une partie de la maison, un chemin, des plates-bandes, différentes formes de végétation, une mare, une passerelle enjambrant cette mare, et bien sûr, des animaux divers. Un élément nous apparaît remarquable : certains animaux sont entourés d'un cercle rouge, qui symbolise un grossissement à la loupe (des limaces, une taupe, une araignée dans sa toile etc.).

Sur la page de droite, les dessins des personnages cultivent l'antinomie : le premier, qui tient des propos négatifs sur les animaux, montre un visage courroucé, et une certaine agitation. Fait remarquable également, les mouvements (du bourdon qui lui tourne autour, de la raquette avec laquelle il cherche à le chasser ou le frapper, ou encore de son pied qu'il tape contre le sol) sont marqués par des signes discrets à valeur expressive (petits traits pour la raquette ou le pied, long filament tortueux pour symboliser le vol affolé du bourdon), de même que le courroux du garçon, qui se traduit, pour renforcer la mimique expressive, par une ondulation au-dessus de sa tête. Le second personnage, qui tient au contraire des propos avertis sur la nature, montre une attitude sereine et tranquille : il se tient à genoux sur le sol, et tient par la main, comme pour la montrer, une fleur butinée par un bourdon.

Une hétérogénéité discursive

On observe tout d'abord une variation sur les niveaux de titre : le titre général, indiqué tout en haut de chacune des deux pages, concerne le domaine de l'étude : *Les plantes et les animaux*. Chacune des deux pages comprend ensuite un sous-titre différent, relevant à nouveau de la thématique concernée pour le premier (*Les animaux du jardin*), mais à visée plus explicitement didactique pour le second (*Respectons le monde vivant*). Les consignes sont adressées explicitement à l'élève, à la 2^e personne de l'impératif (*Observe, Écris* etc.). Cependant, la consigne de la dernière activité proposée marque une rupture par rapport à la modalité injonctive des deux précédents, et invite l'élève à une réflexion autonome (*Et toi, qu'en penses-tu ? Connais-tu d'autres animaux utiles ou nuisibles ?*). Enfin, les énoncés placés dans les phylactères sont attribués à chacun des deux personnages, mais loin de traduire un dialogue entre eux, renvoient en réalité implicitement à des propos de portée générale de nature contradictoire, en lien avec l'objectif de la leçon (*Les vers abiment les feuilles vs les vers aèrent la terre et aident les plantes à se développer*).

Les caractéristiques du document permettent ainsi de le ranger dans la catégorie des supports composites ; à la compréhension de chacune de ces composantes, en elles-mêmes déjà susceptibles de constituer aussi bien un obstacle qu'une aide à la lecture et à l'interprétation, s'ajoute la nécessité de construire une

représentation mentale cohérente de l'ensemble, de « construire de l'homogène avec de l'hétérogène, des liens dans le discontinu, une cohérence de la signification avec le parcellaire » (Bautier *et al.*, 2012).

Les notions abordées

Trois notions en lien avec le thème global de la leçon sont abordées ici : la diversité des animaux du jardin, leurs modes de déplacement et leur caractère nuisible ou utile. Si l'on retrouve les notions de biodiversité et de modes de locomotion dans les programmes, nulle trace en revanche de celles d'animaux « utiles » ou « nuisibles ». Ces dernières sont d'ailleurs discutables sur un plan scientifique, en termes d'écosystème, la fonction utile/nuisible renvoyant plutôt à une vision anthropocentrée du problème. On retrouve cependant de nombreuses références aux animaux nuisibles et utiles dans nos manuels anciens, à l'image de cet exemple :

« Parmi les animaux qui peuplent la terre, un certain nombre sont utiles à l'homme, qui utilise leur force ou se nourrit de leur chair ; d'autres, au contraire, restés à l'état sauvage, attaquent l'homme ou les animaux domestiques, ou ravagent les plantations : ce sont des animaux nuisibles » (Bremant, 1930, p. 62).

Cette classification en « nuisible » et « utile » serait ainsi une survivance d'un monde rural plus dichotomique que celui d'aujourd'hui, dans lequel les animaux, très présents auprès de l'homme, sont soit ses alliés dans la vie quotidienne, soit ses ennemis. L'élève de 1880-1945 devait très tôt apprendre à les distinguer, car « le nombre des animaux nuisibles est très grand » (Lambert, 1999). D'emblée, les animaux seront donc classés en « nuisibles » et « utiles » et, puisque la survie humaine en dépend, les chapitres des manuels scolaires respectent souvent cet ordre (*ibid.*).

Au-delà des notions abordées, il s'agit aussi sur notre support de faire écrire les élèves : écrire des noms d'animaux (2^e exercice de la page de gauche), argumenter sur leur caractère nuisible et utile (2^e exercice de la page de droite). Enfin, le 2^e exercice de la page de gauche invite les élèves à établir des séries.

Les supports composites :

des réquisits et des exigences cognitives différentes

Si les manuels de « sciences naturelles » ou de « leçon de choses » se prêtent particulièrement aux illustrations et schémas de toute sorte convoqués pour illustrer le texte, les plus récents de nos manuels de « découverte du monde » se caractérisent parfois par la disparition d'un texte conducteur, au profit des images, schémas et autres signes de portée symbolique variable. C'est le cas du support utilisé dans cette étude. Une telle évolution s'accompagne d'une évolution des exigences cognitives des supports d'enseignement, comme l'illustrent les reproductions comparées d'une des deux pages de notre étude (Boyer *et al.*, 2005a) et d'une page d'un manuel des années soixante (Lasalmonie, 1965).

Les deux extraits de manuels, qu'une quarantaine d'années sépare, évoquent la diversité possible des points de vue : un animal peut être utile ou nuisible, le même animal peut être jugé à la fois utile et nuisible. Le premier se présente sous la forme d'un court texte ; le second sous la forme de deux dessins de personnages exprimant, dans des bulles, différentes opinions sur le sujet. Tous deux sont suivis d'un exercice d'application visant à faire exprimer à l'enfant dans quelle mesure d'autres animaux sont utiles et/ou nuisibles.

« Lorsqu’il se nourrit d’insectes, le moineau est utile, mais lorsqu’il picore des épis de blé, il est nuisible. Ainsi, selon le point de vue où l’on se place, le même animal peut être jugé utile ou nuisible. Pour classer les animaux suivants : lapin sauvage, abeille, escargot, fais une phrase sur le modèle : “Le lapin est utile parce que... ; il est nuisible parce que...” »

(Lasalmonie, 1965, p. 96)

Les plantes et les animaux

Respectons le monde vivant

1 Observe le comportement de ces deux enfants.



Les bourdons piquent !
Quelles méchantes bêtes !
Elles sont nuisibles.



Les vers abîment les feuilles. En plus,
ils ne sont pas beaux.

Les vers aèrent la terre et aident
les plantes à se développer.

Les bourdons transportent du pollen
de fleur en fleur.
Ainsi, les fleurs donneront des fruits.
Les vers et les bourdons sont utiles !

2 Et toi, qu'en penses-tu ? Connais-tu d'autres animaux nuisibles ou utiles ?

95

(Boyer *et al.*, 2005a, p. 95)

Le premier offre au lecteur un texte continu, organisé comme une démonstration logique. Certes, la formulation proposée est susceptible de dérouter les élèves les moins familiers des textes écrits ; toutefois, le double point de vue est explicitement formulé : « ainsi, selon le point de vue où on se place, le même animal peut être jugé utile ou nuisible ».

Le second est composé de courtes phrases au style direct : « les bourdons piquent [...] [et] sont nuisibles », « les bourdons transportent du pollen [...] [et] sont utiles ». Dans ce cas, les énoncés pris tour à tour paraissent plus faciles d'accès, mais c'est au lecteur de faire le parallèle entre ces deux phrases prononcées par les deux personnages, séparées par plusieurs autres, et de comprendre que le même animal peut être jugé utile ou nuisible. Enfin, la notion de nuisible est associée à des termes d'un autre registre : « méchantes » et « pas beaux ». Sans doute, l'opposition des comportements est ce qui fait l'objet même d'apprentissage : l'un raisonne avec pertinence parce qu'il prend en compte l'écosystème, tandis que l'autre, qui ne dit pourtant pas des choses fausses, ne prend en compte que son ressenti immédiat. Rien n'est cependant dit explicitement dans la leçon qui oriente l'élève dans ce sens.

Ces deux extraits de manuels scolaires illustrent ainsi les différentes exigences cognitives que peuvent solliciter un texte continu et un texte composite. Alors que le premier contraint le cheminement de l'élève, le second est fragmenté, composé d'atomes d'information ou « nœuds », reliés plus ou moins explicitement

par des « liens » en un réseau, à l'image des hypertextes électroniques (Crinon, 2011).

Enfin, notons que le livre du maître de ce second manuel suggère d'aborder séparément les quatre exercices, sans jamais évoquer les liens entre eux ou chapeauter l'ensemble de la leçon par une explicitation des visées d'apprentissage de cette double page (Boyer *et al.*, 2005b, p. 177). Nous pouvons ainsi nous demander si cette nouvelle orientation des manuels et supports proposés aux élèves ne participe pas elle-même d'une forme de pédagogie invisible, laissant dans l'implicite la visée d'apprentissage des activités proposées aux élèves, le lien qui unit les tâches prescrites, ou encore les savoirs concernés. Sans doute, le manuel n'est-il pas destiné à être utilisé sans la médiation du maître ; mais les différents travaux que nous avons conduits tendent à montrer précisément que les enjeux d'apprentissage des activités scolaires sont bien souvent laissés dans l'ombre lors des interactions pédagogiques. Or, le fait est connu depuis longtemps, « quand une discipline prétend s'abstraire des règles communes, quand elle dissimule ses procédures, ceux qui en déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires » (Compère, 1985, citée par Lahire, 2007/2000, 84). Et Lahire (*ibid.*) d'ajouter : « Le charme discret des savoirs implicites et des pédagogies invisibles est, en un sens, le charme discret de la bourgeoisie ».

Nous considérons ainsi que certains apprentis lecteurs issus de milieux populaires, moins familiers que d'autres de ces types de supports, sont susceptibles d'être mis en difficulté par une utilisation en classe de documents composites, qui en ignorerait cependant la spécificité, autrement dit qui maintiendrait dans l'ombre les liens qui unissent les activités ou exercices entre eux, ainsi que les liens qui unissent ces activités et leurs enjeux d'apprentissage.

LES MODES DE FAIRE DIFFERENCES DES ELEVES

L'étude menée à partir des quatre classes provenant d'établissements très contrastés montre de fait que certaines modalités de l'approche de la double page sont partagées par l'ensemble des élèves, tandis que d'autres semblent davantage en lien avec le mode de socialisation antérieur.

Les points communs

Nous avons ainsi remarqué que l'ensemble des élèves identifie le thème général de la double page, portant sur « les animaux », « le jardin » ou encore « la nature ».

L'opposition des points de vue entre les deux personnages est également bien comprise, avec dans un nombre de cas non négligeable une mise en évidence de ce qui serait le « bon point de vue ». D'autre part, un certain nombre d'élèves mentionne la visée d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la page, et considère que les activités proposées visent à faire progresser les élèves dans ce domaine.

On note également que dans les deux types d'établissement, les élèves ont tendance à mêler dans leurs propos registres affectif et épistémique, ou à privilégier le registre affectif : sont ainsi opposés les animaux « gentils » et « méchants », et les points de vue des personnages sont parfois jugés dans les mêmes termes : « il y en a un qui est gentil et un qui est méchant » (Marion). Notons toutefois que cette confusion peut être induite par le support, puisque l'un des deux enfants considère que les bourdons sont des bêtes *méchantes*.

En ce qui concerne le cercle rouge destiné à montrer un grossissement de l'animal entouré, peu d'élèves ont reconnu le symbole, et un certain nombre d'entre eux a cherché à le rattacher au thème de la leçon (« le chien, il est nuisible, parce qu'il est pas entouré [...] mais tous ceux-là qui sont entourés, ben ils sont très utiles ». Elias)

Cependant, en milieu favorisé, l'ignorance a souvent été assumée (« j'en sais rien du tout » dit l'un d'eux).

Enfin, beaucoup ont évoqué que la page permettait de distinguer les animaux utiles des animaux nuisibles.

Les différences

Tous ne semblent cependant pas mettre la même chose derrière ces termes, et il est par ailleurs difficile de dire si le pendant négatif d'utile (*inutile*) est pris dans sa dimension sémantique pleine : notamment, une élève de milieu favorisé définit, par déduction à partir du sens du mot *utile* (bon pour la nature), le terme *inutile* comme « pas bon pour la nature » (Aline), ce qui correspond en réalité au sens du terme *nuisible* et non au sens du terme *inutile*. Nous considérons donc dans ce cas que *inutile*, mieux connu que *nuisible*, vient se substituer à ce dernier, sans pour autant que l'idée de *nuisible* échappe. De même, toujours dans l'établissement recrutant en milieu favorisé, une autre élève emploie à plusieurs reprises le terme de *nocturne* au lieu du terme *nuisible*, mais lorsqu'il lui est demandé de donner un exemple d'animaux *nocturnes*, elle donne l'exemple de l'escargot qui vient trouer les salades, donc elle illustre le terme *nuisible*.

Si l'ensemble des élèves de l'école de milieu favorisé propose des définitions ou des exemples qui traduisent une compréhension plus juste du terme *nuisible* que les élèves des autres écoles, la différence entre eux réside surtout dans la manière dont ils approchent un terme qu'ils ne connaissent pas ; tandis que les uns s'en emparent et font des essais, les autres s'en tiennent souvent à l'équivalence *gentil/utile* vs *méchant/nuisible*, quand ils ne proposent pas de définition fantaisiste (*nuisible* = petit).

Les productions orales des élèves montrent également combien l'effet différenciateur du support s'affirme à mesure que croît la complexité de la tâche. A la difficulté de compréhension du terme « nuisible » s'ajoute la difficulté de comprendre, à travers la synthèse des deux points de vue opposés exprimés par les deux personnages, qu'un animal peut être à la fois utile et nuisible. Dans les deux classes accueillant des élèves issus de milieux défavorisés, la question de savoir si un animal peut être à la fois utile et nuisible a souvent donné lieu à des confusions ou des propos contradictoires, généralement non perçus comme tels. Aucun élève n'a pu répondre de manière satisfaisante à la question « existe-t-il des animaux à la fois utiles et nuisibles ? » en dépit des exemples offerts par le support. Quand certains ont répondu par l'affirmative, seul le versant *utile* ou *nuisible* a pu être ensuite illustré.

La différence qui nous a paru la plus frappante lors des entretiens avec les élèves réside sans doute dans la manière dont ils se sont emparés des questions posées, que nous interprétons comme une différence dans la manière dont ils entendent les réquisits du questionnement. Ainsi, en milieu favorisé, les élèves, qui ont considéré pour certains d'entre eux que les animaux étaient tous utiles, ou pour d'autres qu'ils pouvaient être utiles ou nuisibles selon le point de vue, ont spontanément exemplifié leur propos, et d'une manière souvent pertinente. Lorsque les propos des uns ont pu au fil de l'entretien se contredire, ceux-ci ont souvent marqué un temps de réflexion, qui leur a permis de dépasser la contradiction

et de justifier d'eux-mêmes le nouveau point de vue lorsqu'ils venaient à en changer ; beaucoup d'explications viennent spontanément illustrer le propos. De même, lorsque l'exemple choisi spontanément pour illustrer la double possibilité utile/nuisible n'a pas fonctionné, quelques élèves sont revenus à l'exemple proposé par le livre (le bourdon, ou le ver de terre).

Quand il a fallu indiquer le thème de la leçon, et ce que celle-ci permet d'apprendre, les élèves de milieu défavorisé ont confondu les deux questions, et ce qui a été appris est devenu le thème : *on apprend la nature*, ou *on apprend le jardin*, ou encore *on apprend les animaux*, contrairement aux élèves de milieux favorisés, qui ont clairement distingué les deux questions, et qui ont largement glosé le propos. Henri précise ainsi qu'il a appris que les bourdons amenaient le pollen dans les fleurs, mais qu'il savait déjà tout le reste (ce qui concerne le mode de déplacement des animaux, et leur nom), et Maxime explique qu'avant il ne savait pas que les vers de terre faisaient du « bien à la terre », il croyait qu'ils mangeaient les plantes et que ce n'était pas bien.

D'autre part, fait remarquable à nos yeux, tout en ne mentionnant explicitement à aucun moment les autres thèmes abordés par la double page (diversité des animaux et mode de locomotion), les élèves de milieux défavorisés ont pu parfois mettre en relation le mode de locomotion et le caractère utile ou nuisible des animaux : « Est-ce que les animaux du jardin sont nuisibles ? » *Oui* « Pourquoi ? » *Parce qu'ils s'envolent* (Loïc) ; ou encore « Connais-tu d'autres animaux utiles ? » *Poisson* « Pourquoi ? » *Parce qu'il nage dans l'eau* (Kilian), phénomène que l'on n'a pas rencontré chez les élèves de milieu favorisé. Les sources de confusion sont ainsi multiples, et, chez certains élèves issus de milieux défavorisés, elles semblent même se cumuler.

CONCLUSION

A travers les exemples de manuels scolaires convoqués, le présent article a laissé entrevoir les contours de nouvelles littératies scolaires, caractérisées par le caractère composite de supports pouvant présenter une double hétérogénéité sémiotique et discursive, et requérant des exigences cognitives différentes.

La recherche menée sur des pages de manuels composites de découverte du monde a interrogé l'impact possible de ces nouvelles littératies scolaires sur les apprentissages des élèves, et plus précisément sur les inégalités scolaires. Il est apparu dans cette étude, comme dans la recherche menée conjointement sur les albums de littérature de jeunesse, que ces supports ne sont pas également sources de difficulté pour tous. En effet, les significations les plus complexes, nécessitant la mise en réseau d'informations, ont été plus difficilement accessibles aux élèves de l'échantillon issus de milieux défavorisés. Pour ces derniers, le support composite a également été source de confusions multiples. D'autre part, au-delà de la prise en compte des supports, les différences socialement situées entre les élèves nous apparaissent également fortement liées à la manière dont ils perçoivent les réquisits des activités, et donc en lien avec leur plus ou moins grande opacité.

Certes, l'échantillon de l'étude comporte un nombre trop peu important d'élèves, et un nombre inégal d'élèves entre les deux types d'établissement, pour nous permettre de généraliser la portée de nos résultats. Toutefois, ceux-ci convergent avec d'autres résultats à l'issue d'entretiens avec des élèves concernant la lecture de texte littéraire relevant du composite, ce qui donne à la recherche en cours une dimension heuristique forte. A la lecture de ces résultats, il nous appa-

raît que ce type de support nécessiterait un étayage conséquent qui prendrait en compte sa double hétérogénéité afin d'éviter de creuser les écarts entre les élèves.

Caroline VIRIOT-GOELDEL
Catherine DELARUE-BRETON
Université Paris Est, EA 4384 Circeft
Université Paris 8, UPEC

Abstract : Substantial changes have occurred in the types of materials used for instruction in elementary school. Textbooks, for instance, may offer pages showing multiple texts, titles, pictures and schemes, a “composite” patchwork extending the usual meaning of “literacy” and illustrating an emerging “new school literacy”. The present research investigated the effects of using these kinds of “composite” reading materials on first grade on students’ comprehension. Two classes of first-graders with contrasted socio-economic backgrounds were taught using the same two-page spread of a science textbook. The analyses of students’ oral productions revealed similar patterns as far as the comprehension of simpler, literal information was concerned. However, some differences appeared when it was a question of understanding more complex information, which required making connections between the textual and iconographic sources of information.

Keywords : Literacy, primary school, textbooks, educational inequality.

Bibliographie

- Bautier É. (2008) « Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? » – Conférence prononcée dans le cadre du colloque international *De la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états*. Poitiers, 12-15 novembre.
- Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B. (2012) « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? » – *Repères* 45 (63-79).
- Boyer C., Hartmann M., Le Guay I. & Robert N. (2005a) *Un monde à lire CP. Cahier-livre 2*. Paris : Nathan.
- Boyer C., Hartmann M., Le Guay I. & Robert N. (2005b) *Un monde à lire CP. Guide pédagogique volume II*. Paris : Nathan.
- Bremant A. (1930) *Les sciences physiques et naturelles appliquées à l'agriculture, à l'industrie, à l'hygiène. Cours élémentaire*. Paris: Hatier.
- Cope B. & Kalantis M. (eds.) (2000) *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge : London.
- Bernstein B. (2007) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Crinon J. (2011) « Lire à l'ère du numérique » – *Argos* 48 (20-24).
- Delarue-Breton C. (2012) *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Fraenkel B. & Mbodj A. (2010) « Les *new literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles » – *Langage et société* 133 (7-24).
- Kakpo S. (2012) *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.

- Lahire B. (2007/2000) « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire » – in : J. Deauvieux et J.-P Terrail (éds.) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs (75-84)*. Paris : La Dispute.
- Lambert S. (1999) « Quand l'écologie et la biologie s'appelaient sciences naturelles. Application aux animaux utiles ou nuisibles » – *Courrier de l'Environnement de l'INRA* 38 (23-40).
- Lasalmonie J. & Fournier P. (1965) *Leçons de choses au CM*. Paris : Delagrave.
- Laspina J. A. (1998) *The Visual Turn and the Transformation of the Textbook*. Mahwah, New Jersey : Routledge.
- Richard-Principalli P. & Fradet M.-F. (2012) « Complexité littéraire et littératie au début de l'école élémentaire » – Symposium « Supports didactiques, pratiques d'enseignement et préoccupations sociologiques sur les inégalités d'apprentissage », XVII^e congrès international de l'AMSE. Reims, 3-8 juin 2012.
- Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- The new London Group (1996) « A pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Future » – *Harvard Educational Review* 66, 1 (60-93).