

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

45 | 2012 :

Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège

Textes épistémiques et documents : caractéristiques, modes de lectures, obstacles

Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?

Are the demands behind composite texts taught enough?

Los textos variados : ¿Unas exigencias de trabajo poco enseñadas ?

Die Verbundtexte : wenig unterrichtete Arbeitsforderungen ?

ÉLISABETH BAUTIER, JACQUES CRINON, CATHERINE
DELARUE-BRETON ET BRIGITTE MARIN

p. 63-79

Résumés

FrançaisEnglishEspañolDeutsch

Afin d'étudier les exigences de la littérature scolaire susceptibles de mettre certains élèves en difficulté, nous analysons des supports caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques mis en œuvre et la discontinuité de l'information verbale, manuels et albums de jeunesse. Notre hypothèse, illustrée de manière heuristique par un exemple pris au cycle 2 de l'école primaire, est que ces supports appellent de la part des élèves une activité de mise en relation et de transformation de données hétérogènes sémiotiquement et discursivement en un texte oral ou écrit homogène du point de vue du genre discursif et de celui des savoirs construits et obligent ainsi à la construction d'un texte qui n'est pas donné initialement. Il apparaît que tous les élèves ne sont pas à même d'effectuer ce travail de traduction sans guidage et que l'utilisation de ces supports pourrait accentuer les inégalités d'apprentissage si les enseignants ne prennent pas en charge les difficultés de compréhension qu'ils provoquent.

effectuer, mais aussi (surtout ?) des difficultés à l'identifier compte tenu justement des supports de travail. Les enjeux d'apprentissage de ces tâches liées aux supports et les objets d'apprentissages qui y sont présents de manière souvent implicite peuvent ne pas être perçus par ceux des élèves que leur socialisation familiale n'a pas familiarisés avec les règles de l'univers scolaire et avec les usages du langage qui y sont légitimes (Bautier et Rochex, 1997). La difficulté scolaire se « coconstruit » entre élèves et enseignants (Bautier et Goigoux, 2004) ; les différences entre élèves en matière de socialisation langagière et cognitive et les conséquences de celles-ci dans l'interprétation des situations scolaires restent souvent invisibles aux enseignants. De plus, les dispositifs que ceux-ci proposent pour y faire face peuvent rendre la compréhension des enjeux encore plus ardue aux élèves en décalage avec les exigences de l'école en matière de littératie (Rochex et Crinon, 2011). C'est sur ce cadre théorique que nous fondons les hypothèses sur les difficultés des élèves.

- 3 Dès l'école maternelle, les élèves sont supposés être familiers de la littératie scolaire présente dans l'environnement écrit dans la classe. C'est cette littératie scolaire que nous chercherons à mieux cerner, en écho aux travaux de Scribner et Cole (1981) et des New literacy studies (voir Fraenkel et Mbodj, 2010). Nous nous intéresserons donc à des pratiques de littératie propres à l'école et aux apprentissages scolaires, via les supports d'écriture et de lecture qui leur sont spécifiques. Le concept de littératie, qui 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, demande en effet à être spécifié en contexte. Ainsi, nous désignons par littératie scolaire les exigences de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation de l'écrit : mise en relation entre des éléments linguistiques et discursifs qui peuvent être éloignés les uns des autres mais aussi entre éléments linguistiques et non linguistiques ; attention et importance accordée à des éléments fins de la langue (accents, virgules...), mobilisation de connaissances scolaires, voire extrascolaires afin de construire l'univers d'interprétation du texte, mais simultanément prise au sérieux du texte comme texte ; distinction entre les formes orales et écrites de la langue et de ses usages plus généralement discursifs, mobilisation de processus de secondarisation de la langue et des objets du monde ; référence à la notion d'auteur, et plus généralement à celle d'énonciation.
- 4 Dans cet article, nous nous proposons donc d'analyser *a priori* l'hétérogénéité de ces traitements et interprétations nécessaires des documents qui sont proposés au travail des élèves et de poser quelques hypothèses concernant les difficultés qu'ils peuvent entraîner. Une recherche en cours teste actuellement la robustesse de ces hypothèses. Nous présenterons d'abord de manière générale les spécificités des supports composites, nous évoquerons ensuite le cas des manuels et des documents utilisés pour le travail scolaire, puis rapidement celui des albums de jeunesse, enfin l'exemple de la bande dessinée. Après ces analyses de ces différents supports dont le but est de souligner le caractère potentiellement cumulatif des difficultés pour les élèves, nous évoquerons pour finir, à titre exploratoire, une situation de classe illustrant la manière dont ces spécificités sont effectivement susceptibles de mettre des élèves en difficulté.

- 8 Telle est la description des manuels que faisait un rapport de l'Inspection générale en 1998, s'alarmant des conséquences potentielles sur les inégalités d'apprentissage.
- 9 Vigner (1997), comparant des manuels de sciences et d'histoire géographique de 6^e de la fin des années quatre-vingt-dix avec ceux qui étaient destinés un siècle plus tôt aux élèves du même âge, constate une évolution en profondeur, correspondant à une autre façon de présenter le savoir, et sans doute même de le concevoir, car la découverte du savoir et la démarche de construction de celui-ci y tiennent maintenant autant de place que le savoir lui-même. Les manuels de la fin du XIX^e siècle se caractérisaient par une information dense, ils étaient présentés selon une logique de discursivité verbale soulignée par les ressources de la typographie, ils relevaient d'une instance énonciatrice unique. En outre, l'image y entretenait avec le texte un rapport exclusif de redondance et d'illustration. Les manuels contemporains organisent leur matière sur l'espace graphique de doubles pages, à la manière d'écrans, qui présentent des documents hétérogènes : images, schémas, photos, textes, lexique, questions et consignes pour les élèves, invités à « circuler » dans un espace documentaire, à chercher, à s'interroger. Les écritures pédagogiques actuelles, remarque Vigner « exigent de la part du lecteur un effort sans commune mesure avec celui qui était attendu un siècle plus tôt » (p. 72) : à la narration autosuffisante, s'appuyant sur des catégories notionnelles familières à l'élève du manuel du XIX^e siècle, ont succédé dans les manuels contemporains une présentation éclatée du savoir, « un univers discursif hétérogène qui fait du lecteur un scripteur potentiel – celui qui va reformuler les écritures fragmentaires en une écriture organisatrice continue » (p. 75). Les ouvrages didactiques actuels ont par ailleurs recours à des catégories notionnelles plus abstraites.
- 10 En outre, les manuels, les fichiers ou recueils d'exercices peuvent être actuellement considérés comme des dispositifs pédagogiques visant simultanément l'apprentissage, l'évaluation, la découverte, l'écriture, la lecture... Les élèves ne sont pas seulement confrontés à la logique de la raison graphique – une logique tabulaire de classement d'éléments et de listes – et à la délinéarisation du discours écrit. Ils ne sont pas seulement confrontés à une pluri sémiotisation déjà difficile à traiter pour une grande partie d'entre eux. À partir d'un ensemble hétérogène présenté généralement sur une double page, pluri sémiotisé et dont chaque composante est en elle-même susceptible de constituer un obstacle à la lecture et à l'interprétation, ils doivent construire un concept unifiant, véritable objectif de l'apprentissage, jamais donné en tant que tel et qui passe par la production d'un nouveau texte, linéaire celui-ci, en langage intérieur ou même explicite lorsque l'enseignant le sollicite. Il est encore nécessaire pour ce faire de passer de la spécificité des situations présentées dans les documents qui font souvent appel aux connaissances et expériences personnelles de l'élève à la généralité du concept sous-jacent.
- 11 En résumé, à la difficulté de lecture des différents documents (frise chronologique, dialogues de BD, reproductions de tableaux, schémas, codifications et symboles divers, textes écrits par des contemporains ou textes historiques, consignes et sous-titrages, questions auxquelles ils ont à répondre par écrit), s'ajoute celle, non pas seulement de repérer des informations pour répondre aux questions, mais de se situer à un niveau supérieur de construction d'un savoir : celui du concept.
- 12 Prenons l'exemple de l'évolution des manuels de sciences et comparons la manière dont est traité le sujet de la miscibilité des liquides dans l'eau, dans deux manuels distants de plus de vingt ans. Dans un manuel édité en 1987³, la

de savoirs, dans une langue très conceptuelle pour le niveau scolaire, se trouve relégué trois pages plus loin.

16 Du point de vue des opérations que l'élève devrait effectuer, différents types d'inférences – logique, élaborative, de liaison (van Den Broek, Virtue, Everson, Tzeng et Sung, 2002) – sont nécessaires pour mettre au jour les savoirs scolaires visés par ce texte composite requérant la conceptualisation d'un phénomène, autrement dit la construction d'une signification générique qui dépasse les exemples très contextualisés mis en scène.

17 La narrativisation introduit un nouveau facteur de brouillage dans l'activité d'interprétation des résultats. La photographie initiale renvoie à un fait divers (pétrolier en train de sombrer, laissant dans son sillage une trace brillante à la surface de l'eau et dont il faut inférer qu'il s'agit de pétrole). L'expérience destinée à faire observer la (non) miscibilité de l'eau, l'huile, le sirop de menthe et le vinaigre aux temps t1 et t2 est dévolue à Cécile (« Les essais de Cécile ») qui « a vigoureusement agité le contenu de chacun de ces verres ».

18 L'hétérogénéité joue sur plusieurs registres imbriqués requérant des mises en relations complexes, censées faire aboutir l'élève à une conclusion de haut niveau, recouvrant celle formalisée dans un résumé convoquant sans explication préalable les notions de miscibilité, homogénéité, émulsion et décantation.

19 L'instance énonciatrice plurielle augmente la charge en mémoire de travail de l'élève. À la troisième personne représentant le rédacteur du manuel succède la première personne, d'élèves modèles sur qui porte la dévolution : Luc, Marie, Mélissa décrivent chacun la stratégie qu'ils ont élaborée pour déterminer lequel de l'eau ou de la glycérine est le liquide le plus léger (« J'ai coloré l'eau... »). Nouria explicite la manière dont elle a méthodiquement pesé une même quantité d'huile et d'eau pour en comparer les masses volumiques. Plusieurs inférences sont nécessaires pour appréhender le raisonnement de l'élève-auteur qui met à l'épreuve son hypothèse : l'huile se trouve toujours au-dessus du vinaigre parce que sa masse volumique est plus faible. La circulation entre les unités fragmentées qui constituent les méandres des savoirs à acquérir, sollicite des ressources attentionnelles sans doute inégalement disponibles. Contribuent également à ce processus de différenciation les décrochages linguistiques fréquents dans la double page : l'expression « Doc 1... », le tour humoristique du titre de la leçon « Quand un liquide rencontre un autre liquide », sans doute à destination des parents. Au-delà des questions que soulève l'alternance de cet oral et des diverses formes écrites, ne sont pas non plus sans poser des problèmes d'interprétation les places énonciatives (Laborde-Milaa, 2007). Les deux phénomènes discursifs ont en commun de présenter aux élèves d'étranges modèles de discours de savoirs ou plus largement d'écriture scolaire et conduisent à interroger la socialisation discursive scolaire qui en découle (Bautier, 2012).

20 Hétérogénéité sémiotique et discontinuité sont donc les deux caractéristiques essentielles des écrits contemporains, sur support papier comme sur support informatique. Cette analyse, qui convient aux manuels scolaires, vaut aussi assez largement pour un autre support entré en force dans les classes primaires depuis quelques années, l'album de fiction, même si, en pénétrant dans le domaine de la littérature, nous basculons vers un support destiné à d'autres buts de lecture que les écrits de savoir.

ne sont pas « simplement » illustratives du texte, mais le complètent, le contredisent même⁶ ou ont une fonction propre⁷. Les textes de ces albums, particulièrement complexes, offrent un modèle d'écrit qui, pour correspondre aux apprentissages nécessaires de la littérature scolaire et non scolaire, vient souvent brouiller l'identification d'une langue écrite clairement normée, du fait de l'enchevêtrement de l'oral et de l'écrit. On notera avec Leclaire-Halté que le travail avec les élèves est le plus souvent centré sur l'étude du texte, non sur celle de l'image en tant que système sémiotique, *a fortiori* faiblement sur le rapport des deux comme constituant essentiel du sens.

4. Des bandes dessinées

24 Un troisième exemple, qui peut sembler paradoxal tant est dominante l'idée que la bande dessinée est facilitatrice de la compréhension, est une bande dessinée, utilisée dans une classe de cours préparatoire, au troisième trimestre, comme support d'une séance de lecture⁸. C'est un récit d'une page, titré « La clé », constitué de sept vignettes de taille et de contenu différents, présentant une diversité sémiotique importante (trois niveaux énonciatifs et des images génériquement codifiées). Sous chaque vignette, un court texte. Trois des vignettes comportent un phylactère. Dans la première vignette, le personnage, un lapin anthropomorphe, se tient de face, devant une maison, une flaque à ses pieds et avec des gouttes dont on peut se demander si elles renvoient à de la sueur ou à la pluie. Dans le phylactère, le dessin d'une clé et un bref texte : « Ma clé ! ». Sous l'image : « Comment rentrer ? » Sur la deuxième image, il tente de pousser une fenêtre. Texte : « La fenêtre est fermée ». Sur la troisième, il monte à une échelle le long de la maison. Texte : « L'échelle est trop courte ». Sur la quatrième image, on le voit sur le toit, appuyé à la branche d'un gros arbre. Texte : « Enfin sur le toit ». Cinquième image : le personnage est à moitié enfoncé dans la cheminée. Un oiseau apparaît à droite. Dans un phylactère, le dessin d'une clé et le texte : « Ma clé ?⁹ ». Texte sous l'image : « Lapino est trop gros ». Sur la sixième image, un oiseau volète au-dessus de la cheminée ; le personnage, debout sur le toit, le regarde. Texte en dessous : « Attention l'oiseau ! ». Enfin, sur la dernière vignette, l'oiseau, qui vole juste au-dessus de l'ouverture de la cheminée, porte une clé dans son bec. Une spirale est dessinée sous l'oiseau. Le personnage lui tend les bras. Dans la bulle : « Merci ! ». Sous l'image : « Ouf, merci l'oiseau ! ».

25 Tout récit proposé à la lecture d'un débutant lui demande de combiner une activité d'identification des mots non encore automatisée avec une activité de compréhension, c'est-à-dire d'intégration de ces mots dans des propositions et de construction de la cohérence du récit, qui met en relation les actions qui s'y succèdent. Un traitement inférentiel est nécessaire pour construire cette cohérence : le lecteur attribue une intention au personnage (ici, entrer dans la maison alors qu'il ne trouve pas sa clé) et récupère dans ses connaissances du monde (ou des histoires) des informations pertinentes extérieures au texte (ici l'idée que, si on ne peut entrer par la porte, on peut le faire par la fenêtre ou la cheminée, que si on n'a pas sa clé, on l'a peut-être oubliée dans la maison, que, si on est trop gros pour passer dans la cheminée, quelqu'un de plus petit pourra y réussir, qu'il est possible d'être « enfermé dehors » si la serrure ne comporte pas de loquet à l'extérieur, etc.). C'est un premier niveau de difficulté.

26 Mais quelles activités mentales implique de surcroît la lecture d'un récit qui se présente sous la forme d'une BD ? Inutile de rappeler qu'une image est autre

et se voient en quelque sorte ballotés d'un objet à un autre au détriment de la cohérence d'ensemble de l'activité de lecture.

31 La manière dont les interactions langagières maître-élèves contribuent spontanément à favoriser ces modes de circulation dans le temps même des activités peut varier en fonction du type d'élèves. Lorsque les élèves circulent d'eux-mêmes plus aisément, l'enseignante – sans doute à son insu – les accompagne d'autant mieux, et à l'inverse, d'autant moins bien qu'ils apparaissent moins labiles. La comparaison entre deux séances menées par la même enseignante avec un groupe d'élèves de sa classe de cours préparatoire dits « avancés », et un groupe d'élèves considéré comme plus faible est particulièrement révélatrice à cet égard. Au cours des deux séances¹⁰, l'enseignante, qui s'inscrit explicitement dans une conception de la lecture centrée sur la compréhension des textes, varie les supports en vue de faciliter le travail des plus fragiles : elle propose ainsi un récit aux élèves les plus avancés, et la bande dessinée « La clé » aux plus faibles.

32 Dans le premier cas, les élèves, prenant eux-mêmes en charge la progression de la lecture collective, viennent spontanément aider celui qui lit le texte à haute voix. Ils lui rappellent ainsi, en fonction des besoins, des règles orthographiques ou de prononciation ; ils rectifient une erreur d'interprétation d'un terme en s'appuyant sur la graphie ; ils font des commentaires qui mettent en cohérence à la fois le texte, l'image et les propos des uns et des autres.

33 De son côté, l'enseignante infléchit aussi le cours des interactions, attirant l'attention des élèves sur un point de détail, sur le sens d'une phrase ou au contraire leur permettant de prendre de la distance ou de récapituler un passage lu lorsqu'ils sont en difficulté, lorsqu'ils s'attardent sur un passage, expriment un désaccord ou une incompréhension, ou encore lorsqu'ils ne s'aperçoivent pas qu'ils se trompent.

34 La production de significations est donc très encadrée, et elle évolue collectivement. Les propos des uns s'articulent avec ceux des autres, et la progression du sens s'effectue d'une manière jalonnée : les propos d'élèves qui récapitulent le passage qui vient d'être lu, provoqués par l'enseignante, sont récurrents ; l'ensemble des propos cités, qui portent sur des objets différents (image, sens d'un mot, sens d'un passage, graphie etc.) fait apparaître une forte convergence de l'intervention enseignante dans le sens d'une mise en relation des apports de chacun.

35 En revanche, dans l'autre séance, avec la demi-classe des élèves moins avancés, le passage d'un objet à l'autre n'est que très peu accompagné, alors que la BD choisie spécifiquement pour ces élèves est particulièrement complexe (Delarue-Breton, 2011).

36 Contrairement à la séance précédemment décrite, la progression des interactions langagières ne prend pas en charge la construction du sens global du texte, et s'effectue surtout en fonction de l'identification des mots, à partir notamment de leur graphie : l'enseignante invite fréquemment les élèves à vérifier si le terme que l'on a cru identifier est le bon (ce qui est loin d'être toujours le cas), et les élèves passent beaucoup de temps à reprendre chaque mot. Dans certains cas, l'assemblage des sons, parce qu'il produit à l'oreille un mot qui peut être reconnu, se suffit à lui-même, alors même que l'ensemble, en contexte, ne signifie rien : *quand rentre*, [c'est] *quand rentre*, s'écrie ainsi l'une d'entre eux et, quand l'enseignante lui demande si la phrase est finie, elle répond par l'affirmative, justifiant son propos par la présence de la ponctuation à la fin de l'énoncé qu'elle croit avoir lu. Le déroulement de la séance, d'autre part, alterne la lecture des différents énoncés de la BD d'une manière semble-t-

Conclusion

40 Plusieurs phénomènes viennent ainsi se conjuguer pour mettre certains élèves en difficulté, face aux supports écrits « composites ». En premier lieu, l'accès à ces écrits est complexe, de par la nature des opérations cognitives qu'ils appellent : la demande sociale d'élévation du niveau général d'éducation s'accompagne d'une évolution des pratiques langagières scolaires vers une littérature scolaire de plus en plus exigeante. En second lieu, le traitement des documents dans sa relation avec les objectifs de savoirs est source de difficultés pour certains élèves et, par conséquent, le type de prise en compte par les enseignants de la nécessité de conduire les élèves à mettre de la continuité dans ce qui se présente comme discontinu. Les pratiques des enseignants résultent d'un équilibre dans un système de contraintes, de savoirs et de croyances. La place et le choix des supports dans ces pratiques méritent d'être étudiés de manière précise. Une de nos hypothèses est qu'une initiation explicite des élèves aux codes et aux modes de lecture requis par les supports utilisés, ainsi que des pratiques langagières scolaires exigeantes visant à aider les élèves à construire de l'homogène avec de l'hétérogène, des liens dans le discontinu, une cohérence de la signification avec le parcellaire, est une condition pour éviter que l'utilisation généralisée de supports complexes n'aboutisse à une aggravation de l'échec des élèves fragiles.

41 Au-delà du travail des enseignants, pour comprendre la difficulté que représente une telle construction de signification pour les élèves, la théorie de Bernstein (1975) concernant les significations particulariste *vs.* universaliste et leur investissement différencié par les élèves en fonction de leur mode de socialisation familiale se révèle ici particulièrement heuristique. En effet, qu'avons-nous observé dans les classes ? Comme pour les jeunes en difficultés scolaires et sociales étudiés par Bautier (1989), qui autonomisaient chaque question successive d'un questionnaire d'identification en enlevant ainsi toute signification pertinente à la question, les observations conduites récemment par notre équipe mettent en évidence que les élèves les moins familiers de la littérature scolaire et de ses exigences autonomisent chaque tâche, question, image ou document sans être en mesure de reconstruire la logique de savoir, la logique cognitive qui sous-tend l'organisation du texte composite. Tout se passe comme le décrit Bernstein à partir de ses propres recherches empiriques ; ces élèves construisent des significations particularistes et segmentées au plus près des contextes qui les suscitent, tandis que les élèves en réussite élaborent des significations universalistes (génériques), détachées des contextes, s'autorisant à aller au-delà des documents et des situations proposées et à s'intéresser aux phénomènes, aux processus issus de ces relations. Bernstein (1975) distinguait ainsi des sujets sociaux « sensibles à la structure » des objets, à leurs relations, cette sensibilité étant « fonction de la capacité à répondre à un objet perçu et défini en termes de matrice de relations » et des sujets sociaux « sensibles au contenu comme fonction de la capacité de répondre aux frontières d'un objet plutôt qu'aux relations qu'il a avec d'autres objets » (p. 24).

42 Cette réduction de l'objet à lui-même, corrélée à l'inscription dans le contexte immédiat, dans le présent de la tâche, par les élèves dont les familles sont le plus éloignées de la culture scolaire les gênent particulièrement dans le traitement des documents qui nous intéressent. Ces différentes sensibilités, ces inscriptions pour les élèves en difficulté dans le présent des situations, dans les certitudes sensibles (Cherkaoui, 1974), dans les faits qui les conduisent à

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

CHERKAOUI M. (1974). « Structure de classes, performances linguistiques et types de socialisation : Bernstein et son école ». *Revue française de sociologie*, vol. XV, n° 4, p. 585-599.

DOI : 10.2307/3320676

CRINON J. (2011). « Lire à l'ère numérique ». *Argos*, n° 48, p. 20-24.

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

FRAENKEL B. et MBODJ A. (2010). « New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit. Introduction ». *Langage et société*, n° 133, p. 7-24.

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

GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la lecture*. Bern : Peter Lang.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). *Programme de travail 1997-1998, thème 2, Le manuel scolaire*. Paris : La Documentation française. Disponible sur Internet : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf>

LABORDE-MILAA I. (2007). « La "fiche" dans les manuels scolaires. Un concentré clair ou opaque du pouvoir auctorial ». *Lidil*, n° 35, p. 79-97.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

LECLAIRE-HALTÉ A. (2008). « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? ». In Durand J., Habert B. et Laks B. (éd.), Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF'08. Disponible sur Internet : http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_toc&url=/articles/cmlf/abs/2010/01/contents/contents.html.

DOI : 10.1051/cmlf08037

MAINGUENEAU D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

OLSON D. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

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

ROCHEX J.-Y. et CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.

ROUET J.-F. (2006). « La lecture hypertextuelle ». In Rouet J.-F., Germain B. et Mazel I. (coord.). *Lecture et technologies numériques*. Paris : Scérén et Savoir-Livre, p. 69-88.

SCRIBNER S. et COLE M. (1981). *The Psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VAN DEN BROEK P., VIRTUE S., EVERSON M., TZENG Y. et SUNG, Y.-C. (2002). « Comprehension and memory of science texts: inferential processes and the construction of a mental representation ». In Otero J., León J.A. et Graesser A.C. (éd.), *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 131-154.

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

Pour citer cet article

Référence papier

Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton et Brigitte Marin, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, 45 | 2012, 63-79.

Référence électronique

Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton et Brigitte Marin, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères* [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2014, consulté le 07 décembre 2015. URL : <http://reperes.revues.org/136>

Auteurs

Élisabeth Bautier

CIRCEFT-ESCOL, universités Paris 8 et Paris-Est Créteil

Jacques Crinon

CIRCEFT-ESCOL, universités Paris 8 et Paris-Est Créteil

Articles du même auteur

Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre

[Texte intégral]

D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée

Paru dans *Repères*, 45 | 2012

Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 38 | 2008

Catherine Delarue-Breton

CIRCEFT-ESCOL, universités Paris 8 et Paris-Est Créteil

Brigitte Marin

CIRCEFT-ESCOL, universités Paris 8 et Paris-Est Créteil

Droits d'auteur

© Repères