

SUIVEZ LA TRACE...

Malik Habi
Collège Jules Ferry, Haubourdin

Parmi les petits rituels que j'ai instaurés dans mes classes, au fil des années, deux sont restés. Je les ai pratiqués au collège comme au lycée et continue de les utiliser dans toutes mes classes, de la sixième à la troisième. Tous deux ont pour particularité de s'intéresser à la reformulation, par l'élève, du cours.

Le premier – très à la mode en ces temps – est ce que les discours officiels désignent sous l'appellation « trace écrite ». Il consiste à faire rédiger à l'élève, à l'issue du cours, ce qu'il en a retenu¹.

Le second, je l'appellerai un peu vite « trace orale » tant il fait pendant au premier. Toutefois, il est un peu décalé du premier, à rebours ou en contrepoint car il se situe en amont du cours et permet de faire la liaison entre deux séances. Il est tout simplement un avatar de la très ancienne interrogation orale car il demande à un élève de rappeler à la classe, en début de cours, ce que l'on a concrètement fait lors de la précédente séance.

Dans les lignes qui suivent, je me propose d'explicitier mes choix didactiques sur ces deux rituels et de les illustrer par des situations de classe. J'épouserai ainsi le déroulé chronologique d'une séance de cours et commencerai d'abord par la trace orale.

1. Et il faut croire que cette pratique a essaimé car on entend désormais les collègues de langues utiliser cette appellation... ou encore celle de « tâche finale » pour désigner le devoir-bilan de séquence.

I. LA « TRACE ORALE »

Ce qui a présidé au choix de cette pratique pédagogique, c'est d'abord un constat, tout trivial : le fort absentéisme des élèves. En effet, ayant très longtemps travaillé dans un collège dit sensible², j'ai eu à gérer des classes où, sur la vingtaine d'élèves censés être présents, seule une petite dizaine répondait à l'appel, quand ce n'était pas six-sept élèves... On sait combien cela peut démotiver l'enseignant, ou pire vous saccager un cours³.

Pour remédier un tant soit peu à cela et éviter de perdre trop de temps à remobiliser la troupe en début d'heure en rappelant aux absents ce que nous avons fait et là où nous en sommes, j'ai eu l'idée d'instaurer ce bref rappel oral du cours précédent en début de séance, qui s'est très vite mué en petit rituel puis en évaluation chiffrée.

Avant de relater une situation concrète de ce rituel, je souhaiterais apporter quelques précisions quant à la nature de mes attentes, attentes qui sont explicitées en début d'année aux élèves lorsque je leur présente le cours de français. En premier lieu, ce n'est pas une restitution orale à la virgule près de ce qui a pu être noté dans le classeur qui m'intéresse : point de « par cœur » donc. Ce que j'attends de l'élève, c'est qu'il présente d'abord rapidement le support de travail distribué (texte, image...), qu'il rappelle ensuite les consignes de travail et de recherche qui ont été données puis qu'il explique, en dernier lieu, ce qui a été observé et ce qui a été dit lors de la mise en commun collective ; soit une restitution du déroulé du cours et de sa logique. Ce court rappel permet aussi et surtout de tisser des liens et de faire la liaison entre l'activité précédente et celle du jour, pour s'essayer, un tant soit peu, à saisir l'articulation et l'enchaînement des séances dans un même chapitre.

Comme on peut déjà le constater et comme on le verra plus précisément après, ce court moment d'oral laisse une grande marge de manœuvre à l'élève : l'élève en difficulté pourra toujours dire ce qu'il aura modestement compris du cours et le « très bon élève », quant à lui, pourra davantage insister sur la troisième étape de cet oral, soit le presque « par cœur » rassurant de la synthèse collective notée à l'issue du cours dans le classeur. Cela suppose, selon le cas, que l'élève ait parcouru chez lui, quelques instants, son classeur. Pour d'autres, le souvenir suffira.

Ce petit rituel n'est vraiment pas couteux en temps et en énergie car il ne prend que deux-trois minutes et permet d'obtenir plus vite le silence là où il y a, le plus souvent, flottement en raison de la mise en route du cours.

Voilà une situation orale type qui montre la manière dont je procède, à l'orée du cours, pour cette petite évaluation orale. Nous sommes dans une classe de 28 élèves de sixième, en plein milieu d'un chapitre consacré à l'étude du genre de la fable. Sitôt entrés en classe, les élèves sont invités à s'asseoir. Ils me voient ouvrir mon carnet de notes et regardent mon doigt parcourir au hasard la liste d'élèves de la classe. Ils comprennent tout de suite que c'est un cours avec « un petit DS oral »

2. Appellation bien commode pour condenser les mille et une étiquettes dont on a affublé ces établissements : RELEV, ZEP, REP, zone violence, RAR, ÉCLAIR, REP +...

3. On a, par exemple, conçu une jolie activité de groupe sur laquelle on a beaucoup travaillé et, en arrivant en classe, on se retrouve face à dix élèves... et l'on doit redéfinir les groupes de travail dans l'urgence, avec les moyens du bord...

comme l'appelle Agathe⁴. Quelques-uns retiennent leur souffle, d'autres paraissent plus détachés car leur tour trimestriel est déjà passé. Mon doigt s'arrête sur le prénom de Timothée, élève ayant de très bons résultats en français.

Pour rappel, au cours précédent, nous avons travaillé sur la forme et la fonction du dialogue dans la fable. Le support de cette activité était la contrefable de Gudule intitulée « Le Loup et la Cigogne », contrefable que j'avais caviardée de son passage dialoguée entre le loup et la cigogne⁵. Ainsi, avant et après le bout manquant, on pouvait lire :

À son côté elle se penche, et d'un ton ferme
L'apostrophe en ces termes :
[...]
Déclare-t-il.

Comme une invitation au dialogue...

Pour comprendre la consigne donnée et le travail effectué par les élèves, je laisse la parole à Timothée⁶, très à l'aise et vif à l'oral de surcroît :

Le professeur : Timothée, c'est ton tour ! Alors, qu'a-t-on fait au cours précédent ?

Timothée : On a travaillé sur le dialogue et comment...

P : Tu nous rappelles d'abord ce sur quoi on a travaillé ?

T : Ah oui, on a travaillé sur une fable... euh une contrefable... celle de... Gudule ! Mais elle était pas en entier. Il manquait un bout et on a dû l'écrire.

P : C'est-à-dire ?

T : On était en groupe et on a écrit ensemble le bout qui manque. Et on a écrit un dialogue entre le loup et la cigogne.

P : Et après ?

T : Chaque groupe a lu son texte et on a remarqué qu'on avait tous écrit un dialogue entre le loup et la cigogne. Le loup devait convaincre la cigogne pour qu'elle l'aide et ça a marché ce qu'il a dit car elle l'aide à la fin... (*Petit blanc*)... Si on a tous écrit un dialogue, c'est à cause des verbes qu'il y avait avant et après mais on n'a pas tous écrit le dialogue de la même manière. Quand on a corrigé⁷, on a vu que certains avaient fait un dialogue de théâtre et nous on avait fait un dialogue normal avec des rimes.

P : Alors... Ne me parle pas seulement du travail de ton groupe mais de toute la classe... Quand on a discuté, on a dit qu'il fallait faire comment, alors, pour écrire un dialogue ?

T : Euh... Comme on était dans un récit, il ne fallait pas mettre les noms des personnages au début de la parole avec les deux petits points comme au théâtre. On a vu qu'on mettait les guillemets au début et à la fin du dialogue,

4. Tous les prénoms des élèves ont été modifiés.

5. Avant ce cours-là, nous avons procédé à la lecture analytique de la fable qui consistait à saisir les liens et les oppositions qu'elle opère avec le texte de La Fontaine et de définir ainsi le genre de la contrefable.

6. L'échange qui suit est une transcription fidèle de la prestation de Timothée qui a été enregistrée sur baladeur MP3.

7. Une fois terminé, chaque texte a été tapé par le secrétaire du groupe, ou par l'enseignant, sur l'ordinateur de la classe. Ainsi, chaque texte a pu être projeté au tableau numérique puis examiné et commenté par l'ensemble de la classe.

pour l'encadrer. Et que le tiret, on le met quand c'est une nouvelle personne qui parle. Et aussi, souvent il y a un verbe de parole qui prévient qu'un personnage va parler. Il y a deux points après. Mais on peut aussi le mettre après la parole du personnage mais on met d'abord le verbe, ça fait « dit-il ».

P : Et tout ça, on l'a remarqué tout seuls ou on s'est appuyé sur un autre document ?

(*Timothee me regarde d'un air interloqué, ne comprenant pas bien où je veux en venir.*)

P : On n'a pas observé un autre dialogue ? « Bien fait », cette fois⁸ ?

T : Ah oui ! On a tous dit à la classe comment on avait présenté notre dialogue mais après vous nous avez donné le vrai bout qui manquait et on a vu comment l'auteure elle avait présenté son dialogue ! Oui ! C'est comme ça qu'on a vu les règles pour présenter le dialogue !

P : Merci Timothée. Tu veux ajouter autre chose ?

T : Euh... Non.

Au fur et à mesure de sa prise de parole, je trace au tableau de classe de petits bâtons qui sont autant de points qu'il glane et gagne, bâtons qui l'encouragent ici à poursuivre son raisonnement jusqu'à ce que ceux-ci se rapprochent le plus possible du nombre de dix. Bien entendu, c'est à vue de nez et en toute improvisation que j'affecte ces points, en fonction de la quantité de faits observés lors du cours ; je me réserve toujours un ou deux points pour la qualité de la prestation orale : la clarté du propos et l'aisance de l'élève durant sa prise de parole. En règle générale, chaque élève est interrogé deux fois par trimestre, ce qui lui permet d'avoir une note trimestrielle sur vingt à l'oral.

Ce rappel effectué et le sentier du cours ainsi balisé, nous allons pouvoir explorer davantage ce jour-là les ressorts du dialogue, et plus spécifiquement les verbes de parole, les temps verbaux et les pronoms à l'œuvre dans les textes des élèves et celui de Gudule.

II. LA TRACE ÉCRITE

Est-il encore besoin de présenter ce que les discours officiels, et surtout inspectoriaux, appellent communément la « trace écrite » ? Je ne questionnerai pas ici le bien-fondé de la « douce » injonction formulée quant à cette pratique pédagogique mais m'étonnerai plutôt de son retard ; et l'on peut doublement s'en étonner si l'on observe le moment où cette injonction prend place, la période bâtarde, sinon hybride, d'un « entre-deux programmes ».

« L'invitation » à cette pratique n'est-elle qu'une nouvelle et passagère marotte ? Ou, sous ces dehors de slogan, est-elle la trace d'un certain didactisme institutionnel insistant sur le *faire-écrire-beaucoup-et-souvent*, comme les enseignants de français se l'entendent beaucoup dire lors des réunions avec le corps d'inspection ? Écrire oui... mais pourquoi et comment ?

8. Je fais ici allusion à la parole d'un élève, Axel, qui avait qualifié en ces termes le dialogue en question.

La réflexion menée dans cet article sur le bilan écrit (puisque c'est ainsi que je l'ai toujours nommé en classe) et les choix qui m'ont conduit à le ritualiser au fil des années m'amènent à dresser une typologie des formes que peut revêtir cette pratique pédagogique au sein de mon enseignement. Et j'en dénombre trois.

1) Le bilan personnel

À l'issue de certaines activités jugées relativement simples en fonction de leur réception auprès des élèves (un point de grammaire ou de conjugaison qui ne prête pas à équivoque, la vérification de la compréhension littérale d'un texte court...), il m'arrive souvent de leur demander de rédiger eux-mêmes le bilan de ce qui vient d'être fait. La consigne est toujours la même, un lanceur d'écriture ouvert les invitant à reformuler leur compréhension du cours :

Ce que j'ai compris et retenu de cette activité, c'est...

Le bilan fonctionne alors comme un petit « pense-bête » qui n'engage à rien puisqu'il ne sera pas ramassé par l'enseignant, c'est une simple trace du cours par et pour l'élève. Suite à mes passages dans les rangs lorsqu'ils écrivent, il m'arrive parfois de cibler quelques textes et de demander à leurs auteurs de lire à voix haute leur bilan afin de vérifier que l'essentiel du cours a bien été compris et de permettre à quelques-uns de compléter le leur, le cas échéant.

Si ce type de bilan est utilisé pour des activités relativement « simples », il m'arrive aussi de m'en saisir pour des points plutôt complexes impliquant un apprentissage au long cours. C'est le cas de l'orthographe notamment.

En effet, j'ai pris pour habitude, et ce avec toutes mes classes, à l'issue de l'exercice de la dictée dialoguée⁹, de demander aux élèves de rédiger un bilan personnel de ce qu'ils ont appris en matière d'orthographe avec la dictée dialoguée qui vient d'être réalisée en classe. La consigne est la suivante :

Les trois grandes règles d'orthographe que j'ai apprises avec cette dictée dialoguée sont... »

Pour chaque règle énoncée, les élèves doivent l'illustrer par un exemple précis tiré de la dictée. Et pour être certain que les élèves fassent l'effort de noter précisément les trois règles demandées, j'affecte trois points (sur les vingt que comprend l'exercice) à cette consigne. De ce fait, ce sont des bilans qui, contrairement aux précédents, sont ramassés, lus et le cas échéant corrigés par l'enseignant. Mais ils restent personnels et ne serviront pas à une synthèse collective.

Voici un échantillon de quelques remarques glanées dans des copies d'élèves d'une même classe de sixième. Il s'agissait de la dictée dialoguée d'une fable d'Ésope intitulée « Du Cheval et du Lion ».

9. Pour le descriptif de ce dispositif pédagogique, je renvoie à l'une de mes précédentes contributions à la revue : « Un dialogue sans fin (la dictée dialoguée encore et toujours...) », n° 54 *Oral-écrit*, 2011.

1. La règle de la double lettre. Ex. : vitesse.
2. Pour savoir si on met « é » ou « er », on le remplace par un verbe du 3^e groupe. Ex. : Je vais manger → je vais vendre, faire... Donc, « er ».
3. Pour trouver la lettre muette à la fin d'un mot, on cherche le verbe ou un mot de la même famille. Ex. : front, frontale.
4. Les verbes sont à l'impératif quand il y a une préposition devant. Ex. : pour manger.
5. Il y a des liaisons qui nous permettent de connaître la terminaison. Ex. : se mit en posture.
6. Pour savoir si le verbe est à l'infinitif, il faut le remplacer par un verbe du 3^e groupe. Ex. : retirer → vendre.
7. J'ai appris que « pour » était une préposition.
8. Quand il y a une préposition, le verbe après je le mets à l'infinitif. Ex. : pour tirer l'épine.
9. Après un pronom, le verbe est à l'infinitif.

Ces quelques remarques me permettent de me rendre compte de l'état de l'apprentissage de chaque élève en matière d'orthographe et des différents degrés de compréhension, dans un même groupe-classe, de ce qui se trame en cours (cf. les remarques 2, 4, 6, 8 et 9 qui pointent le même phénomène orthographique).

En effet, certains sont déjà très à l'aise avec le métalangage (remarques 6, 7 et 8) quand d'autres commencent à peine à maîtriser les règles de l'exercice – ne pas prononcer les lettres de l'alphabet quand on pose une question – et ses astuces (remarques 1 et 5). Toutefois, si certains commencent à acquérir un métalangage (le nom des classes grammaticales par exemple), son actualisation est parfois erronée (remarques 4 et 9) ; je corrige alors l'erreur ou invite l'élève à revoir la règle qu'il croyait avoir comprise.

L'intérêt de cette consigne de reformulation des astuces et règles orthographiques est double : elle permet à l'enseignant de mesurer concrètement l'état et l'avancée des connaissances de l'élève à un instant T ; mais elle permet aussi à l'élève de dresser une cartographie, aussi modeste soit-elle, de son apprentissage de l'orthographe. Et je joue le jeu de cette consigne volontairement large (le « je » qui y est revendiqué) leur permettant de dire ce qu'ils ont réellement appris (et cela peut même être la distinction entre consonnes et voyelles, en classe de troisième, comme cela m'est déjà arrivé).

De dictée dialoguée en dictée dialoguée, ces bilans successifs sont comme un fil rouge que l'élève suit au fur et à mesure de l'année et, avant que nous n'entamions une nouvelle dictée dialoguée, j'invite toujours les élèves à ressortir leur précédente dictée pour relire le bilan qu'ils y ont noté. Cela leur permet de se remémorer les trois règles apprises précédemment et je leur demande d'être plus vigilants les concernant et d'en fixer de nouvelles avec la dictée que nous allons commencer.

2) De la trace individuelle à la synthèse collective

Il est une autre trace que j'utilise très fréquemment – et sans doute le plus – à l'issue de certaines activités de longue haleine (une lecture analytique, un point de grammaire, une analyse d'image...) : la trace individuelle qui va conduire à l'élaboration d'une synthèse collective.

Pour ce type de trace, la consigne est toujours la même :

Ce que j'ai compris et retenu de cette activité, c'est...

si bien que Nathan, élève que j'ai eu en classe deux années consécutives, en a fait ma marque de fabrique en déclarant un jour à Thomas, à la sortie d'un cours : « Avec M. Habi, on doit toujours dire qu'est-ce qu'on a compris à la fin du cours ! »

a) L'image en débat

Afin de mieux percevoir la manière dont je procède pour l'élaboration de cette synthèse collective, je prendrai pour exemple la dernière trace réalisée dans mes classes cette semaine, soit une séance de lecture d'image effectuée en classe de troisième dans le cadre d'un chapitre consacré à l'écriture autobiographique. Le support utilisé pour cette activité est une œuvre plastique de Sophie Calle intitulée « Noces de rêve¹⁰ », qui prendra d'ailleurs place dans leur dossier d'histoire des arts, s'ils le souhaitent.

Cette œuvre se compose d'une photographie en couleur mettant en scène l'artiste, en robe de mariée rouge, dans un aéroport désert ; elle se trouve au centre de l'image, elle regarde vers la droite, au-delà d'une baie vitrée qui donne, on le suppose, sur le tarmac ; à gauche figurent plusieurs portes d'embarquement étonnamment désertes. La photo est accompagnée d'un court récit à la première personne relatant le mariage avorté que l'artiste aurait dû conclure dans un aéroport¹¹. Réalité ? Fiction ?

Cette activité se découpe en deux temps : d'abord l'analyse de l'image, ensuite l'examen du récit l'accompagnant. Et pour que les élèves ne négligent aucun des signes (iconiques comme plastiques) présents dans l'image, qu'ils perçoivent plus fortement la présence insolite de cette femme dans un aéroport vide et qu'ils éprouvent les différents contrastes présents dans cette œuvre, j'ai fait le choix d'un dévoilement progressif : j'ai occulté la partie centrale de l'image, soit la silhouette du personnage, mais j'ai volontairement laissé un bout de la traîne rouge de la robe de mariée au sol. Dans un premier temps, un échange oral collectif a permis de décrire et analyser cette image tronquée, soit un décor sans personnage. Dans un second temps, l'image a été projetée dans son intégralité et les élèves ont infirmé, confirmé et étoffé leurs premières remarques.

b) Rendre compte de sa compréhension

Une fois ces deux temps de discussions terminés, j'invite les élèves à noter ce qu'ils ont retenu et compris de ce début d'analyse d'image, qui sera complété au cours suivant lorsque les élèves prendront connaissance de l'œuvre dans sa totalité (avec le récit qui l'accompagne).

10. Sophie Calle, « Noces de rêve », dans *Histoires vraies* (1988-2003), Actes Sud, 2003.

11. Une partie de cette œuvre (la photographie) est visible à l'adresse Internet suivante : <http://www.paris-art.com/galerie-photo/Vingt%20ans%20apr%C3%A8s/Vingt%20ans-%20apr%C3%A8s/3758.html>

En règle générale, je leur laisse entre cinq et dix minutes pour cette phase de rédaction. Pendant ce temps, je circule dans les rangs afin de voir ce qu'ils écrivent et de cibler les élèves auxquels je vais demander de lire leur bilan. Selon la longueur des écrits, je sélectionne entre sept et dix bilans et je prends toujours soin de commencer par faire lire en premier les élèves en grande difficulté afin que les textes des autres élèves ne les inhibent pas, qu'ils constatent que leurs paroles ont autant de poids que n'importe quelle autre dans la classe et qu'ils prennent, par conséquent, une part active à la construction de la synthèse. En effet, leurs paroles sont celles qui sont le plus prises en notes et elles constituent le substrat de la synthèse, dans la mesure où elles sont descriptives (texte 1) ou se centrent, la plupart du temps, sur un seul point du cours (la couleur pour le texte 2, la structuration de l'espace et ses symboliques pour le texte 3). Au fil de la lecture des bilans, je n'ai qu'à ordonner les remarques des élèves et à expander certains traits pointés par les premiers bilans. Ainsi, les bilans plus étoffés (bilans 4 et 5) viendront préciser et nommer certains phénomènes (les connotations, les antithèses, la notion de hors-champ).

Figurent, dans l'encadré ci-dessous, les bilans de cinq élèves dans l'ordre où ils ont été lus en classe.

Fabien : Ce que j'ai compris et retenu, on voit une femme qui attend ou qui regarde partir un avion. Elle est habillée en robe de mariée rouge et elle est toute seule. Elle est dans un aéroport, lieu vivant où normalement des personnes circulent tous les jours. Là, elle est toute seule. Il y a plusieurs portes d'embarquement. Les sièges sont vides. Elle tient un bouquet à la main.

Maxime : Ce que j'ai compris, c'est que l'auteur fait des effets avec les couleurs, sombres à gauche et claires à droite. La mariée se situe au milieu de la photo avec une robe rouge pour qu'on puisse la remarquer tout de suite. Comme ça, elle sépare parfaitement le côté sombre (noir) et le côté clair (blanc). C'est de la mise en scène car, en plus, elle est totalement seule dans l'aéroport.

Mélissa : Ce que j'ai compris avec cette photo, c'est qu'on peut voir des antithèses dans le décor : sur la gauche une zone sombre avec un espace fermé et des diagonales alors qu'à droite une zone claire, ouverte sur l'extérieur avec des courbes. Nous sommes dans un aéroport presque vide, presque fantastique car il y a une personne en robe de mariée rouge regardant au loin.

Élisa : Ce que j'ai compris et retenu de cette activité, c'est que la photo est prise dans un aéroport complètement vide. Cette image possède trois parties distinctes. Pour commencer, l'aéroport peut se séparer en deux parties qui présentent de nombreuses antithèses.

Tout d'abord, à droite, les grandes vitres de l'aéroport sont transparentes et le blanc domine, il est très ouvert sur l'extérieur et possède des lignes un peu douces, arrondies.

À l'inverse, à gauche, le lieu fait très sombre, les angles sont durs et on ne voit personne, ce qui est bizarre dans un aéroport qui est un lieu de passage.

Et au centre de l'image, la femme en robe de mariée qui se trouve en plein milieu de la photo et découpe l'image en deux autres parties. Celle-ci est bien centrée, elle est mise en scène et regarde hors-champ. La couleur de la robe tranche avec les autres couleurs car elle est rouge, couleur chaude représentant l'amour et la passion.

Esther : Ce que j'ai compris et retenu de cette activité : la photographie représente un aéroport anormalement vide car c'est habituellement un lieu de passage et de vie.

Plusieurs antithèses* structurent cette photo en trois parties différentes :

– la 1^{re} partie (à gauche) représente la salle d'embarquement de l'aéroport. Elle est vide, les couleurs sont sombres, l'espace est fermé et les lignes des sièges font des diagonales dures ;

– la 2^e partie (au centre) représente une jeune femme au visage rêveur habillée en robe de mariée rouge aux connotations de l'amour et de la passion. Cette couleur chaude tranche dans l'image qui, elle, est en couleurs froides. La femme regarde hors-champ vers le tarmac ;

– la 3^e partie (à droite) représente de grandes fenêtres ouvertes sur l'extérieur, les tarmacs. C'est blanc, lumineux et les lignes sont arrondies, douces.

**Antithèse* : éléments contraires réunis.

Tous ces bilans sont au cœur de l'acte de reformuler en cela qu'ils présentent certaines similitudes lexicales et syntaxiques (la structuration de l'image, la manière de qualifier l'aéroport ou la géométrie des lignes, les couleurs présentes et leurs connotations...) qui sont, soit la trace de l'appropriation par les élèves du contenu du cours, soit le signe d'un certain mimétisme, reprenant la phraséologie de l'enseignant qui reformule lui-même, par endroits, les paroles des élèves lors des discussions. Je ne suis pas en mesure de creuser cet aspect que je trouve intéressant dans l'acte de reformuler, soit la part d'imitation à l'œuvre dans le discours des élèves. En effet, cette reproduction des mots de l'enseignant est-elle le signe d'une réelle appropriation des concepts par les élèves ou n'est-elle qu'une sorte de psittacisme de l'élève qui s'efforce de dire les mots qui « comptent bon » selon lui ? Gageons que ce phénomène se situe entre les deux pôles susnommés.

On pourra s'étonner aussi, à la lecture de ces bilans, de la qualité de la réflexion et de la syntaxe des élèves. Il convient de préciser qu'il s'agit d'une classe hétérogène comprenant nombre d'élèves ayant d'excellents résultats écrits dans l'ensemble et très actifs à l'oral ; et les élèves en difficulté sont, pour la plupart, entraînés dans cette ambiance de travail.

c) Faire la synthèse

Au fur et à mesure de la lecture de ces bilans, je prends note, sur l'ordinateur de la classe, des propos des élèves. En raison de la densité des textes, il m'arrive de les noter sous formes de tirets et d'abréviations. C'est ce matériau brut qui va constituer la trame de la synthèse collective. Quand les remarques sont erronées, elles font l'objet d'un éclaircissement par un autre élève ou d'un débat au sein de la classe.

À l'issue de la prise de notes de leurs bilans au tableau de classe, je lis à voix haute celui-ci et, collectivement, nous hiérarchisons les remarques et décidons de leur ordre d'apparition dans la synthèse collective¹². Ici, mes interventions consistent

12. Parfois, ce travail d'agencement des remarques est effectué, en groupe, par les élèves, à l'issue de la synthèse collective.

à rédiger des phrases complètes à partir de tous ces tirets et abréviations, comme le montre la synthèse collective suivante, rédigée à l'aide des cinq bilans précédents :

L'image représente une femme en robe de mariée à l'intérieur d'un aéroport totalement vide, aux allures presque fantastiques car, normalement, c'est un lieu de vie et de passage (portes d'embarquement, allées et sièges vides). Cette femme tient un bouquet de mariée dans sa main, elle a l'air rêveur : elle attend ou regarde partir un avion (situé hors-champ).

Notre œil est doublement attiré par cette femme parce qu'elle est toute seule, placée en plein milieu de la photo et parce qu'elle est habillée en robe de mariée rouge qui est une couleur chaude dont les connotations sont l'amour et la passion.

La position de la mariée découpe l'image en trois parties distinctes (la partie centrale est occupée par elle). Les deux autres parties qui concernent le lieu de l'action s'opposent très fortement et présentent tout un jeu d'antithèses qui structure l'image :

- la partie gauche représente la salle d'embarquement de l'aéroport (plusieurs numéros de portes visibles). Elle est vide et sinistre (étymologie du mot). Cet espace est sombre (couleurs froides), fermé et les lignes des sièges forment des diagonales dures ;

- à l'inverse, la partie de droite figure les grandes baies vitrées transparentes, ouvertes sur l'extérieur. Cette zone est claire et l'arrondi des fenêtres dessine des courbes douces.

Tous ces éléments, ainsi que la position centrale du personnage séparant parfaitement l'image en deux parties (un côté sombre et un autre très clair), sont des indices de mise en scène.

Ensuite, les élèves sont invités à compléter leur bilan personnel par toutes les notations qui n'y figurent pas.

Cette séance s'achève donc à point nommé sur la notion de mise en scène qui fera l'objet d'un traitement particulier lors de la séance suivante qui sera consacrée à l'analyse du récit accompagnant la photo et à la fonction d'ancrage de celui-ci. Nous nous intéresserons ainsi au genre de l'autofiction, pratique artistique souvent utilisée par Sophie Calle.

Si, dès cette première étape de l'analyse de l'œuvre, j'ai voulu réaliser cette synthèse collective, c'est parce qu'à l'issue de la séance suivante, les élèves auront à rédiger seul un texte analysant intégralement l'œuvre et répondant à la problématique suivante formulée collectivement : « Cette œuvre peut-elle être considérée comme autobiographique¹³ ? »

3) Le bilan collectif

Ce dernier type de trace est assez proche du précédent. C'est la raison pour laquelle je ne l'illustrerai pas ici par une situation de classe.

13. Un autre travail d'écriture d'invention sera proposé par la suite aux élèves. La consigne est la suivante : « À ton tour, joue à l'autofiction. Sélectionne une photographie de toi ou d'un objet t'appartenant et fais-la mentir à l'aide d'un récit. Ton récit racontera une histoire imaginaire qui te met en scène. Tu peux partir, bien sûr, d'une situation réelle. »

À l'issue de certaines activités (travail d'écriture, analyse de corpus de textes ou d'images...), je demande aux élèves de rédiger un bilan personnel de la séance dont le lanceur d'écriture est souvent le même : « Ce que j'ai compris et retenu de cette activité, c'est... »

J'en ramasse ensuite plusieurs, ou la totalité selon la longueur des textes, que je synthétiserai moi-même en dehors du cours. Cette synthèse sera lue au début du cours suivant et collée dans le classeur à la suite du bilan personnel comme mémoire du cours. Il arrive aussi, parfois, que cette synthèse fasse l'objet d'un débat collectif afin de corriger les incompréhensions restantes et/ou de l'étoffer par de nouvelles remarques.

TRACES DE TÂCHES

Par leur fréquence et leur polymorphisme, ces reformulations sont centrales dans ma pratique d'enseignant : elles sont invariablement un moyen pédagogique ou un but pour apprendre, et ce quelles que soient les différentes matières qui composent la discipline français.

Elles me permettent, non seulement de vérifier ce que l'élève a compris mais aussi de mesurer son parcours d'apprenant, de trace en trace, au fil d'une année, et de le voir grandir par la formulation de ces discours, personnels, mais contenant pourtant des traces de la compréhension des enjeux et des formes des écrits que l'école leur demande de produire.

Elles permettent aussi et surtout à ce même élève de dire ce qu'il a compris et donc de se dire élève tant cette pratique, à priori banale, fait de lui un acteur de cet acte si complexe qu'est l'acte d'enseigner.

Mais il n'y a pas que l'élève qui reformule en sein du cours : lors de l'élaboration de certaines synthèses collectives, il m'arrive de travailler les paroles des élèves en y injectant un ordre, des expansions ou parfois même un nouveau concept. Il ne faut pas minorer ce qui se joue dans cette structuration, simple en apparence. En m'appuyant sur ce qu'ils voient, pensent et disent, je tente d'aller, en travaillant dans la zone de proche développement des élèves, « un cran au-dessus », un cran fait d'un peu plus d'abstraction, de généralisation ou de métalangage. En soumettant à leur appréciation ma reformulation, je sais pertinemment que tous les élèves ne vont pas nécessairement et immédiatement intégrer ce « cran au-dessus ». Ainsi, dire autrement, c'est dire autre chose, mais ce n'est pas pour autant une trahison ni une déformation, c'est tout simplement enseigner.