

PECHA KUCHA, QUÉSACO ?

Malik Habi
Lycée Beaupré, Haubourdin

I. UN CONSTAT : JE NE SAIS PAS FAIRE AVEC LES EXPOSÉS

Parmi les exercices scolaires que l'on convoque parfois en cours de français, s'il en est un qui m'a toujours mis particulièrement mal à l'aise, c'est bien l'exposé. Et les raisons de ce malaise sont nombreuses.

Tout d'abord la situation de classe même de l'exposé : une situation où, la plupart du temps, tapi au fond de la classe, je regarde les élèves du binôme ou du groupe de trois ou quatre élèves, auteurs de l'exposé, déchiffrer péniblement leurs notes ou dire des choses qu'ils ne comprennent visiblement pas. En réception, forcément, la situation n'est guère meilleure : l'incompréhension se lit sur certains visages dans la classe quand ce n'est pas l'ennui étant donné la longueur de certains exposés parfois, ou encore des sourires gênés voire gentiment moqueurs.

En amont, ma gêne est parfois la même quand, annonçant l'exercice et l'intitulé des différents exposés proposés, je vois l'enthousiasme de certains élèves qui, pleins de bonne volonté, souhaitent se prêter au jeu de cet exercice dont ils ne mesurent pas toujours tous les enjeux.

Mais quel rapport entre le genre scolaire de l'exposé et la connivence à laquelle le présent numéro de *Recherches* se propose de réfléchir ?

Tout d'abord, l'exposé, dans sa méthode comme dans sa conduite, semble tant aller de soi qu'il paraît inutile de rappeler aux élèves ce qu'ils doivent faire. En effet, il y a souvent, dans leurs représentations de cet exercice, comme une force d'évidence qui suppose qu'il suffit de rechercher, recopier puis lire/dire à la classe le fruit de ses recherches. Et ce serait presque une question de bon sens. Mais comme le rappelle M.-M. Cauterman dans sa contribution à ce numéro¹ :

La connivence suppose des savoirs partagés, communs aux interlocuteurs en présence. En classe comme ailleurs, nombre de ces savoirs communs fonctionnent (et c'est heureux) à l'implicite et c'est sur ce socle que peuvent se greffer les enseignements. **Mais cela peut engendrer aussi un « malentendu communicationnel »**², pour reprendre une notion proposée en 1981 par Jean-François Halté.

Ce malentendu communicationnel, sinon didactique, que l'on vit souvent en classe lors d'exposés réalisés par les élèves, est sans doute dû au fait que ce genre scolaire leur est proposé depuis le primaire, soit depuis les débuts de leur scolarité, et qu'il n'a peut-être pas toujours fait l'objet d'un apprentissage tant sa méthode semble évidente. Obscur avatar du cours magistral, l'exposé doit sans doute être vu et pensé par l'élève comme un moment où il peut « jouer au prof ».

Les raisons de ces difficultés, je ne les impute pas qu'aux élèves bien sûr car, s'ils n'y arrivent pas, c'est aussi parce que j'ai moi-même toujours eu du mal à faire de cet outil un objet d'apprentissage tant les fois où j'ai à m'en saisir sur une année scolaire sont rares.

Bref, je n'ai jamais su faire avec les exposés.

Comment comprendre ce que l'on recherche ? Et surtout, comment faire comprendre ce que l'on a compris soi-même ? Comment le restituer ensuite ?

Un rapide coup d'œil en arrière me fait observer toutes les tentatives que j'ai menées, depuis le début de ma carrière, pour contourner, en partie, certains de ces écueils. Tentatives qui se sont avérées peu efficaces... Tout d'abord, il m'est arrivé de donner aux élèves le matériau (textes, références...) nécessaire à la réalisation de leur exposé afin d'éviter la

-
1. « L'enseignement en quête de connivence : que faire de ce que savent les élèves ? » Dans cet article portant sur les phénomènes de connivence et d'implicite à l'œuvre dans certaines tâches, M.-M. Cauterman revient sur plusieurs activités pédagogiques proposées dans la revue depuis sa création et démontre combien les productions orales comme écrites des élèves sont à envisager comme des traces de leurs savoirs et de leurs raisonnements, même si elles ne sont pas nécessairement et immédiatement toujours lisibles et visibles pour l'enseignant.
 2. C'est moi qui souligne.

dispersion ou une mauvaise compréhension du sujet donné ; je leur ai aussi fait rechercher le matériau nécessaire à l'élaboration de leur exposé en classe, plutôt qu'à la maison ou au CDI, afin qu'ils puissent solliciter mon aide ou mon regard ; j'ai imposé parfois la contrainte de l'exposé sans notes, croyant que cela les obligerait à maîtriser un peu leur sujet ; je leur ai fait réaliser des diaporamas pour donner plus de clarté et d'épaisseur à leur exposé et pour pallier un peu l'ennui de certains élèves décrochant rapidement...

Ainsi, j'ai expérimenté plusieurs choses au cours de ma carrière : je tâtonne toujours, je procède à des ajustements d'une année sur l'autre, pas toujours très convaincants à vrai dire.

Ces dernières années, j'ai tenté une ultime expérimentation : le diaporama à la mode « pecha kucha ». Il n'est pas la panacée, loin de là, mais je crois qu'il amortit en partie certains des problèmes rencontrés et mentionnés plus haut.

II. LE PECHA KUCHA ET MOLIÈRE

« Pecha kucha » est une onomatopée japonaise signifiant les bavardages, les bruits de la conversation ou encore le fait de parler de choses frivoles. De son étymon, je retiens la frivolité, la légèreté recherchée dans le propos, ce qui n'est franchement pas une mince affaire...

Pecha kucha, c'est aussi le nom que deux architectes installés à Tokyo – Mark Dytham et Astrid Klein³ – ont donné, au début des années 2000, à un mode de présentation par diaporama qu'ils ont imposé à leurs étudiants pour la restitution de leurs travaux, en réaction à l'uniformité et à l'anormale longueur des diaporamas qu'ils constataient et déploraient. En février 2003, ils organisent au « SuperDeluxe », leur bar-galerie de Tokyo, une nuit du pecha kucha, cet événement connaîtra un tel succès qu'il fera, et fait encore, des petits aux quatre coins du globe.

Concrètement, ce mode de présentation est le suivant : il s'agit de projeter vingt diapositives se succédant toutes les vingt secondes et ne comportant qu'une image (au sens large du terme : photo, peinture, graphique...) et pas de texte, le verbal devant être totalement pris en charge par le locuteur. Et dans un souci de sobriété et pour forcer sans doute l'attention à son comble, les architectes recommandèrent à leurs étudiants de ne pas utiliser d'effets d'animation ou de transition entre les diapositives. Au

3. Pour plus d'informations sur la forme traditionnelle de cet exposé, on pourra consulter le site web des deux architectes : <http://www.pecha-kucha.org/>

final, la présentation est censée durer six minutes et quarante secondes très exactement.

Sur la page Wikipédia consacrée à ce vocable⁴, classé dans la rubrique « rhétorique », on peut lire les mots suivants :

Ce format impose de l'éloquence, un sens de la narration, du rythme, de la concision, tout autant que de l'expression graphique [...]
Le Pecha Kucha apparaît comme une intéressante alternative aux diaporamas traditionnels, notamment en contexte éducatif.

Je ne m'attarderai pas sur les arguments, peut-être publicitaires, avancés pour promouvoir la supériorité du « pecha kucha » sur le « PowerPoint » traditionnel⁵. Ce qui m'a intéressé dans ce mode de restitution, ce sont bien évidemment la concision et le rythme imposés par l'exercice mais ce sont aussi et surtout les opérations de transcodages qui président à l'élaboration et au déroulé de l'exercice : l'élève doit d'abord traduire en images le fruit de ses recherches écrites puis il doit convertir en paroles les images sélectionnées, soit un double transcodage qui convoque et travaille conjointement plusieurs compétences sur lesquelles je reviendrai après.

Toutefois, j'ai cru bon de procéder à des ajustements en ce qui concerne la forme de l'exposé, le but n'étant pas de respecter à la lettre l'exercice original mais plutôt de travailler certaines compétences avec les élèves, en production comme en réception, et ce de manière rentable puisque, comme je le disais plus haut, je me sers trop rarement de cet exercice pour vouloir lui consacrer un temps d'apprentissage nécessairement long. Par exemple, j'ai opté pour moins d'images et un temps de trente secondes par diapositive plutôt que vingt car ce délai me semblait trop court pour un élève de lycée ayant à gérer trop de paramètres à la fois (la classe devant lui, le défilement des images, le contenu et la forme de son discours...).

4. https://fr.wikipedia.org/wiki/Pecha_Kucha

5. En témoignent les nombreuses études menées outre-Atlantique cette dernière décennie pour évaluer, sinon comparer avec « PowerPoint » (clairement nommé dans certaines études), les effets du pecha kucha sur un public scolaire. Je pense notamment à l'article suivant : Alisa Beye, Catherine Gaze et Julia Lazicki, « Comparing students' evaluations and recall for Student Pecha Kucha and PowerPoint Presentations », *Journal of Teaching and Learning with Technology*, volume 1, n° 2, décembre 2012, pp. 26-42. Dans celui-ci, les trois chercheuses mènent une analyse comparative auprès d'étudiants en psychologie pour mesurer les effets, et partant les bénéfiques, de tel ou tel mode de présentation. Le pecha kucha semble arriver en tête en cela qu'il favoriserait l'attention du public et qu'il développerait notamment les capacités à communiquer à l'oral et par l'image (le langage visuel et graphique) des concepteurs d'un pecha kucha. Cet article est consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/3109/3051>

Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur la dernière série d'exposés que j'ai proposée à une classe cette année.

Nous sommes dans une classe de seconde plutôt hétérogène comptant trente-deux élèves et nous travaillons sur le *Tartuffe* de Molière. Ce chapitre, le troisième de l'année, est surtout l'occasion d'entrer dans l'écriture du commentaire littéraire. Après quatre activités consacrées respectivement au genre de la comédie sérieuse, aux relations entre Molière et son siècle, dont Louis XIV, puis à l'étude de la scène d'exposition et à sa mise en scène par Stéphane Braunschweig, je propose à la classe six sujets d'exposés susceptibles d'éclairer les élèves sur les desseins de Molière et le contexte sociohistorique de la pièce, exposés qui nécessiteront aussi qu'ils procèdent à une analyse globale de celle-ci via quelques entrées signifiantes.

Les titres des exposés sont les suivants et seront réalisés selon leur ordre d'apparition : la religion en France dans les années 1660 (la cabale des dévots), les sources d'inspiration du *Tartuffe*, les trois versions du *Tartuffe*, les trois placets au roi, dans la maison d'Orgon : dévots et/ou bigots ?, les personnages féminins dans la pièce.

Je précise à la classe que ces exposés sont à réaliser en binôme sur la base du volontariat. Très vite, des regards s'échangent et les mains se lèvent : Issame⁶, l'élève le plus dynamique de la classe à l'oral entraîne avec lui Jules, un élève plutôt taciturne que le cours de français ennue visiblement, Victoire et Alice, plutôt mutiques à l'oral habituellement, s'accordent sur le contexte religieux... Il ne me reste qu'un exposé, celui sur les personnages féminins dans la pièce, que j'attribue donc à une élève, lui laissant le choix du ou de la partenaire.

Je leur présente ensuite les contraintes formelles de l'exercice :

– chaque exposé s'appuiera précisément sur la pièce pour justifier son propos ;

– chaque binôme devra réaliser un diaporama ;

– chaque diaporama comptera dix images, ni plus ni moins ;

– chaque image sera projetée trente secondes, ni plus ni moins, et je leur projette justement, sur l'écran de la classe, la page d'accueil du logiciel de confection de diaporamas dont dispose le lycée pour leur montrer comment on règle la durée de projection de chaque diapositive⁷ ;

– chaque diapositive ne comportera qu'une image et pas de texte ;

– chaque exposé durera donc très exactement cinq minutes ;

6. Les prénoms des élèves ont été changés.

7. Je ne précise pas ici la manipulation à effectuer pour régler le minutage des diapositives car celle-ci varie selon le logiciel utilisé et selon la version du logiciel même. Toutefois, on trouve très facilement sur la toile des tutoriels très courts expliquant la manipulation à effectuer selon la version du logiciel dont on dispose.

– enfin, une dizaine de jours leur est laissée pour réaliser l'exposé et je leur rappelle qu'ils peuvent me solliciter à la fin des cours ou via la messagerie de l'ENT s'ils rencontrent des problèmes ou s'ils ont des questions... Ce qui ne manquera pas d'arriver comme on le verra plus loin.

Dès que j'ai terminé cette présentation du cadre formel des exposés, je vois que certains élèves sont manifestement stimulés par ces contraintes qui leur apparaissent sans doute comme un défi nouveau à relever en équipe réduite, esprit de challenge oblige ; d'autres regrettent visiblement leur choix de s'être proposés pour réaliser un exposé étant donné la moue sceptique sinon interrogatrice qu'ils affichent alors.

III. EXPOSÉ ET CONNIVENCES

Je crois que l'on peut observer plusieurs niveaux de connivence dans cet exercice scolaire à la mécanique communicationnelle et méthodologique si particulière.

On peut d'abord mentionner une connivence culturelle⁸ reposant ici sur le référent culturel commun à la classe pour ces exposés, soit l'œuvre que l'on glose et que l'on étudie, le *Tartuffe* de Molière. Se joue aussi une certaine connivence, disons axiologique, en cela que certains élèves sont invités à discuter du statut des femmes ou encore de l'hypocrisie religieuse dans la pièce et que cela implique que l'on entende, sinon que l'on valide, le regard porté sur les femmes par Molière et la critique formulée à l'endroit des faux dévots.

Une autre forme de connivence est à l'œuvre dans l'exposé : elle concerne la méthode même et les représentations que les élèves ont de cet exercice (ce à quoi doit ressembler un bon exposé : les recherches effectuées au préalable, le rapport image/texte, le dynamisme de la présentation, la restitution claire, la quantité d'informations...). Et c'est cette connivence didactique qui m'intéresse ici puisqu'elle n'est pas partagée par tous. En effet, il existe parfois un tel hiatus entre la représentation des élèves d'une classe de cet exercice et les attentes de l'enseignant que l'on peut parler de degrés de connivence. Certains en maîtrisent les codes quand d'autres pas encore.

Enfin, il existe une certaine connivence entre les élèves qui exposent et l'enseignant qui évalue au même moment, c'est une connivence à la fois pédagogique et culturelle puisqu'elle repose sur les attendus implicites du sujet traité. Mais là encore, la connivence agit par degrés. Il y aura quelques

8. Cette typologie sommaire des niveaux et degrés de connivences à l'œuvre dans la classe s'appuie en partie sur le très éclairant article de Florence Charles dans le présent numéro.

élèves qui se demanderont ce qu'ils doivent dire impérativement en fonction du sujet choisi et partant ce que l'enseignant attend d'eux, ce pourquoi il a proposé ce sujet... et ils le feront avec pertinence. Mais il y aura aussi d'autres élèves qui ne le feront pas parce qu'ils auront centré leur attention sur autre chose. En effet, ce que pense l'enseignant des réflexes cognitifs des élèves ne correspond pas forcément à la logique de ceux-ci. Ils peuvent ne pas penser à convoquer ou exploiter ce qui a été fait en cours, ou y penser et ne pas réussir à le faire, ou encore le faire maladroitement et donner l'impression qu'ils ne l'ont pas fait.

C'est tout le problème de l'implicite des tâches et du potentiel malentendu didactique que j'évoquais plus haut. Cependant, la situation de binôme et les personnalités des duos constitués me donnent à penser que les élèves échangeront nécessairement leurs points de vue là-dessus et qu'ils tenteront de mieux cerner à deux ce que l'enseignant attend d'eux.

Avec le *pecha kucha*, je fais le choix de faire comme s'ils savaient tous faire des exposés.

En effet, plutôt que de travailler en classe entière un exercice qui ne concernerait que douze élèves pour cette série d'exposés (d'autres s'y attelleront deux chapitres plus tard dans l'année), je choisis de contourner un écueil majeur (celui du traitement des recherches effectuées, leur reformulation et leur transmission) en en tendant d'autres aux élèves (le choix des images, faire parler celles-ci, le temps imposé par le défilement des diapositives...) sur lesquels, j'en fais le pari, ils focaliseront toute leur attention mais qui leur permettront de travailler l'écueil majeur pointé et peut-être le maîtriser davantage. Une petite arnaque en quelque sorte qui consiste à déplacer provisoirement l'attention des élèves sur autre chose... Pour ne prendre qu'un exemple, le temps de défilement de la diapositive les contraindra obligatoirement à reformuler le fruit de leurs recherches afin que celles-ci puissent respecter le délai imparti.

En procédant de la sorte, j'utilise une autre forme de connivence avec les élèves, celle contenue dans l'étymologie même du mot : « conivere », me dit le *Gaffiot*, c'est laisser faire l'autre avec indulgence, en fermant les yeux ou en lui adressant un clin d'œil entendu.

Je fais donc comme s'ils savaient tous faire des exposés.

Et, de fait, quelques jours plus tard au cours suivant, les élèves ne manquent pas de me solliciter. Sur les six binômes constitués, un seul ne m'a pas questionné sur quoi que ce soit, et ce jusqu'à son passage devant la classe. Tous les autres m'ont sollicité pour la même raison : le choix des images. Un seul (celui travaillant sur les sources du *Tartuffe*) m'a questionné sur le contenu de l'exposé pour savoir s'il pouvait/devait aborder des œuvres appartenant à d'autres siècles et d'autres pays. On trouvera, ci-dessous, deux

échanges que j'ai eus, par mail, avec les binômes, échanges qui rendent assez bien compte des difficultés qu'ils ont tous rencontrées :

Margot

Bonjour,

On a commencé nos recherches mais on ne trouve pas d'image de la première version de *Tartuffe*. Pouvez-vous me dire où on peut la trouver ?

Merci de votre réponse.

Ma réponse

Bonjour Margot,

Lors de vos recherches, qu'avez-vous trouvé sur la 1^{re} version du *Tartuffe* ? A-t-elle été jouée dans son intégralité lors de sa 1^{re} et unique représentation à Versailles ? Et surtout, a-t-elle plu au roi et à la censure pour pouvoir être imprimée ensuite ? Cf. le cours où l'on a abordé la question de la censure au XVII^e siècle.

Cordialement.

Issame

Bonjour monsieur,

On ne trouve pas assez d'illustrations pour les placets au roi de Molière. Pouvez-vous nous aider ?

Cordialement.

Ma réponse

Bonjour Issame,

Qu'entends-tu par « illustration » ? Comment Jules et toi comptez-vous procéder pour le choix de vos images ? Venez me voir à la fin du prochain cours... en ayant un peu réfléchi à mes deux questions.

Cordialement.

Ainsi, comme j'en faisais le pari, la plupart des élèves ont buté sur les images, sur le choix de celles-ci et sur le statut qu'ils leur accordent : doivent-elles simplement illustrer à la perfection leur propos ou doivent-ils les faire parler efficacement pour gagner l'attention de l'auditoire et le frapper davantage ? Ces questions, recoupant les fonctions d'ancrage et de relai théorisées par Roland Barthes dans les années soixante pour interroger les rapports entretenus entre l'image et l'écrit qui accompagne toujours celle-ci (cartel, légende...), me paraissent centrales ici :

Or nous savons qu'un système qui prend en charge les signes d'un autre système pour en faire ses signifiants est un système de

connotation ; on dira donc tout de suite que l'image littérale est *dénotée* et l'image symbolique *connotée*⁹.

En effet, je pars du principe que plus l'élève se détachera de la recherche d'une image purement illustrative, plus il maîtrisera la rhétorique particulière de l'image en travaillant sa dimension symbolique ; et c'est, en partie, cet apprentissage du symbolique – si important quand il s'agit du langage et de l'acte de communiquer – que je souhaite mener par le truchement du *pecha kucha*. D'ailleurs, Issame n'utilise-t-il pas lui-même le mot « illustration » pour désigner les images qu'il recherche ? Tout comme Margot qui part à la recherche de l'image unique ?

Ainsi, au fil des séances, en fin de cours ou par mail, mes conseils ont surtout porté sur le choix des images et sur ce qu'elles disent explicitement ou non : il y a en effet certaines choses mentionnées dans les exposés qui vont trouver des images montrant parfaitement ledit fait ou ladite personne (Louis XIV et ses troupes assiégeant la ville de Lille en 1667 pour le second placet au roi, une gravure représentant Anne d'Autriche pour le contexte religieux...) et il y en a d'autres pour lesquelles aucune illustration n'existe vraiment (la première version du *Tartuffe*, le mariage forcé au XVII^e siècle, le pouvoir de nuisance de la Compagnie du Saint-Sacrement...). Et pour celles-là, il va falloir précisément user de ruses.

Ce cadrage effectué, je verrai, par la suite, se dessiner deux tendances dans les recherches des élèves :

– il y a ceux qui, très vite, ont compris qu'ils pouvaient utiliser une image qui ne dénote pas précisément le discours qui l'accompagne, une image qu'ils vont pouvoir exploiter et faire parler autrement (soit l'image connotée de Barthes et la fonction de relais qui lui est afférente) ;

– et il y a ceux qui persistent à rechercher l'illustration la plus juste qui soit. Pour ceux-là, je ne m'entête pas, je vois bien qu'il y a des résistances, sinon des blocages, et qu'ils ne parviennent pas à envisager l'image, dans le cadre de cet exposé, comme un ensemble de signes iconiques et plastiques ayant son propre langage, des signes qu'il est possible d'exploiter et de faire parler autrement. Je ne persiste donc pas et me dis qu'un déclic s'opérera peut-être lorsqu'ils verront et écouteront les exposés des deux groupes ayant rapidement saisi les autres ressources d'une image.

9. Roland Barthes, « Rhétorique de l'image » in *Communications* n° 4, 1964, Paris, p. 43. Bien entendu, cette théorie est incomplète en l'état mais elle a posé les fondements d'une analyse des rapports texte-image qui ne cesse, depuis, de s'enrichir (d'autres fonctions ont été théorisées, on ne s'intéresse plus seulement à l'apport du verbal face à l'image mais au rapport de réciprocité, voire de réversibilité entre les deux) et de recouvrir tous les champs possibles de l'image : la publicité, la presse, les albums pour la jeunesse...

Plus tard, lorsque les exposés se tiendront devant la classe, on pourra aisément remarquer le statut des images choisies¹⁰ :

– il y a celles qui sont purement illustratives (mises en scène du *Tartuffe*, couverture de l'édition originale, le château de Versailles, des portraits de Louis XIV, du Prince de Conti et d'Anne d'Autriche...);

– et il y a celles qui demandent une attention particulière tant leur contenu frappe lorsqu'elle est projetée (l'image d'un pou vu au microscope pour montrer combien Tartuffe est un parasite comme le *Phormion* de Térence; un masque de carnaval pour montrer l'imposture de Tartuffe; une brique ocre posée sur un exemplaire du *Tartuffe*, ouvert à sa préface, comme si celle-ci venait d'être lancée pour suggérer l'accueil réservé à la première représentation par le monde religieux, dont l'archevêque de Paris; les gradins d'un stade de foot avec une foule en liesse pour montrer l'accueil réservé cette fois à la troisième version de la pièce¹¹...).

Le problème de l'image partiellement réglé, un autre problème a très vite surgi, celui du temps imparti à chaque diapositive que certains élèves pensaient pouvoir négocier. Celui-là, je l'ai vite réglé en affichant une fermeté de façade en leur demandant de respecter scrupuleusement celui-ci. Pourquoi? Par crainte de devoir assister à des exposés-fleuves. Sur le moment, je suppose que certains ont beaucoup écrit leur exposé et se sont entraînés en se chronométrant. Dans les faits, le jour J, deux groupes seulement ont un peu dépassé le temps imposé mais, bien que je faisais mine de surveiller le temps en jetant de temps à autre un coup d'œil à ma montre posée sur la table, j'ai là aussi fait preuve d'indulgence et de connivence en ne les interrompant pas brutalement, étant donné la multiplicité des paramètres qu'ils avaient à gérer.

Le jour J approche et je demeure étonné de ne pas avoir eu de questions sur le contenu des exposés. Comme espéré, ces contraintes formelles leur auraient-elles fait vraiment oublier pour un temps les difficultés inhérentes à l'exercice de l'exposé? Seront-ils clairs? Auront-ils des notes ou un texte très écrit? Il me tarde de voir et d'entendre leurs restitutions.

10. Pour des raisons de droit, il ne m'est pas possible de reproduire les images contenues dans les diapositives des exposés des élèves.

11. Cette dernière image ne manquera pas de faire réagir Lucas, élève de la section rugby, qui chuchotera suffisamment fort un « N'importe quoi! Rien à voir! » pour que je puisse l'entendre...

IV. DES POSSIBLES VERTUS DU PECHA KUCHA DANS LE COURS DE FRANÇAIS...

Je ne peux mesurer objectivement les effets du pecha kucha mais, lors du passage des élèves devant la classe, il m'a semblé que la dispersion, la monotonie ou encore la longueur et l'ennui ont été en partie évités. Il y avait bien sûr encore des maladresses dans l'exposé de certains mais celles-ci ont été amoindries, sinon objectivées parfois par les élèves. Et c'est sur ces maladresses que je voudrais revenir ici tant elles m'ont semblé formatrices pour eux, du moins je l'espère. Voici donc comment les restitutions ont eu lieu.

Tout d'abord, j'ai fait le choix de fractionner sur deux séances les six exposés (soit trois par séance) afin que ceux-ci ne soient pas trop indigestes pour le reste de la classe. Avant que les exposés ne débutent, nous avons défini collectivement les critères d'évaluation des exposés que j'ai pris en note au tableau de classe et que nous avons rapidement condensé en trois rubriques : le contenu verbal de l'exposé, le choix et la pertinence des images, la conduite de l'exposé (la voix, la posture, l'aisance...).

Le cadrage indiqué aux élèves a été le suivant : la classe devait prendre des notes sommaires de ce qui était dit et, à la fin de chaque exposé, un temps de questions-discussion entre les « exposants » et le reste de la classe a été donné. Ce temps d'échanges entre élèves a été suivi par une série de questions (une, voire deux maximum) posées à chaque membre du binôme par l'enseignant. Dans les faits, cette phase d'entretien a duré cinq minutes environ pour chaque exposé.

En ce qui concerne la tenue des exposés, presque tous ont eu du mal à respecter la durée prévue de leur propos en raison du réglage du défilement des images : la moitié du temps, une nouvelle diapositive apparaissait en plein milieu de leur propos. Il y a ceux qui ont su composer avec cela en écourtant leur propos pour rebondir sur la diapositive suivante et il y a ceux qui ont poursuivi leur parole, ne consacrant ainsi que peu de temps à l'image qui venait après. Pour ceux-là, la phase d'entretien a souvent permis de revenir sur les incompréhensions de la classe et leurs approximations à eux.

Il y a aussi eu ceux qui étaient réellement à l'aise en ce qui concerne le contenu de leur exposé (deux exposés) et puis ceux qui faisaient mine de l'être parce que l'on sentait manifestement qu'ils avaient un peu appris par cœur leur discours (deux exposés). Et puis il y a eu ceux qui avaient leurs notes très écrites et qui ont eu du mal avec elles pour des raisons, soit de posture (un binôme qui était face à la classe et qui voyait avec un temps de retard qu'il devait passer à l'image suivante puisque la nouvelle diapositive venait de se projeter derrière lui), soit de déchiffrage (un binôme dont l'une des deux membres s'est perdue dans ses notes et dont l'autre, peut-être paniquée, a renoncé à ses notes en cours d'exposé, voyant bien qu'elle

loupait l'interaction avec ses images mais aussi avec la classe). On sent bien là que, dans le feu de l'action, la situation de l'image projetée à commenter à la classe peut être perçue comme un frein par l'élève mais, en réalité, elle peut s'avérer un levier intéressant pour travailler activement la prise de parole et la situation d'interaction verbale.

En ce qui concerne les destinataires de l'exposé, les élèves de la classe n'ont pas été ignorés dans l'ensemble. Comme souvent, lors des exposés, les « exposants » regardent l'enseignant, avec connivence presque, oubliant le reste de la classe. Or ici, les élèves devant commenter des images, ils devaient, en toute logique, regarder leurs diapositives projetées au tableau pour pouvoir le faire. Sur les six groupes, un seul n'a pas pu agir de la sorte.

Les images enfin. Sur les six exposés réalisés, deux binômes ont eu parfois du mal à exploiter efficacement toutes les images retenues, le verbal étant presque dans un rapport de redondance face à l'image puisque l'élève a décrit purement et simplement le contenu de la diapositive (leur propos commençant souvent par « Sur cette image, on voit... »). Pour les autres, la plupart du temps, les images avaient valeur d'illustrations puisque les élèves avaient manifestement en tête de montrer avec justesse ce dont ils parlaient (un personnage historique, un lieu...) Et puis il y a eu ces deux binômes¹² qui n'ont pas manqué d'étonner la classe par le choix de leurs images décalées, forçant l'attention et frappant peut-être plus notre imagination puisque nous invitant à aller au-delà du contenu de l'image et à en réinterpréter les signes.

V. CONNIVENCE ET PECHA KUCHA : SI C'ÉTAIT À REFAIRE...

Dans l'ensemble, la classe a réagi favorablement à ce nouveau mode de restitution en images, en témoignent l'attention et l'intérêt manifestés lors des questions posées à l'issue des exposés, questions qui demandaient tantôt des reformulations, tantôt des explicitations, tantôt des exemples.

Paradoxalement, et c'est peut-être là l'intérêt du pecha kucha en classe, je joue la connivence en faisant mine d'admettre, comme préalable, que les élèves savent faire un exposé conforme aux attentes de l'école mais, dans le même temps, je leur impose de nouvelles et fortes contraintes (choix des images, durée de projection) qui défigurent partiellement l'idée qu'ils se font de l'exposé et constituent, en dépit de l'omniprésence des images dans leur

12. Simple hasard ou compétence vraisemblablement maîtrisée, trois élèves sur les quatre que comptent ces deux binômes suivent l'option facultative « arts plastiques » proposée au lycée.

environnement, un défi à relever. De la connivence quand même, un peu, pas tout à fait. Une semi-connivence en somme.

Ainsi, cette utilisation du pecha kucha rompt, non avec le principe de l'exercice scolaire appelé « exposé », mais avec sa mise en œuvre habituelle. Présupposant une proximité des élèves avec l'image et jouant sur leur fréquentation des réseaux sociaux (où les images abondent, accompagnées ou non de textes), elle les amène finalement, par le biais de consignes contraignantes mais facilitantes, à interroger conjointement les finalités de l'exposé scolaire d'une part, le statut de l'image dans leur univers quotidien d'autre part, ainsi que la manière dont on peut les mettre en relation.

Bien que l'image soit un outil que j'utilise très fréquemment en classe (que ce soit l'analyse de tableaux ou de films, l'appariement d'images et de textes, le classement d'images, le détournement d'images caviardées ou privées de légendes ou de cartels...), l'exercice du pecha kucha m'aura rappelé combien son langage, dans sa force d'évidente analogie comme dans sa dimension symbolique parfois cryptée, nécessite un apprentissage régulier et combien ses interactions avec le verbal méritent elles aussi un apprentissage particulier. Ainsi, à l'avenir, je songe par exemple à imposer une image résistante à chaque binôme afin qu'il puisse se cogner à elle et essayer de la faire parler autrement que par le simple statut d'illustration.

Pour finir, je n'envisage pas le pecha kucha comme une de ces nouvelles formules magiques, très en vogue, que l'institution scolaire brandit pour remédier aux difficultés des élèves. Il n'est qu'un levier, parmi tant d'autres, pour travailler des compétences diverses et le plus souvent non explicitées, mais liées aux connivences évoquées au fil de cet article : faire parler des images, bien sûr, mais aussi parler des textes, parler aux autres et réfléchir à l'implicite d'une tâche pour comprendre ce que l'on attend de moi.