



HAL
open science

Dynamiser et diversifier la trace écrite : un enjeu pour l'apprentissage du français au collège

Julie Lavaud

► **To cite this version:**

Julie Lavaud. Dynamiser et diversifier la trace écrite : un enjeu pour l'apprentissage du français au collège. Education. 2020. dumas-02896667

HAL Id: dumas-02896667

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02896667>

Submitted on 10 Jul 2020

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Lettres Modernes

2^{ème} année

Dynamiser et diversifier la trace écrite : un enjeu pour l'apprentissage du français au collège

Mots Clefs : trace écrite, apprentissage, diversifier, dynamiser

Présenté par : Mme Lavaud Julie

Encadré par : Mme Denizot Nathalie

Sommaire

Introduction	3
I. La trace écrite : une notion faite de tensions.....	5
1. Qu'est-ce que la trace écrite ?	5
2. Une injonction institutionnelle	6
3. Un outil pour les élèves	7
4. Une création professionnelle et personnelle : un outil et repère pour le professeur	9
II. Les enjeux de la trace écrite : de la nécessité de dynamiser et diversifier cet écrit	12
1. Déconstruire les représentations des élèves	12
2. Un outil mémoriel	14
3. Un outil de réflexion	16
4. Un modèle rédactionnel	19
III. Diversifier et dynamiser les formes de la trace écrite	23
1. De la préparation enseignante à la co-construction de la trace écrite	23
2. La variation des formats de la trace écrite au service de l'implication des élèves et de leur éveil cognitif.....	30
3. Une trace écrite ludo-pédagogique pour faciliter l'assimilation et l'appropriation	35
Conclusion.....	39
Bibliographie	41
Table des annexes.....	42

Introduction

« Madame on l'écrit ça ? » « C'est la leçon à apprendre ça ? » très vite les questions des élèves ressurgissent, comme un besoin d'être conforté dans l'idée que la feuille ne restera pas blanche, que le cahier sera rempli un peu plus, avec le sentiment d'avoir appris ou du moins, fait quelque chose en cours de français aujourd'hui. Dès mes premières heures d'enseignement, la place à accorder quotidiennement à l'écrit s'est imposée et confirmée comme une évidence, mais surtout comme une source de difficultés et de contradictions. Ecrire dans le cahier ne m'apparaissait pas comme une difficulté en soi, les élèves ayant acquis globalement la règle tacite selon laquelle le travail et les activités en classe donneraient lieu à une trace dans le cahier quelle qu'en soit la forme. Mon questionnement portait davantage sur les objectifs et les enjeux de cette écriture quotidienne. Ecrire certes, mais comment mettre la forme de cet écrit au service de l'apprentissage des élèves ? Comment s'assurer que cette trace ne devienne pas simplement une leçon routinière à apprendre par cœur à laquelle les élèves ne comprendraient rien, qui ne serait pas source d'un apprentissage ou d'une réflexion de leur part ?

La trace écrite, promue par les programmes de l'Education Nationale, me semblait devoir faire l'objet d'un travail important dans la perspective d'une évolution de mes pratiques. Cette trace, au sens restreint ici à la trace d'un cours inscrite dans le cahier, est en effet un repère pour les élèves, la persistance mémorielle d'une heure de cours, d'une discussion, d'une activité qui demande sans cesse à être réactualisée par la lecture de chacun. Or si la trace écrite est un rituel admis par les élèves, la forme qu'elle adopte et ses modes d'élaboration doivent quant à eux varier pour permettre une mobilisation cognitive et faciliter l'apprentissage de tous. Le bilan noté au tableau par l'enseignante d'après le modèle de la préparation de séance court le risque de demeurer totalement abstrait, impersonnel pour les élèves, et ainsi impossible à assimiler et au besoin, à solliciter et appliquer. L'un de mes objectifs devint très vite la dynamisation et la diversification de la trace écrite.

Dans cette perspective, ce thème sera étudié à l'aune des dix heures d'enseignement dont je suis chargée cette année, comprenant deux heures de demi-groupe hebdomadaires, prodiguées auprès de deux classes de cinquième. La classe de cinquième initie le cycle 4 consacré à la consolidation des acquis mais se situe cependant en deuxième année de l'enseignement au collège de sorte que les élèves sont familiers du fonctionnement horaire et didactique de ce lieu d'enseignement différent de l'école élémentaire. La scission des disciplines en horaires et professeurs différents est ainsi intégrée de même que la pratique de

la trace écrite sur des cahiers propres à chaque discipline, bien qu'elle ne soit pas nommée comme telle auprès des élèves.

Afin d'en apprendre davantage sur les mises en œuvre possibles de cette trace écrite la lecture de documents réalisés par des professionnels de l'enseignement, ou plus théoriques, m'ont été très utiles. Ils ont été un outil afin de modifier les modes d'élaboration de cette trace mais aussi d'en diversifier les formats et les attentes. Ils m'ont également permis de cerner les multiples difficultés, contradictions, ambiguïtés et surtout les enjeux que condense cette notion, apparemment évidente, de trace écrite.

Dans ce mémoire je me propose donc d'interroger cet écrit en me demandant comment dynamiser et diversifier la trace écrite (au sens restreint que j'évoquais ci-dessus) dans l'optique d'en faire un véritable outil de travail, utile à l'apprentissage des élèves et au service de la réussite de tous. Il s'agira donc de questionner les moyens divers et variés de construire cette trace écrite dans le cahier des élèves de sorte qu'elle ne devienne pas un rituel aliénant de recopiage sans aucune appropriation ou assimilation de la part des élèves. Or il m'a semblé que cela passait avant tout par une implication fondamentale des élèves dans cette création que l'on pense parfois à tort reléguée à la tâche de l'enseignant.

En ce sens il s'agira dans un premier temps d'interroger cette notion de trace écrite comme un lieu de tensions multiples qui engagent le professeur autant que les élèves. Cet écrit est en effet tirillé par des objectifs institutionnels et des contraintes pratiques qui en soulignent la difficulté mais aussi la nécessité. C'est pourquoi je m'intéresserai dans un second temps aux enjeux de cette trace écrite, tout autant œuvre magistrale que personnelle, outil de mémorisation, modèle rédactionnel ou encore lanceur de réflexion, ce qui justifie à maints égards sa dynamisation et sa diversification, questionnement de ce mémoire. Finalement, je m'attarderai sur les effets de ces recherches sur mes pratiques professionnelles afin de voir dans quelle mesure j'ai tenté de multiplier les mises en œuvre différentes de cette trace écrite, dans une volonté constante de mobiliser les élèves et leur travail cognitif de façon dynamique.

I. La trace écrite : une notion faite de tensions

La notion même de trace écrite porte dans sa dénomination l'idée que les activités d'enseignement doivent être confirmées dans leur existence par la persistance de marques inscrites dans le cahier ou le classeur des élèves. Cette trace qui fait l'objet d'un consensus entre l'enseignant et les élèves, est en effet attendue par ceux-ci qui semblent perdre leurs repères dès lors que rien n'a été écrit dans leur cahier, ou que la forme diffère de celle qu'ils attendaient dans cette discipline. Pour autant, si la notion de trace écrite peut apparaître anodine puisqu'elle est mise en œuvre quotidiennement par les enseignants du second degré quelle que soit leur discipline, elle cache une réalité bien plus complexe et soulève de nombreux questionnements : doit-elle être construite par les élèves ou dictée ? préparée en amont ou élaborée en direct ? sous la forme d'un écrit linéaire ou sous un format différent ? Toutes ces interrogations présentes à chaque préparation de séance et presque à chaque cours attestent une nouvelle fois des enjeux et des problématiques multiples que condense la trace écrite.

1. Qu'est-ce que la trace écrite ?

La notion de trace écrite est dans sa définition même problématique. Le terme polysémique de « trace » souligne la nécessité de faire persister une action, un fait ou une réflexion mais sous une forme fragmentaire et par essence incomplète. La trace est l'indice d'une présence, d'une existence et non l'existence elle-même, qui appelle un acte de remémoration, d'actualisation pour être entière. Dans le cadre de l'enseignement, la trace écrite repose donc sur un usage de l'écrit comme lieu du souvenir, d'une empreinte gardée qui ne demande qu'à être réinterprétée par chaque lecteur, qu'il soit le scripteur qui en est à l'origine ou non d'ailleurs. La trace écrite est une production lacunaire qui ne témoigne que d'une part du travail qui a été mené dans chacune des disciplines, elle n'est que la « part observable de l'activité » (Philippot, Niclot et Promonet, 2011 : 4) qui légitime le temps passé lors d'une séance. Aurore Promonet pense ainsi la trace écrite « comme une réécriture, en réduction, de la séance », une forme de « restitution et synthèse » « soumise aux contraintes propres à son projet d'enseignement-apprentissage » (Promonet, 2015 : 33).

Par sa nature, elle est cependant avant tout un « acte scriptural » dans le cahier des élèves qui « participe de ce fait à une mise en forme particulière des savoirs pour en assurer la circulation » (Philippot, Niclot et Promonet, 2011 : 3) et constitue un modèle rédactionnel pour les élèves. La trace écrite s'inscrit dans une progression qui peut être difficile et mobilise de nombreuses compétences langagières et scripturales, sans pour autant faire l'objet d'un

apprentissage en tant que trace écrite. La trace écrite semble admise comme un outil d'apprentissage, par les élèves comme par les enseignants, pourtant elle ne fait l'objet d'aucun travail spécifique au collège. Or, le passage d'une activité orale à une trace écrite n'a rien d'évident et la trace écrite peut être doublement lacunaire lorsqu'elle tente de rendre compte d'un travail oral tel que celui d'un cours dialogué, ou d'une réflexion pour laquelle elle ne témoignera que de la conclusion.

De même, cette dénomination n'indique aucunement le rôle des différents agents qui peuvent contribuer à la former. S'il semble évident de considérer que la trace écrite doit être écrite par les élèves dans leur cahier ou classeur, rien n'indique cependant quelle place ils occupent dans son élaboration. L'enseignant est tout simplement effacé derrière cette notion et le cadre qu'il peut et doit proposer pour parvenir à la trace écrite tant attendue des élèves, est relégué à la liberté pédagogique. D'autres acteurs peuvent par ailleurs observer cette trace écrite et en faire une actualisation différente tels que les parents d'élèves ou les inspecteurs ; ils observent à travers elle le travail mené et ses résultats sans avoir à la réemployer ou mobiliser. Elle est ainsi un reflet de l'enseignement mené et « cristallise un discours de l'École et sur l'École » (Promonet, 2017 : 3) de sorte qu'elle doit en respecter les objectifs et les valeurs.

2. Une injonction institutionnelle

Bien qu'elle puisse faire l'objet d'ambiguïtés dans le discours professoral notamment pour en déterminer les limites, la notion de « trace écrite » semble admise par l'ensemble des enseignants comme un outil d'apprentissage effectif dans l'enseignement secondaire. Le premier constat relatif à cette notion de trace écrite est néanmoins son absence en tant que telle dans les programmes revus de 2018 en français. La mention d'une trace écrite n'est jamais explicite (contrairement aux programmes de 2016 qui encourageaient « l'élaboration de traces écrites individuelles ou collectives ») mais rejoint l'objectif d'exploitation des ressources de l'écrit dans lequel les élèves sont invités à développer une posture plus réflexive et critique sur leurs écrits. Ainsi, les programmes mentionnent l'importance de l'utilisation de « l'écrit pour penser » mais aussi « pour apprendre » et donc le recours des élèves aux « écrits de travail pour s'appropriier les contenus et pour élaborer une réflexion ». L'écriture est mise en avant comme un soutien permanent « aux différentes étapes de l'apprentissage », un écrit intermédiaire tel que l'ont défini Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002 : 26), un écrit qui

rest(e) étroitement associ(é) à des situations d'élaboration, transitoire, soit de travail personnel, soit de travail collectif, en français ou dans une autre discipline :

pour aider à mémoriser une leçon, pour préparer un exposé, pour élaborer une affiche, pour faire un bilan personnel de savoir etc.

Les programmes énumèrent ainsi des exemples d'activités ou d'outils pour l'élève tels que la « prise de notes sur différents supports », la « création d'outils de travail (brouillon, schémas, etc.) » ou bien « en fin de séance (quelle que soit la nature de la séance : vocabulaire, étude de texte ou grammaire, etc.) l'élaboration par les élèves d'une synthèse rédigée à partir des notes du cours, synthèse » comme j'ai pu le pratiquer auprès de mes classes de cinquième. Il semble donc y avoir une contradiction entre la place accordée par les enseignants à la trace écrite et sa présence moindre dans les prescriptions institutionnelles. En 2008 cependant, les programmes de français pour la classe de 6^e mentionnaient que « Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe » (B.O. n°6 du 28-08-08 : 8). La trace écrite qui apparaît évidente et obligatoire pour la plupart des enseignants n'est donc avant tout qu'un outil pour les élèves parmi d'autres, de sorte que la forme qu'elle prend est libre.

En effet, la conception des programmes de 2018 laisse une grande marge de manœuvre quant à l'application qui est faite individuellement par les professeurs de chacune de ces compétences. L'invitation à utiliser des outils de travail et écrits intermédiaires de différents formats (brouillons, schémas, etc.) souligne de façon implicite l'importance de la diversification de la trace qui m'intéresse dans ce mémoire, mais ne promeut pas davantage l'un ou l'autre de ces formats. La liberté pédagogique est entière dans la mesure où elle est nécessaire pour permettre le meilleur apprentissage pour tous les élèves dans des activités qui peuvent être très différentes. La trace écrite conçue comme un outil d'apprentissage doit donc faire l'objet d'une appropriation par les élèves pour être la plus efficace possible. Sa persistance dans le cahier en fait « un outil d'élève » sans pour autant être absolument de son initiative, elle reste « sous le contrôle de l'enseignant » (Promonet, 2017 : 2) qui doit veiller à ce que cette trace garde mémoire de l'essentiel d'une activité, d'un cours, d'une réflexion, que cela passe par une phrase, des mots épars, un schéma ou tout le développement d'une progression dans la réflexion.

3. Un outil pour les élèves

La trace écrite quelle que soit la préparation dont elle fait l'objet par l'enseignant, n'a pas pour finalité de lui servir, elle est avant tout un écrit-outil au service de l'apprentissage des élèves. La trace écrite apparaît dans la bouche même des élèves comme l'une de leurs préoccupations principales, son absence lors d'un cours devient une source d'inquiétude et de

difficulté par les questions qui resurgissent : « on ne note rien aujourd'hui ? », « et qu'est-ce que l'on doit apprendre alors ? », « il fallait écrire ce que vous avez marqué au tableau ? ». Ces interrogations dissimulent d'ailleurs l'idée préconçue que les élèves ne font rien lors d'une séance s'ils n'écrivent pas. Les élèves attribuent donc d'eux-mêmes une fonction importante à cet écrit en ce qu'il est, selon eux, la preuve d'un travail et est destiné à une évaluation prochaine et donc à être appris.

Pourtant, la trace écrite n'a pas pour seule fonction de rendre compte d'un savoir à acquérir bien que les élèves n'en aient pas nécessairement conscience. Elle peut revêtir de nombreuses fonctions sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de ce mémoire et dont Promonet donne quelques exemples (2015 : 46) : « afficher une mise en forme du projet d'enseignement », restituer « des activités dirigées en classe », reconfigurer le « savoir enseigné en connaissances collectivement construites dans la communauté de la classe ». La difficulté de cette trace est ainsi de signifier aux élèves la place qu'elle occupe dans leurs apprentissages et de les détacher de l'idée qu'elle n'est qu'un après-coup qui fixe quelque chose dans l'optique d'une évaluation. Au contraire, il s'agit de faire passer ces acquisitions des connaissances passives aux connaissances actives, que les élèves puissent s'approprier ce que Chabanne et Bucheton appellent le « pot commun culturel » élaboré lors de ces séances à partir de leurs savoirs individuels, donc enrichi par leur individualité, et ainsi le réexploiter aux moments opportuns (Chabanne et Bucheton, 2002 : 65 et 70) :

Ce fonctionnement fait d'allers-retours entre individualisation et socialisation, entre la sphère individuelle et le groupe permet à chacun d'offrir un peu de sa culture à la classe et d'y puiser les matériaux nécessaires à développer cette propre culture. La culture de la classe devient un vaste réservoir de connaissances variées et disponibles.

La diversification et dynamisation de la trace écrite doit permettre de prendre conscience de la richesse des savoirs mis au jour lors des interactions et travaux, mais également de l'utilisation personnelle qui peut en être faite dans des contextes variés. La trace doit devenir une création personnelle aux yeux de l'élève et non un savoir transmis dont il n'est que le copiste, alors même que cet écrit ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique. La trace écrite, admise par le corps enseignant et les élèves comme l'un des éléments d'une séance de cours, appartient en effet d'après Nonnon aux « savoirs proto-didactiques qui rendent possible le travail scolaire sans être eux-mêmes explicitement enseignés » (Nonnon, 2004 : 17), sa caractérisation en tant qu'outil pour les apprentissages doit donc être explicitée et travaillée avec les élèves pour être conscientisée et efficiente. La trace écrite est ainsi un moment de tension puisqu'elle doit faire l'objet d'une appropriation par les élèves pour faire sens et

rendre compte « de leur cheminement durant la leçon, de leurs découvertes », mais est également tiraillée par « l'idéal du *Beau cahier*, aide à la mémorisation, guide de l'élève sérieux, repère de celui qui veut travailler » (Calonne, 2004 : 172). Le rôle de l'enseignant dans cette forme d'étayage et la préparation de l'élaboration de la trace écrite tiennent alors une place essentielle, ils sont les garants de l'efficacité de cet outil et permettent de prendre conscience de sa portée, y compris par un apparent effacement du professeur. Ce que rappellent également Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton dans leur ouvrage (2002 : 70) :

Au-delà de la construction de concepts et de références, ce qui est caractéristique de ce dispositif c'est l'effacement volontaire de l'enseignant. Cette prise de distance induit chez les élèves une prise de responsabilités qui leur offre la possibilité d'accéder à un statut original. Pour occuper ce statut, ils accèdent à une réflexion sur le fonctionnement des interactions, de la classe, voire des apprentissages et de ce fait mobilisent et développent des compétences métadiscursives, métalinguistiques mais aussi psychoaffectives.

L'enseignant ne doit pas disparaître totalement lors de cette création mais se ménager une posture lui permettant de s'assurer que les fonctions de cet écrit ont été conservées et sont perçues par les élèves.

4. Une création professionnelle et personnelle : un outil et repère pour le professeur

La trace écrite telle qu'elle est figée dans le cahier des élèves peut être un lieu de tensions lors de sa mise en œuvre en ce qu'elle peut être plus ou moins préparée et envisagée par l'enseignant en amont de la séance. La trace est en effet l'un des observables courants de la fiche de préparation d'une séance car elle est le guide de ce qui doit être assimilé, c'est la rédaction par les élèves de cette trace qui permet la légitimation d'un savoir à leurs yeux : le savoir inscrit au tableau puis recopié devient pour eux celui à retenir et connaître. Ainsi, l'importance accordée par les élèves à cet écrit consigné dans le cahier amène les enseignants à la considérer lors de la préparation d'une séance et lui accorder une place suffisante pour qu'elle ne devienne pas une simple recopie mais une « cristallisation » (Promonet, 2017) du savoir acquis ou en cours d'acquisition. La trace écrite « rend compte, dans l'après-coup, du travail que le groupe classe a accompli dans l'espace-temps de la classe » (Promonet, 2017 : 2), elle est un guide, garant et garde-fou pour l'enseignant qui peut considérer qu'un apprentissage et une activité ont bien eu lieu s'ils sont consignés sous cette forme. La trace est donc rassurante pour les élèves qui fixent par l'écrit un travail, mais aussi pour l'enseignant qui peut alors affirmer que quelque chose a été réalisée lors de cette séance.

En ce sens, Promonet applique les catégories développées par Maingueneau au statut de l'enseignant et à sa place dans l'élaboration de la trace écrite : l'« auteur-répondant », l'instance qui répond au texte, l'« auteur-acteur » qui organise son existence autour de l'activité de production de textes et l'« auteur-*auctor* », l'auteur corrélat d'une œuvre susceptible d'avoir une image d'auteur. Ces désignations soulignent les multiples enjeux de cette trace écrite pour l'enseignant en même temps que sa complexité par la posture variable qu'il y occupe. Promonet (2017 : 9) qualifie ainsi l'enseignant d'« auteur-répondant de la trace écrite » car il est le « passeur du discours de l'enseignement », il s'assure de la conformité de ce discours aux attendus et objectifs qu'il s'était fixé en amont. Par cette trace, le professeur peut en effet mesurer le niveau d'acquisition des élèves en observant l'écart entre leur trace et celle envisagée lors de sa préparation, elle est un indicateur de la progression de leurs apprentissages. Pour autant, l'enseignant ne serait pas un simple encadrant lors de cette élaboration mais également l'« auteur-acteur » qui pense, suggère et prépare en amont de la séance cette trace écrite dans le but de « cadrer son activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage de ses élèves ». Si toutes les séances n'ont pas pour vocation d'aboutir à une trace écrite, celles qui l'intègrent ont grâce à elle un fil conducteur, un objectif scriptural qui pourra infléchir l'activité et l'adapter selon les interactions, progressions et difficultés des élèves. Cela ne signifie pas pour autant que la trace préparée avant la séance soit entièrement rédigée et pensée telle qu'elle se présentera dans le cahier des élèves, elle sera sujette à des régulations et adaptations face aux réactions des élèves et doit donc être un cadre assez flottant et souple pour guider l'activité sans la figer dans une progression où les élèves seraient absents. Aurore Promonet (2017 : 4 et 9) présente en effet la trace comme le résultat d'un « tissage entre discours écrits et discours oraux » où interfèrent « trois sources énonciatives : la préparation en amont de l'enseignant, les interactions entre pairs et les régulations professorales face aux réactions des élèves ». L'enseignant doit ainsi « adapte(r) doublement cet écrit composite à une situation immédiate et seconde » mais aussi « orchestre(r) des voix hétérogènes ». Elle rappelle cependant le statut particulier de cette trace écrite qui n'a pas pour but de devenir l'expression d'un « auteur-*auctor* » mais un discours où s'efface les « indices de l'énonciation », qui « semble s'énoncer d'elle-même », de sorte que l'élève lors de la lecture pourra la réactualiser et s'y impliquer. L'enseignant est ainsi un pilote guidé par le « souci de valoriser le travail de ses élèves, leurs connaissances et leurs compétences langagières, méta-langagières et rédactionnelles ». La trace écrite source qu'il avait pu élaborer ou penser permet un étayage lors de l'apprentissage

par les élèves, sa forme finale est toujours un compromis entre une préparation idéale en amont et une réalisation qui ne doit pas laisser de côté les élèves et leurs difficultés.

La trace écrite permet pour les élèves la persistance d'une forme sélective et lacunaire de la séance mais pour l'enseignant, sa préparation établit un « scénario de la séance » puisqu'elle trace le parcours qui va avoir lieu lors de cette séance et fait des interactions orales les prémices successifs à l'écriture de cette trace qui est la phase finale de l'institutionnalisation. Son élaboration traverse les étapes de l'activité du « stade préparatoire lisible sur la fiche rédigée par le maître, seul, avant la séance » à « la version finalement adoptée et consignée dans les cahiers » infléchie par « les interactions orales étayées par une prise de notes au tableau » (Promonet, 2017 : 44) et qu'elle soit rédigée sous forme de synthèse à la fin de la séance ou bien progressivement par des écrits intermédiaires. En somme, la trace écrite que l'on pense avant tout comme un outil pour l'élève en tant que trace mémorielle d'un travail, est également un appui et guide pour l'enseignant qui peut, à travers elle, déterminer les étapes de sa séance et les diriger suivant l'objectif d'apprentissage qu'il vise.

II. Les enjeux de la trace écrite : de la nécessité de dynamiser et diversifier cet écrit

La trace écrite dans ses diverses tensions et ambiguïtés est pourtant l'un des leviers de l'apprentissage quotidien des élèves. Elle contribue à la mise en œuvre d'un travail et d'une participation scripturale de l'ensemble des élèves aux activités et réflexions initiées dans le cadre du cours. Néanmoins, la recopie d'une trace donnée par l'enseignante ne suffit pas à investir les élèves dans le processus d'élaboration du cours et par conséquent à faire de cette trace un réel outil que l'élève pourrait mobiliser et réexploiter en cas de besoin. La nécessité d'une dynamisation de la trace écrite dans le but d'une compréhension, appropriation et utilisation optimales de la part des élèves, s'est donc imposée très vite comme une évidence et un enjeu à travailler dans ma pratique enseignante.

1. Déconstruire les représentations des élèves

L'un des premiers obstacles qui a pu se dresser à l'encontre de ma volonté de dynamiser la trace écrite auprès de mes deux classes de 5^e, était les représentations figées et ancrées des élèves. En effet, par leurs questions et le sentiment de doute qui s'exprimaient lors de certaines heures de cours, j'ai aisément pu constater que les élèves avaient intégré une image précise des cours de français. Pour eux, la lecture et l'étude d'un texte devaient prendre la forme de questionnaires vides de sens posés sur un texte, sans aucun apport de leur part autre que les réponses aux questions. Ils devaient ensuite faire l'objet d'une correction par l'enseignante, comme en témoignaient des questions telles que « c'est la réponse à quelle question ça ? » ou bien lorsque je donnais une consigne et la notais au tableau : « c'est la question que l'on se pose ça ? Il faut la noter ? ». La plupart de ces élèves semblaient avoir assimilé que le texte est une énigme qui se déchiffre à l'aide de questions amenées par l'enseignant et corrigées par ses soins après un temps de réflexion. En ce sens, ils considéraient souvent leurs travaux dans le cahier comme fautifs et à effacer pour les remplacer par la « bonne » réponse écrite par l'enseignant au tableau, lieu qui garderait ses « fonctions de validation » et de « légitimation des énoncés extrait(s) du flux oral » (Nonnon, 2004 : 22). Partant de ce constat, j'ai tenté de varier les formes prises par la trace écrite, non seulement pour déconstruire cette représentation erronée des textes, mais aussi pour diversifier les supports en vue d'une relecture et actualisation futures. Les apports des sciences cognitives sur la connaissance des différentes intelligences et modes

d'apprentissages confirment par ailleurs l'importance d'une sollicitation cognitive par des formats différents.

De même, la trace écrite était restreinte dans la représentation des élèves aux éléments du cours à connaître et à retenir dans l'optique d'une évaluation : certains apprenaient donc frénétiquement, voire par cœur, les cours, et notamment les bilans notés en rouge. Mon objectif a été de faire de cet écrit, par la dynamisation de ses formats, un outil de réflexion et un lieu où l'élève et ses possibles erreurs ont toute leur place. Je souhaitais souligner auprès des élèves les apports multiples de ces écrits intermédiaires au-delà de la seule « cristallisation » (Promonet, 2017) d'un travail effectué et en faire un outil explicite qui ne court pas le risque de perdre de vue son objectif, ce que soulignait Nonnon (2004 : 19):

La trace écrite au tableau obéit à une logique parfois autonome par rapport au projet explicite de l'enseignant : l'image que donne le tableau de ce qu'on est en train de faire peut échapper à ses intentions et changer aux yeux de l'observateur extérieur, et peut-être des élèves, le sens de l'activité entreprise.

Il me semblait ainsi essentiel de prouver aux élèves que les écrits qu'ils considéraient comme fautifs lorsqu'ils étaient consignés dans le cahier, lieu du savoir important validé par l'enseignante, avaient toute leur place et leur légitimité. Ils sont autant de traces d'une progression du cours à tâtons, faite d'affirmations, d'activités et de questionnements dont l'objectif final peut échapper aux élèves jusqu'au moment où il est signalé comme tel. La grande perte serait au contraire d'effacer toute trace d'une réflexion personnelle pour ne garder en notes que ce qui a été officialisé et signalé comme « à retenir » par le professeur. Je souhaitais que ces écrits retrouvent leur possible fonction transitoire et cessent d'être uniquement la réalisation finale, l'objectif à retenir.

L'une des manifestations significatives de cette représentation dans mes classes était la gestion du matériel et en particulier de leurs stylos. La plupart des élèves avait ainsi un usage particulier de leur stylo au début de l'année considérant que le bleu et le noir étaient pour le cours « correct » transmis par l'enseignante alors que les écrits au crayon à papier n'étaient que des réflexions, des traces à effacer une fois la correction ou la mise en commun réalisée. J'étais ainsi à leurs yeux l'enseignante détentrice du savoir vrai, de la bonne réponse qui, par sa parole, institue le savoir comme « digne d'être appris et retenu » et « officialise » les connaissances (Promonet, 2015 : 39). Le passage par l'écrit devenait alors un moment de légitimation et pérennisation du savoir comme important et moins un outil d'apprentissage ou un lieu possible de réflexion et d'élaboration d'une pensée personnelle où l'erreur a toute sa place. L'un de mes objectifs en dynamisant la trace écrite a ainsi été de passer d'un écrit extérieur impersonnel, transmis par la parole professorale que Nonnon (2004 : 27) observe

dans « l'attachement presque fétichiste de certains collégiens à leur classeur et leur investissement dans son perfectionnement », à une production assumée, conscientisée et exploitée au cours de l'apprentissage. J'ai cherché en ce sens à prôner une utilisation du tableau différente de celle que les élèves avaient pu inconsciemment intégrer d'autant que, comme le souligne Nonnon (2004 : 24), « l'architecture du tableau et les différents régimes d'inscription ne font pas forcément sens pour les élèves, en relation avec la conscience de régimes de validité ou de formes d'activité différents ». En somme, la trace écrite était et demeure un lieu privilégié de malentendus et de représentations préconçues pour les élèves qui empêchent souvent son exploitation efficace et la perception de ses multiples fonctions possibles. Elle ne constitue pas seulement une synthèse de ce qui a été fait au cours d'une séance et n'a pas pour vocation d'être utile à la seule réussite d'une évaluation. Ma pratique enseignante a dû prendre en considération ses constats pour tenter de les faire évoluer et ainsi déplacer la posture inconsciemment adoptée par l'élève.

2. Un outil mémoriel

La nécessaire dynamisation et diversification de la trace écrite s'est imposée très rapidement à moi par le rôle important que détient le cahier ou classeur de l'élève dans sa progression et ses apprentissages. En effet, la trace écrite tient une place importante dans l'acquisition de compétences et de connaissances par les élèves en ce qu'elle est un outil mémoriel, la persistance d'une activité ou d'une réflexion par bribes qui ne demandent qu'à être réactualisées. Elle est la preuve d'une action, une écriture lacunaire et réduite de la séance amenée à être observée des élèves, mais aussi d'autres acteurs comme les parents, les collègues ou les corps d'inspection. Cependant cette trace appelle des relectures multiples et de possibles remobilisations dans les séances suivantes, au sein d'activités variées, pour des évaluations et plus largement pour la suite de la scolarité et la construction de l'individu : elle tient sa légitimité du réemploi dont elle peut faire l'objet au-delà de l'heure de cours dont elle marque l'existence. Il apparaît donc évident que cette trace écrite doit pouvoir faire l'objet d'une appropriation pour remplir son rôle de déclencheur de mémoire, l'élève doit être acteur de cette « entreprise rédactionnelle consistant en une reformulation ajustée aux enjeux de la séance » (Promonet, 2015 : 33) pour pouvoir la remobiliser sans la trahir.

Ma volonté de dynamiser la trace écrite et ses multiples formats avait donc pour visée principale de permettre l'appropriation la plus efficiente du cours qu'elle « cristallise » pour le rendre « communicable » et « objectif » (Promonet, 2017 : 3). Un des postulats de la réflexion de ce mémoire a été de considérer que l'élève parvient plus aisément à mener un

apprentissage et à progresser s'il en est acteur et participe de sa construction, ce que n'ont cessé de confirmer les sciences cognitives. Toute ma difficulté était ainsi de parvenir à l'objectif défini lors de la préparation de la séance sans laisser l'élève en simple position de répondant ou d'écoute, la trace ne pouvait être un véritable déclencheur de mémoire sans certains renoncements, certaines renégociations et adaptations. Je donnerai comme exemple une séance consacrée à l'étude de la scène 10 de l'acte III du *Malade Imaginaire*, qui avait pour objectif d'amener les élèves à s'interroger sur le recours aux différents types de comique afin de provoquer une prise de conscience chez Argan, mais aussi de les amener vers l'analyse de la satire des discours médicaux. L'un des prolongements sur lesquels je souhaitais achever cette séance consistait à faire réfléchir les élèves sur la devise que Molière avait faite sienne, *Castigat ridendo mores*, et dans quelle mesure elle s'applique parfaitement à la scène que nous venions d'étudier. Si en écrivant cette devise et sa traduction au tableau, l'une des classes de 5^e a immédiatement compris et formulé à voix haute la réflexion que j'espérais déclencher en eux, l'autre classe n'a cependant pas saisi le sens de cette devise et sa manifestation dans cette scène. La première classe a donc été à même de rédiger un bilan sur cette devise et sa mise en œuvre dans la scène III,10. Pour la seconde classe en revanche, il a fallu faire preuve de renoncement et abandonner la volonté de faire figurer dans les cahiers à ce moment-là cette citation latine car elle n'aurait été que source d'incompréhension, un obstacle et non un outil déclencheur de mémoire, trace d'une réflexion. Aurore Promonet (2015 : 48) dans son article soulignait ainsi combien

se joue, au moment de l'élaboration finale de la trace écrite, une tension entre des objectifs de transmission de savoirs scolaires et la nécessaire prise en compte des connaissances et processus d'apprentissage des élèves.

La trace écrite appelle donc une actualisation future qu'il est nécessaire de prendre en compte au moment de la préparation d'une séance. Elle repose en partie sur le concept de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski puisqu'il s'agit d'envisager la trace écrite dans le cahier comme le repère d'un apprentissage réalisé et compris par l'élève avec l'aide de l'enseignant. Ce dernier oriente son élaboration en considérant les étapes par lesquelles il souhaite passer et les éléments majeurs qu'il s'agit d'en retenir. La trace écrite pour demeurer un déclencheur de mémoire ne doit pas recenser des savoirs situés au-delà de la ZPD, sans cela l'apprentissage, dont les marques persistent dans le cahier, resterait obscur pour l'élève et sa réminiscence au moment opportun deviendrait impossible : la trace est « au service d'un archivage des savoirs construits pour la classe » (Promonet, 2015 : 33) et surtout par la classe. De la même façon que le tableau, tel que l'avait pensé son inventeur Jean-Baptiste de La Salle (Nonnon, 2004 : 20), la trace écrite est placée sur le régime de

l'ostension, elle montre quelque chose dans l'attente d'un regard mais ne peut faire sens qu'à condition que cette lecture soit actualisée par l'élève et prenne forme par sa participation à l'activité source.

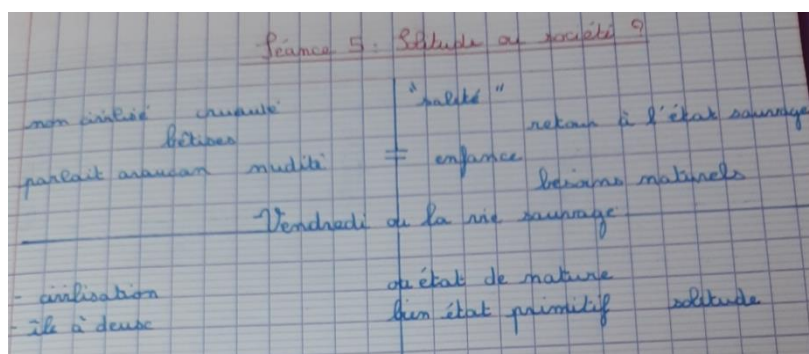
La trace écrite n'a donc pas seulement pour but d'être le témoignage d'une activité pour l'élève ou les lecteurs extérieurs, elle est aussi une forme de cristallisation du savoir au sens où l'a théorisé Aurore Promonet dans son article de 2017. Ce concept physique de cristallisation résume en effet la nature et les fonctions de la trace comme un écrit capable de « fixer, rendre cohérent ou sensible, concrétiser » un savoir et un apprentissage qui a eu lieu lors d'une séance pour ne pas en effacer la portée et les résultats. Elle la définit ainsi comme une « forme stabilisée » par l'écriture qui « rend communicable et objective par la mise en mots l'expérience vécue ». La trace permet donc le passage d'un état à un autre avec une modification de la matière qui prend une forme transposable et exploitable dans d'autres contextes, d'autres exercices voire d'autres disciplines. Ce phénomène de cristallisation d'une activité ou réflexion antérieure est essentiel à la légitimité de cet outil déclencheur de mémoire ; ce n'est qu'en fixant partiellement un apprentissage travaillé qu'il peut appeler d'autres actualisations et déployer à nouveau l'étendue de la séance contenue dans cet écrit incomplet. Pour autant, la trace n'a pas uniquement pour fonction d'être un fixateur et déclencheur de mémoire, elle ouvre la possibilité d'initier une réflexion à l'écrit.

3. Un outil de réflexion

La trace écrite dans le cahier des élèves ne se réduit pas à témoigner du résultat d'une activité ou d'une réflexion, elle peut également en être l'outil et faire elle-même l'objet d'une analyse : elle devient alors un écrit intermédiaire où l'on écrit pour réfléchir et penser, l'écriture « étaye, accompagne et structure un intense travail réflexif » car si le sujet écrivant « prend la parole, c'est pour parler de quelque chose et inséparablement penser quelque chose » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 25 et 28). La trace écrite constitue un modèle pour l'élève d'une progression, de l'évolution d'une pensée pour laquelle il peut être enrichissant de conserver tous les états et non seulement l'aboutissement comme cela est souvent le cas. L'observation du cahier des élèves et les rôles qu'ils lui attribuent révèlent en effet une conception figée de la trace écrite comme la conservation d'une synthèse, un résultat, une fin et non la trace d'un parcours, d'une avancée. Cela semble d'autant plus vrai en français où les élèves peuvent envisager le texte comme un support à interroger par des questions-réponses fermées, et la grammaire comme une leçon à apprendre en vue d'exercices d'application. La conception du cahier en mathématiques laisse en revanche davantage de place à la

crystallisation d'une progression, les élèves n'écrivant pas uniquement le résultat d'un exercice ou d'un problème sans la démarche qui l'y a mené. Nonnon (2004 : 25) déplore en ce sens l'écriture uniquement des « résultats des tâtonnements, non les tâtonnements eux-mêmes », qui annihilent l'idée que le sens est une construction en français et non une donnée que l'élève doit faire surgir avec l'aide et le guidage de l'enseignant. L'utilisation de la trace écrite au sein de ma pratique enseignante devait donc prendre en considération la place de l'échec, de la recherche, de ce tâtonnement et son droit à figurer, au même titre qu'une synthèse ou leçon, dans le cahier. J'ai donc utilisé le tableau en vue de revaloriser la recherche car si les étapes de la réflexion ne figurent pas nécessairement dans le cahier de l'élève, j'ai en revanche pu les indiquer au tableau et faire le choix de les signaler comme savoir(s) important(s) à faire figurer dans le cahier ou non.

Si l'utilisation de l'écrit pour penser et réfléchir était admise pour une part des élèves familiers de l'utilisation du cahier de brouillon par exemple, sa réalisation concrète demeurait floue ou reléguée au brouillon, au négligé, à l'entraînement sans une véritable conscience de ses enjeux. L'une des difficultés de cette conscientisation réside dans la place occupée par le professeur dans cette phase de réflexion, il empêche ainsi les élèves d'être acteurs à toutes les étapes de l'apprentissage par le geste scriptural lui-même. J'ai pu constater très vite dans ma pratique combien l'enseignant en cours dialogué a tendance à encadrer l'élaboration des idées et inscrit les étapes au tableau de façon éphémère au lieu de laisser les élèves les prendre en charge. Lors de la séance finale de la séquence portant sur l'étude de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, j'ai ainsi proposé aux élèves de réaliser une analyse de ce titre qui les avait tant intrigués lors de l'achat de l'ouvrage. Après les premières propositions orales éparpillées sur la signification et l'interprétation possible de ce titre, j'ai proposé aux élèves de l'écrire au centre de leur cahier et le découper en quatre parties suivant le sens à donner aux deux groupes nominaux qui le composent et à la conjonction « ou » (pendant que je le réalisais moi-même au tableau). L'un des objectifs était de revenir sur la définition de l'adjectif « sauvage » qui nous avait intéressés lors de cette séquence et l'opposition entre nature et culture comme le montre la trace écrite ci-dessous.



Trace écrite finale de l'analyse du titre *Vendredi ou la vie sauvage*

Ce faisant, j'ai ainsi orienté leur réflexion de façon bien trop rigide lorsque je reconsidère cette activité avec un certain recul. Il aurait été plus intéressant de les amener à cette réflexion par une analyse grammaticale précise sur la construction du titre qui aurait justifié à leurs yeux le recours à ce format de trace écrite. Elisabeth Nonnon (2004 : 30) en ce sens affirme en effet que

la discussion autour des façons de représenter, de résumer, de formuler, la confrontation des schématisations et des formulations, le commentaire et la paraphrase de ces traces font partie du pouvoir structurant de la notation, et ils sont nécessaires pour que les élèves comprennent leur statut, soient en mesure de les reconstituer comme trace d'un travail, d'une démarche, d'un cheminement dans le temps, comme représentation et indice pour effectuer un travail, non comme la structure du savoir lui-même, la réalité des choses à regarder et à reconnaître.

De même, les mots insérés au tableau dans chacune des quatre parties créées ont été énoncés par les élèves grâce à mes questions et réflexions de sorte que seuls les résultats et les conclusions, qu'ils soient conformes ou non au projet de séance attendu par ailleurs, ont été inscrits au tableau par ma main et donc recopiés et conservés dans le cahier des élèves. Les éléments ayant été vus au cours de la séquence, je prévoyais de faire de cette séance de clôture, une séance de révision permettant de fixer les idées et revenir sur la compréhension des enjeux de l'œuvre, ce qui m'a malheureusement entraîné à ignorer les « tâtonnements » qu'il y a bel et bien eu, suivant la formule de Nonnon, et les réflexions intéressantes des élèves.

En effet, elle déplore dans son article (2004 : 25) que les « tâtonnements » soient pris en charge par l'enseignant devenu « la main de la classe » et non les élèves eux-mêmes, ce qui contribue à ancrer l'idée que les étapes de construction d'une pensée ne doivent pas apparaître sur le cahier mais au mieux de façon « clandestine » au tableau et que seul le résultat doit être pris en notes. L'absence de manipulations graphiques circonscrit ainsi la trace voire le travail de l'élève aux constats, conclusions et synthèses et court le risque de perdre tout son sens pour l'élève. Elle ajoute ainsi que :

Les élèves peuvent ne pas avoir trace dans leurs notes des solutions alternatives, des questions, des fausses routes évitées, de tout le processus qui a abouti aux conclusions, et ainsi avoir du mal à reconstruire à partir d'elles la dimension argumentative du discours attendu et l'importance des justifications, voire à les identifier comme importantes dans la discipline.

Les questions, hésitations ou doutes n'étant pas fixés dans le cahier par l'élève, la représentation qu'il a de l'écriture en est affectée négativement et se réduit à n'être utile que dans les phases de conclusion, de bilan, à la fin d'un raisonnement. Les répercussions peuvent alors dépasser cet exercice et influencer l'utilisation du brouillon dont l'élève perd le sens, la conception des ratures lors d'un premier jet en sujet d'invention et même s'étendre au-delà du

cours de français. Mon ambition par la dynamisation et diversification de la trace écrite a donc été la revalorisation de l'écriture comme outil pour penser, j'ai cherché à travailler l'usage de la main pour réfléchir, comprendre, visualiser et s'organiser plutôt que de simplement l'utiliser pour fixer, retenir et synthétiser. La manipulation, très féconde dans l'enseignement primaire, devait pouvoir retrouver sa légitimité par des activités invitant à considérer l'écrit comme une étape de la réflexion, un levier révélateur et utile, y compris lorsque la conclusion a été mis au jour. L'écriture-outil prend tout son sens lorsqu'il s'agit de parvenir progressivement à une pensée aboutie et structurée mais elle est également très efficace afin de travailler des notions linguistiques en contexte, elle devient un lieu d'expérimentations et de questionnements sur la langue avec une finalité concrète : produire une trace écrite cohérente qui puisse être comprise et compréhensible. Cet écrit, intermédiaire ou non, doit donc par la diversification et la dynamisation pouvoir mobiliser les multiples utilités et enjeux que déploie le geste d'écriture.

4. Un modèle rédactionnel

La trace écrite lors du cours de français condense des compétences et visées multiples : elle permet à la fois de travailler l'expression du sens, d'une lecture du texte qui serait de l'ordre d'une compréhension du fond, mais également de s'exercer à la (re)formulation ou à l'expression et ainsi interroger et mobiliser des compétences langagières qui seront utiles dans tous les domaines de la discipline et même de manière transdisciplinaire. La trace écrite est, suivant la formule de Chabanne et Bucheton (2002 : 29), « une *élaboration* et un *contrôle des codes* linguistiques et discursifs » car l'élève « en même temps qu'il *utilise* la langue, est en train *d'apprendre à s'en servir* ». Ils soulignent ainsi la dynamique intéressante des écrits intermédiaires qui permettent une mobilisation des ressources langagières et une réflexion sur leurs modes d'utilisation sans un travail explicite dirigé par l'enseignant (2002 : 40) :

la réflexivité que nécessite le positionnement énonciatif, les divers calculs de négociation sur le degré de coopération du lecteur, le tissage des thèses, mondes, objets, concepts dans divers canevas conceptuels et culturels prédessinés, *provoquent en même temps un intense travail sur les codes*, dont il est bien impossible de déterminer quelle est la part inconsciente (épilinguistique), quelle est la part explicitée (métalinguistique). Elle se traduit par un travail de mise en mots de plus en plus précis et efficace, de plus en plus complexe, qui marque une progression de la maîtrise des solutions langagières par une autre voie qu'un enseignement dirigé. Cette appropriation des codes, parallèle à l'épaississement du sens dans le texte confirme la thèse de l'auto-développement du langage écrit par et dans l'activité.

L'élaboration d'une trace écrite synthétique en conclusion d'une séance de lecture analytique par exemple offre la possibilité de mobiliser les éléments éclairant le sens et l'interprétation

du texte qui témoignent d'une lecture enrichie par la réflexion. Cependant, elle permet également de travailler les compétences rédactionnelles des élèves contraints d'organiser leur pensée en respectant les règles de grammaire et de syntaxe qu'ils ont pu acquérir ou qu'ils acquièrent par cet exercice. Cette trace peut donc condenser de multiples apprentissages relevant de la lecture comme de l'écriture et permet de revoir des notions abordées en étude de la langue en contexte restreint lorsqu'il s'agit de formuler une phrase correcte.

L'élaboration de la trace écrite quelle que soit sa forme peut en effet permettre d'interroger les élèves sur une notion grammaticale dans le contexte d'une phrase qui réactualisera ce qui a été vu ou non, en étude de la langue. Par exemple, j'ai travaillé les chaînes d'accord, notion vue au cycle 3, grâce à une trace écrite élaborée au tableau sous forme de dictée à l'adulte puis recopiée par les élèves : la trace a été laissée au singulier et les élèves devaient corriger les erreurs que j'avais laissées volontairement, en justifiant leur choix par le recours à la règle connue et au métalangage. L'élaboration d'une trace écrite à partir de mots-clés inscrits au tableau telle que je l'ai pratiquée régulièrement au cours de cette année a pu également être une opportunité pour un apprentissage d'ordre syntaxique ou lexical. En effet, rédiger une synthèse à partir de mots épars oblige les élèves à penser à la construction des phrases pour structurer leur pensée, ils doivent ainsi convoquer leurs acquis plus ou moins récents afin de formuler des phrases courtes, claires et grammaticalement correctes. Ils savent en réalisant ce bilan que leur écrit doit être compréhensible pour pouvoir être vecteur de mémoire et significatif au moment de la relecture postérieure des cours. Cet exercice a donné lieu par ailleurs à la lecture collective de quelques productions, l'une d'entre elles a alors été choisie et retravaillée pour être améliorée, complétée, modifiée si nécessaire. La rédaction d'une synthèse sur ce modèle lors d'une séance portant sur la scène 12 de l'acte III du *Malade Imaginaire* a ainsi mené à un travail de révision sur la création d'un élève, inscrite au tableau : les élèves ont été amenés à me proposer oralement des améliorations pour cette trace, notamment autour de l'utilisation de chaînes anaphoriques afin d'éviter la répétition du nom « Argan » ou le flou du pronom « il ». De la même façon, lors d'une autre séance de cette séquence portant sur la scène 6 de l'acte I, l'écriture d'une synthèse à partir de mots-clés inscrits au tableau a pu donner lieu à un travail lexical en leur demandant de rechercher, à l'oral puis à l'écrit, des synonymes aux adjectifs « faux, hypocrite » mais aussi les noms correspondants à ces traits de caractère, le tout a permis de dynamiser la réflexion autour de la trace écrite. Les élèves ont ainsi enrichi leur vocabulaire par le recours à la famille lexicale et à la synonymie sans nécessairement l'avoir perçu comme tel. Même lorsque cela n'est pas formulé explicitement à l'aide du métalangage auprès des élèves (comme les termes de

« chaîne anaphorique »), la trace écrite en tant qu'écrit de travail et production personnelle peut donc permettre de revoir et analyser des notions grammaticales dans un contexte concret.

Par ailleurs, comme le souligne Aurore Promonet, « rédiger une trace écrite devient une occasion de fournir aux élèves un modèle rédactionnel de réponse à une question, y compris au-delà du champ de la littérature et même de la discipline scolaire du français » (Promonet, 2015 : 41). La transmission d'une synthèse préparée en amont par l'enseignant (partiellement ou totalement) peut parfois permettre de garder une trace précise de l'apprentissage souhaité d'un savoir. La formulation par l'enseignant présente ainsi l'avantage d'être un modèle rédactionnel en vue d'une assimilation voire d'une reproduction et peut également enrichir le vocabulaire de l'élève par des termes qu'il n'aurait pas nécessairement utilisés de façon spontanée et autonome. La copie d'un bilan tel qu'il est structuré par le professeur offre l'assurance que la trace écrite d'une activité n'omettra aucun des éléments que l'on souhaitait y voir figurer mais court le risque d'être incompris des élèves et d'empêcher son appropriation. Lorsque j'ai fait ce choix, il était donc nécessaire de m'assurer de la compréhension antérieure à l'écriture de la part des élèves, sans quoi il serait indispensable de faire des modifications, ajustements, compromis ou même coupes dans la trace préparée en amont. Aurore Promonet (2015 : 45), prenant l'exemple d'une enseignante qui fait copier à ses élèves la trace écrite issue de son propre travail de préparation, souligne de même que

l'écrit-trace est parfaitement conforme au projet qu'elle a conçu pour cette séance. Pour autant, elle n'ignore pas les conclusions de ses élèves : elle organise une vérification de conformité entre leurs réponses à ses sollicitations et l'écrit qu'elle a prévu de leur faire adopter. Elle garde le contrôle de cet écrit depuis sa première mise en texte jusqu'à sa publication dans les cahiers et le rôle qu'elle attribue à ses élèves est celui de destinataires.

En somme, la trace écrite transmise, pour jouer pleinement son rôle de modèle rédactionnel doit faire l'objet d'une appropriation de la part des élèves, qui n'est pas de l'ordre d'une création personnelle, mais d'une compréhension fine des tenants et aboutissants de cette trace recopiée et donc de leur structuration à l'écrit.

L'un des objectifs que je me suis fixée cette année en lecture comme en écriture était d'apprendre aux élèves comment rédiger une réponse correcte à des questions de compréhension ou de réflexion. Or, l'écriture d'une trace préparée par mes soins permet ainsi de donner un modèle aux élèves sur lequel s'appuyer pour comprendre la structure d'une réponse à des questions. L'introduction d'une citation par exemple a été l'une des difficultés de cet apprentissage, les élèves ayant tendance à remplacer la réponse par la citation, qui ne sert alors plus de justification, ou à répéter dans leur affirmation les mots du texte. L'analyse de la construction d'une synthèse élaborée en amont voire de son amélioration offre ainsi la

possibilité de comprendre son fonctionnement et d'en tirer un enseignement. A l'inverse, la création personnelle d'une trace écrite permet de travailler la syntaxe à l'échelle d'un paragraphe réduit ou de quelques phrases et s'avère donc une activité aux « multiples facettes : didactique, rédactionnelle et pédagogique » (Promonet, 2015 : 44). La réalisation de tâches ponctuelles guidées par l'enseignante lors de la rédaction d'une trace écrite élimine la possible pression de l'évaluation et donne un objectif clair à l'élève qui perçoit le sens de son travail : s'il doit travailler la syntaxe de ses phrases et les rendre cohérentes, c'est parce qu'elles constitueront la seule trace de la séance, il doit donc les rendre compréhensibles pour en faire des déclencheurs mémoriels. Les multiples enjeux de la trace écrite m'ont ainsi amenée à rechercher dans ma pratique enseignante les formats les plus efficaces et propices à l'apprentissage des élèves. Or il m'est apparu très vite qu'une seule et unique forme était impossible et courait le risque de nuire à l'acquisition des élèves, bien au contraire, la diversité des modes d'élaboration de cette trace écrite était l'un de ses principaux atouts.

III. Diversifier et dynamiser les formes de la trace écrite

En regard de la place majeure accordée par les élèves au cahier comme lieu mémoriel, fixateur de savoir, il était plus que nécessaire pour moi d'optimiser ce cahier en en faisant un outil d'apprentissage le plus adapté et efficace. La diversité des exercices qu'il est possible de proposer et demander aux élèves en français, mais aussi dans toutes les autres disciplines, a renforcé l'importance d'une diversification et dynamisation des formats adoptés pour cette trace écrite : la trace linéaire imposée n'est pas le seul moyen de réaliser ou garder trace d'une activité bien au contraire.

1. De la préparation enseignante à la co-construction de la trace écrite

Comme je l'ai expliqué auparavant, en l'absence d'instructions officielles précises, la liberté enseignante relative aux formats et modes d'élaboration de la trace écrite est totale pourvu qu'elle favorise l'apprentissage des élèves. Or cette ouverture de possibilités laisse ainsi dans l'ombre la place qu'occupe l'élève dans cette production écrite, qui ne semble pas se limiter à être un simple copiste d'un support professoral donné. En effet, cette ambiguïté dans la construction de la trace écrite n'efface pas le constat partagé par les enseignants que l'apprentissage d'un élève est favorisé par sa participation et son implication dans celui-ci. J'ai donc cherché à faire de la trace écrite, en tant que produit d'une activité ou réflexion, l'objet d'une assimilation et appropriation plus efficace en impliquant l'élève dans cette création. Toute la difficulté a été de saisir la place à lui accorder selon les apprentissages, les objectifs mais aussi des facteurs insoupçonnés tels que les conditions de la séance. Calonne (2014 : 172) souligne ainsi le dilemme qui s'impose aux enseignants :

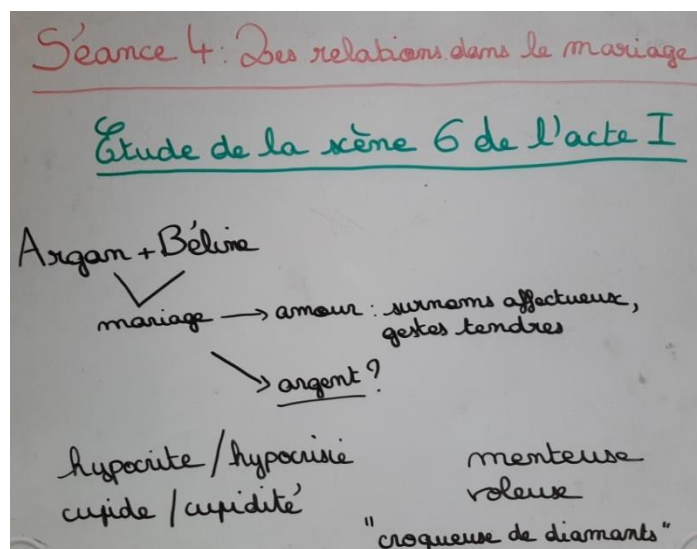
entre une trace écrite antérieure au cours, déjà préparée (et souvent très bien écrite sur un transparent, avec les mots importants soulignés) et celle qui est tributaire des élèves et du moment, de leur intérêt, de leur dynamisme, de leur envie ce jour-là de suivre, d'écouter, de participer, avec le risque de la voir réduite à quelques mots.

L'écueil que je souhaitais à tout prix éviter dans ma pratique enseignante était d'utiliser la diversité des formats de la trace écrite, et des activités qui l'amènent, comme prétexte à un apprentissage des élèves qui serait finalement toujours semblable, où ils adopteraient la posture de récepteurs sans mobiliser leurs capacités cognitives et construire leurs compétences par l'apprentissage. Daunay dans son ouvrage (2011) constate pareillement que la diversité des « supports de cours » dissimule des « usages peu diversifiés » où :

les finalités renvoient principalement à des activités d'enseignement, plus que d'apprentissage, dans lesquels l'activité cognitive de l'élève semble peu sollicitée, ni les interactions avec l'enseignant, ou ceci, à titre exceptionnel.

J'ai donc souhaité utiliser la diversification des formats de la trace écrite comme un levier afin de réinvestir pleinement les élèves dans leur rôle d'élèves, acteurs de leurs apprentissages : la trace écrite ne devait pas être dissociée d'un objectif de dynamisation, second enjeu de ce mémoire, et d'appropriation individuelle. Je souhaitais au cours de cette année donner une place primordiale à la création individuelle de la trace, et rétablir la parole de l'élève en productrice de savoirs, et non seulement confirmation d'un savoir attendu. Mes activités devaient donc mobiliser au maximum les capacités cognitives des élèves afin de leur donner le sentiment que les connaissances viennent d'eux et non d'un enseignant qui validerait et légitimerait leurs propositions, conformes à un projet préparé en amont.

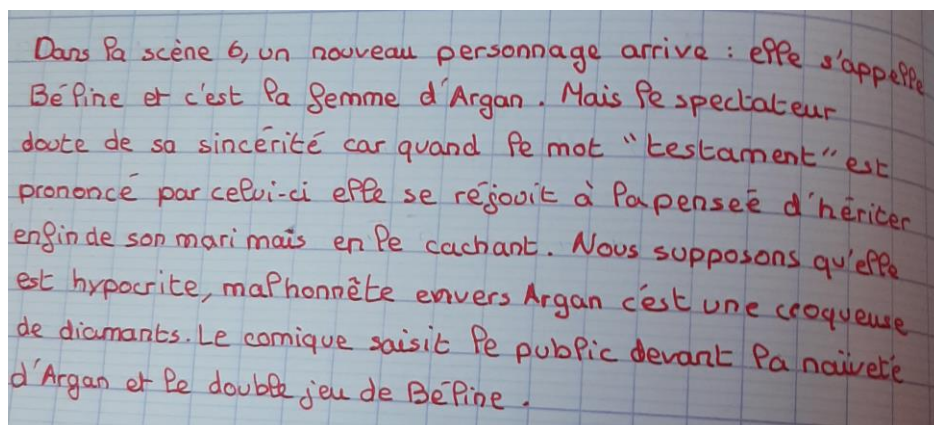
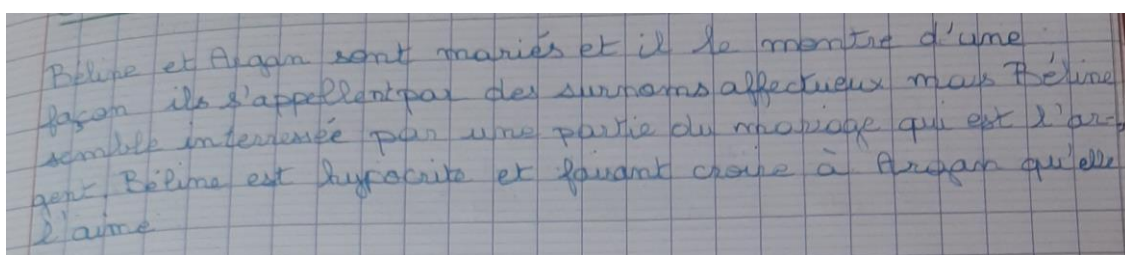
En ce sens, lors d'une séance de littérature consacrée à l'étude des relations maritales et donc de la duplicité de Béline dans la scène 6 de l'acte I du *Malade Imaginaire* de Molière, j'ai amené les élèves à construire la trace écrite finale à l'aide de mots-clés inscrits au tableau au fil de la séance. J'ai ainsi commencé par projeter cette scène extraite de la représentation de la compagnie Colette Romanoff en leur demandant de l'observer attentivement afin de me dire qui étaient les personnages sur scène et quelle était leur relation. La mise en commun collective sous forme de cours dialogué, puis une activité individuelle de relevé précis dans le texte, m'ont ainsi amenée à prendre en note progressivement les mots-clés essentiels (sans que les élèves les recopient) pour résumer les fondements de cette relation mise en scène, en tenant compte des intuitions de certains qui questionnaient d'emblée la sincérité de Béline. Après un nouveau travail guidé de visionnage sur la fin de la mise en scène, j'ai amené les élèves à interroger oralement les fondements de cette relation maritale et le caractère intéressé de Béline. L'adjectif « hypocrite » énoncé pour la qualifier nous a conduit à un travail lexical autour de synonymes (donnés par les élèves) dont j'ai fait figurer certains au tableau, ce qui a relancé de façon dynamique la participation des élèves. Mon objectif lors de cette séance était de faire de ce support visuel un vecteur mémoriel plus qu'un répertoire exhaustif de toutes les idées. Les termes inscrits, comme le montre la photographie ci-dessous, étaient volontairement évasifs et épars afin de vérifier la compréhension des élèves lors de la production de la trace écrite : pour les utiliser correctement, les élèves devaient nécessairement faire appel à leurs souvenirs immédiats de ce qui s'était joué au moment de les inscrire au tableau.



Photographie du tableau à l'issue de la séance décrite

Ils devaient être capables de formuler le passage d'un mariage apparemment bâti sur un amour sincère et réciproque, comme le montraient les indices relevés, au constat de la duplicité de Béline et sa fausseté, ce qui fait rire le spectateur tout comme les élèves lors du second visionnage.

Profitant de leur dynamisme et d'une compréhension apparemment généralisée des enjeux de la scène, j'ai en effet demandé aux élèves de rédiger individuellement le bilan de la séance à l'aide des mots-clés inscrits au tableau, en utilisant au moins deux des adjectifs notés pour désigner Béline. Ces consignes ont plus ou moins été respectées comme en témoignent les productions ci-dessous, ce qui révèle par ailleurs la nécessité de répéter les consignes et guider pas à pas la rédaction de cette trace écrite :



Par cette production, les élèves ont eu le sentiment de créer leurs savoirs et d'être acteurs de leur apprentissage. Ils ont manipulé les mots inscrits, les ont agencé afin d'obtenir un discours cohérent sur la scène sans véritablement avoir conscience que la trace au tableau était elle-même organisée en fonction de mes attentes initiales et de mon étayage. La trace écrite finale de cette séance émergeait ainsi d'un entremêlement entre les réponses des élèves conditionnées par leur participation, mes paroles d'accompagnement de la réflexion, mais aussi leur propre compréhension des enjeux de la scène et des mots inscrits au tableau. La trace écrite a retrouvé ici pleinement son statut de co-production et son double enjeu : éveiller les compétences cognitives et rédactionnelles de l'élève mais aussi, pour l'enseignant, contrôler la compréhension d'un texte par un écrit de travail.

De même, lors de la séance introductive de la séquence consacrée à l'étude de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier qui portait sur l'étude d'un extrait du film *Seul au monde*, afin de définir la robinsonnade, j'ai invité les élèves à produire une trace écrite résumant l'extrait à l'aide de mots écrits au tableau. Lors du visionnage de l'extrait, les élèves devaient prendre des notes pour répondre à quatre questions inscrites en amont au tableau : Quel événement survient dans cet extrait ? Quelles sont les premières actions du personnage une fois sur l'île ? Quels besoins ressurgissent alors ? Comment l'île nous est-elle montrée ? A la fin du visionnage, nous avons ainsi réalisé une mise en commun collective sous forme de cours dialogué qui m'a amenée à inscrire au tableau certains mots-clés extraits de leurs réponses (différents suivant la classe) tout en annonçant qu'ils rédigeraient eux-mêmes le bilan de ce visionnage. Des termes tels que « Chuck », « crash », « île déserte », « chercher de l'aide / appeler au secours » ou encore « île verdoyante mais effrayante, inaccueillante / hostile » ont été écrits progressivement suivant la participation des élèves, relancée régulièrement par des interrogations ponctuelles ou un travail lexical autour de l'adjectif effrayante par exemple. J'ai alors demandé aux élèves de rédiger un résumé de cet extrait en s'aidant des mots inscrits au tableau. Ce petit paragraphe devait ainsi répondre aux quatre questions initiales qui figuraient toujours sur la partie droite du tableau. Par cet exercice d'écriture, les élèves, qu'ils aient participé ou non, ont donc dû s'appropriier le contenu noté en tableau en construisant des phrases qui montrent leur compréhension de l'extrait, ce dont témoignent les productions ci-dessous.

Exemples de traces écrites produites à l'issue de la séance décrite et recueillies dans le cahier d'élèves

Bilan : Chuck prend l'avion et subit son crash, il se retrouve naufragé sur île déserte. Dès son réveil, il se repère, il demande « à l'aide », il ramasse son canot et bri des côis. Ses premiers besoins sont : manger et boire.

En arrivant devant l'île, elle à l'air d'être très riche et verdoyante. Mais une fois en plein cœur de l'île, elle parait déserte et hostile.

Bilan : Un homme, qui devait partir avec sa femme, part en voyage pour son travail. Mais à cause de forte turbulence, l'avion dans lequel il était se crash, sur une île qui semble déserte. Il est le seul survivant. Une fois sur l'île, il fait tout pour chercher de l'aide, en criant et en marquant "HELP" sur le sable, mais il ne trouva personne. Dans cet extrait l'île tropicale est verdoyante mais semble hostile et peu accueillante.

Ils sont ainsi devenus auteurs de cette trace dans le but de valoriser, ce que Aurore Promonet (2017 : 8) appelle leur « ethos discursif » par « la liberté rédactionnelle et éditoriale des élèves ». J'ai ainsi dû adopter une posture d'étayage sans imposer ma trace écrite préparée, en accompagnant la participation et le travail des élèves. Je n'ai pas ailleurs pas fait de correction, quelques élèves ont été invités, sur la base du volontariat à lire oralement leur travail afin d'aider certains camarades qui se trouvaient en difficulté lors de cet exercice, mais aussi en encourageant d'autres à enrichir leur écrit. Ces exemples témoignent de la place centrale que peut occuper l'élève dans la réalisation de la trace écrite. Dans ce cas, c'est par le travail et la réflexion individuelles qu'il est capable de s'approprier cet écrit.

Cependant l'implication de l'élève dans l'élaboration de la trace écrite est extrêmement variable et peut aller d'une participation orale qui guide la main de l'enseignante à la réalisation individuelle de l'élève en passant par le geste même de venir écrire au tableau : la position de créateur unique n'est donc pas le seul moyen d'enrôler les élèves dans la tâche et la co-construction plus partagée peut parfois être préférable afin de rester conforme aux attendus de la fiche de préparation. Il devient alors essentiel que l'élève reconnaisse la place qu'il détient dans cette création afin qu'elle ne perde pas toute fonction d'apprentissage comme le note Elisabeth Nonnon (2004 : 27) :

Les possibilités d'utilisation par chacun de la trace collective d'une activité antérieure dans des tâches personnelles ultérieures tiennent aussi à la place que les élèves peuvent penser avoir eue dans son élaboration. Même si l'enseignant s'est appuyé sur leurs réponses et les a fait figurer dans les notes prises au tableau, il arrive que certains aient du mal à reconnaître leurs propres apports et à reconstituer l'ancrage de la trace dans sa situation d'émergence, à retrouver le questionnement qui l'a amenée, le contexte qui lui donnait sens.

J'ai donc cherché au cours de cette année à alterner les modes d'inscription de l'élève dans l'élaboration de la trace écrite afin de ne pas la figer à nouveau dans un format unique où l'apprentissage serait amoindri par l'habitude. Les élèves ont pu ainsi prendre conscience de la multitude des postures possibles pour être acteurs d'un apprentissage, à des degrés d'implication différents.

En ce sens, j'ai souhaité par la variation des modes d'élaboration de la trace écrite, rendre au cours dialogué et à la co-construction d'une trace écrite sa légitimité en ce qu'elle permet une appropriation différente mais efficace par l'élève : amener l'élève sur la voie de l'apprentissage et le guider sans le laisser tout construire de lui-même n'annihile pas toute action de l'élève et toute compréhension de l'activité. Lors d'une séance en demi-groupe consacrée à l'étude de l'arrivée de l'explorateur sur une terre inconnue dans la cadre d'une séquence sur les Grandes Découvertes, les élèves ont ainsi été amenés à travailler par groupe de quatre personnes sur des textes d'explorateurs différents (Jean de Léry, Christophe Colomb, Louis-Antoine de Bougainville, Ferdinand de Magellan) racontant tous l'arrivée sur une terre inconnue et la rencontre avec le peuple indigène. Chacun des groupes disposait donc d'un texte différent mais de questions identiques¹ afin de parvenir lors de la mise en commun collective à une comparaison des extraits proposés sur des points d'analyse ciblés. J'ai alors annoncé aux élèves qu'ils devaient répondre aux questions par groupe, par le dialogue et l'échange, car leurs travaux seraient ramassés et permettraient de produire la synthèse destinée à toute la classe. Mon rôle a alors été de les guider lorsqu'ils étaient en difficulté et de faire émerger un discours cohérent sur les idées qu'ils avaient souvent mais qu'ils ne parvenaient pas à formuler à l'écrit. A l'issue de cette première séance de demi-groupe, les élèves ont eu accès à l'ensemble des textes distribués afin de les lire en autonomie chez eux. J'ai également ramassé leurs traces écrites dans le but de préparer, pour la séance suivante, le bilan sur ces extraits sous forme de textes à trous qui vérifient leur compréhension des enjeux de ces textes et leur écoute. En effet, la séance suivante s'est ouverte sur la présentation orale du fruit de leur travail : un élève de chaque groupe choisi comme « rapporteur » a dû présenter les réponses du groupe (que je leur avais rendues) et produire par là-même un résumé de l'extrait. Leur trace écrite a ainsi été partagée oralement à l'ensemble de la classe ce qui a pu susciter des questions, des réactions et comparaisons de la part de camarades soulignant que leur texte était « très différent » ou au contraire « pareil ». Je leur ai alors

¹ Voir Annexe 1 : Support élève questions sur le texte de la séance « Une terre habitée, rencontre avec les indigènes »

distribué les textes à trous¹ résumant chacun des extraits, construits en amont à l'aide de leurs productions et enrichis par ma préparation et les connaissances qu'ils étaient capables d'acquérir. Ce choix de trace écrite a eu l'avantage de prendre en considération le travail et la parole des élèves qui avaient réfléchi sur ces textes. J'ai ainsi pu mesurer quels savoirs avaient émergé de leur réflexion et quels autres restaient hors de portée, hors de leur zone proximale de développement et donc ne seraient que des obstacles s'ils venaient à figurer dans leur cahier. Mon projet était de parvenir à une trace écrite que Aurore Promonet (2015 : 40) qualifie de

travail de rédaction négociée entre un projet centré sur un support d'enseignement dans le but d'enseigner la lecture interprétative et la réception du texte d'étude par les jeunes lecteurs [...] une répétition avec, par rapport à son écrit-source, plus ou moins de variations, variations motivées par des visées didactiques, variations contrôlées et mues par un double souci d'instituer le savoir en jeu et la parole de l'élève ainsi présentée comme pertinente sur le plan didactique.

Les textes à trous ont ainsi été complétés lors d'un cours dialogué qui a permis de confirmer ou non la compréhension des textes par tous. En somme, cette trace écrite co-construite a signalé aux élèves leur capacité à produire un savoir légitime et pertinent sans autre aide de l'enseignant que les questions données et la circulation dans les rangs. Ils ont ainsi eu le sentiment d'être pleinement créateurs sans percevoir l'étayage constant. Cette trace m'a en effet offert l'opportunité de valoriser et valider leurs productions comme acquis commun en m'en inspirant pour la réalisation du bilan distribué. Tout ceci en assurant, dans un temps qui n'est pas celui de l'immédiateté du cours dialogué où il faut écouter, noter, s'adapter et négocier de concert, un apprentissage réel conforme au maximum aux attendus de ma préparation, dans l'ordre et la cohérence souhaités, ce qui est rarement le cas lors du cours dialogué fondé sur les apports oraux des élèves.

L'implication et la participation des élèves à l'élaboration de la trace écrite a donc été l'un des objectifs, mais aussi l'une des difficultés de ma pratique enseignante. Si la trace écrite préparée a l'avantage d'être en tout point conforme aux attendus de la séance, elle court le risque de ne faire l'objet d'aucune appropriation ; de même, la création par l'élève de la trace écrite favorise l'assimilation d'un savoir mais peut être chronophage ou peut échapper à la compréhension de l'élève : il m'est donc très vite apparu qu'aucune proposition n'avait valeur de solution. L'appropriation pouvant se manifester à des degrés différents, il a été nécessaire de jouer des différents formats possibles de la trace écrite pour m'assurer d'une

¹ Voir Annexe 2 - Support pédagogique élève : Exemple de bilan de la séance « Une terre habitée, rencontre avec les indigènes »

mobilisation cognitive constante et éviter de sombrer dans une habitude qui n'éveillerait plus leur intérêt.

2. La variation des formats de la trace écrite au service de l'implication des élèves et de leur éveil cognitif

Cependant, l'implication essentielle des élèves dans l'élaboration de la trace écrite ne peut suffire, seule, à leurs apprentissages et doit être motivée par une diversification des formats qu'adopte cette trace. En effet, la diversité des traces écrites m'a offert l'opportunité de mobiliser les élèves et leur éveil cognitif par des outils différents : si la trace linéaire impliquait des compétences rédactionnelles et langagières, l'usage du tableau ou de la carte mentale par exemple a mobilisé leur capacité à synthétiser, comparer ou exprimer une idée textuelle dans une représentation non linéaire, ou encore l'utilisation du dessin leur a permis d'apprendre comment transposer un concept dans la figuration ou l'illustration.

L'une de mes ambitions pour cette année d'enseignement a été, comme je l'ai déjà souligné, de permettre aux élèves de se détacher et faire évoluer leurs représentations figées de la trace écrite. Je souhaitais montrer aux élèves qu'il n'existe pas une seule et unique approche de la littérature qui serait constituée de réponses linéaires à des questions fournies par l'enseignant, mais également qu'il est possible de réfléchir autrement autour d'un texte ou d'un point de langue. Pour cela, j'ai donc cherché à diversifier les formes de la trace écrite et avoir recours à des productions non linéaires mais tout autant, voire parfois davantage, révélatrices du cheminement d'une pensée et réflexion. J'ai ainsi eu recours à l'utilisation de tableaux visant la catégorisation ou la comparaison mais aussi de listes, souvent dénigrées par les élèves qui lui attribue un statut transitoire et éphémère, celui d'un brouillon.

Dans le cadre d'une séance consacrée à la cérémonie de l'adoubement et à ses effets sur l'attitude du chevalier Perceval (inscrite dans ma séquence portant sur les chevaliers de la Table Ronde), l'étude de deux extraits de *Perceval ou le Conte du Graal* de Anne-Marie Cadot-Colin a ainsi donné lieu à la réalisation d'un tableau comparatif. Après la lecture du texte, j'ai demandé aux élèves, comme ils en avaient l'habitude, de me résumer oralement le contenu du texte en m'indiquant qui sont les personnages, quel est le sujet du texte, comment le récit progresse... Ce premier échange sous forme de cours dialogué a mis au jour le basculement dans la vie du chevalier lié à l'adoubement qui agit considérablement sur son comportement, ses actions, ses valeurs... J'ai alors demandé aux élèves de concevoir un tableau qui permettrait de mettre en lumière cette opposition entre l'avant et l'après adoubement. Nous en sommes venus à conclure collectivement de la nécessité de tracer un

tableau à trois colonnes afin de souligner ce contraste, mais aussi détailler le déroulement de cette cérémonie pour comprendre en quoi elle a motivé ce renversement. Chacune des colonnes a été complétée au tableau par le biais d'une dictée à l'adulte, vérifiant la compréhension des étapes des textes énoncées lors de la phase de dialogue. Une pause a eu lieu au cours de la relecture de la cérémonie de l'adoubement par une étude d'image. Mon objectif était de revenir sur leur lecture cursive¹ mais aussi remobiliser les connaissances vues en histoire, en me décrivant une représentation de Guenièvre adoubant Lancelot par Leighton. Elle a ainsi permis d'ajouter un dessin au tableau figurant le geste de l'adoubement, que j'ai réalisé grâce aux explications orales des élèves et qu'ils ont pu reproduire dans leur cahier.

Avant	Adoubement	Après
<ul style="list-style-type: none"> - Perceval agit avec violence, il embrasse une jeune fille sans son consentement. - Motif: Il a mal interprété les paroles de sa mère mais suit ses conseils. → Son comportement est indigne d'un chevalier, il est vil (= vilain). 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceval est habillé avec des vêtements de cérémonie. - on lui amène une par une les pièces de son armure en finissant par l'épée - Gornemant l'informe des ses devoirs de chevalier en utilisant l'impératif présent. Il doit faire preuve de pitié, de silence au bon moment, de noblesse ou de courtoisie et de piété 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceval retrouve la jeune fille qu'il a embrassée et découvre qu'elle est maltraitée. - Il doit lui venir en aide. - Il affronte l'Orgueilleux pour qu'elle retrouve sa liberté et sa dignité. → Il est désormais digne, héroïque, preux, honorable et valeureux

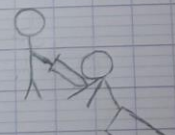


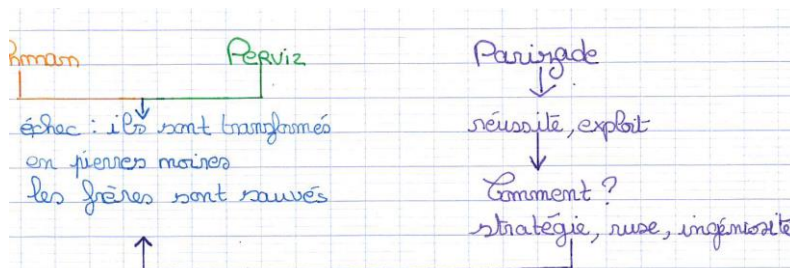
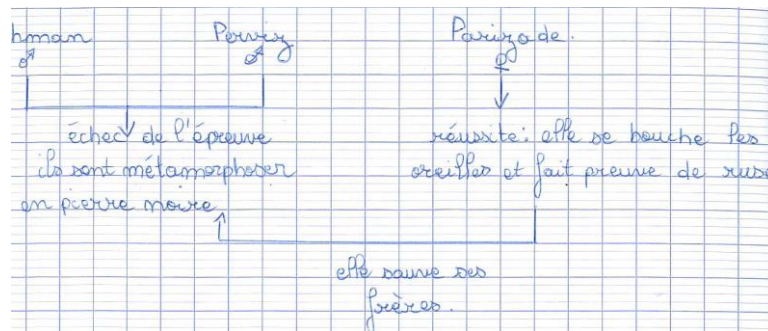
Tableau comparatif des extraits de Perceval étudiés, recueilli dans le cahier d'une élève

L'utilisation régulière du tableau dans le cadre des lectures analytiques m'a ainsi aidée à déconstruire certaines idées préconçues des élèves, de même qu'elle a permis de souligner davantage dans nos études l'importance de la construction d'un texte. Les élèves par ce format de trace écrite ont semblé plus sensibles à la structure des textes et leurs effets sur le sens et la lecture. De plus, l'absence d'une trace linéaire construite et donc contraignante quant aux compétences langagières à mobiliser, a permis à certains élèves plus en difficulté de

¹ *Contes et Légendes des chevaliers de la Table Ronde* de Jacqueline Mirande

réaliser les activités aisément en se sentant légitimes à produire des réponses hésitantes, partielles et fautives. Enfin, leurs cahiers ont également montré la persistance des réflexions, travaux, exercices demandés en classe ou à la maison en autonomie, traces qui étaient précisément effacées auparavant au moment de la correction car les élèves les jugeaient inutiles. La rupture avec le questionnaire tant attendu m'est donc apparue bénéfique à de multiples niveaux.

En ce sens, j'ai mobilisé dans un même objectif de rupture avec la linéarité, des formats tels que le schéma ou la carte mentale, qu'ils utilisaient déjà dans d'autres disciplines, lors de séances consacrées à la lecture comme à l'étude de la langue. Lors d'une séance dédiée à la lecture d'un extrait du conte « Histoire des deux sœurs jalouses » issu des *Mille et une nuits*, la réflexion autour du texte a ainsi été amorcée par un schéma résumant les péripéties de cet extrait afin d'assurer la compréhension de tous. J'ai tout d'abord posé un ensemble de questions orales aux élèves de type : Que se passe-t-il dans ce texte ? Qui sont les personnages ? Comment s'achève ce texte ? Qui est selon vous le personnage principal de cet extrait ? tout en écrivant sous forme de mots ou bribes de phrase leurs réponses au tableau. Les liens entre les personnages et les actions de chacun, les uns envers les autres, ont ainsi permis de tracer les flèches sous la direction orale des élèves guidant ma main. Une fois achevé selon eux, les élèves ont pu prendre en note dans leur cahier ce schéma, différent suivant les classes comme en témoignent ces exemples :



Schémas récapitulatifs des étapes d'un extrait du conte, construits au fil de la séance décrite et recueillis dans le cahier d'élèves

Cette représentation qui mobilise davantage la mémoire visuelle avait pour but de poser la structure de ce passage de façon synthétique, transposable et d'en garder trace pour une prochaine relecture lorsqu'il s'agirait de revoir la construction traditionnelle du conte.

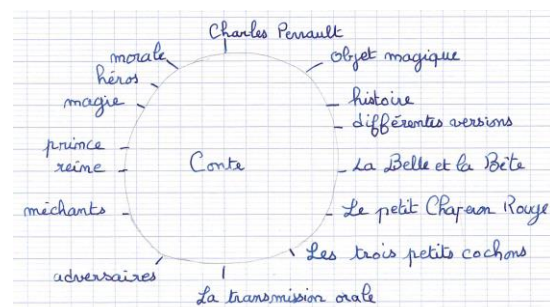
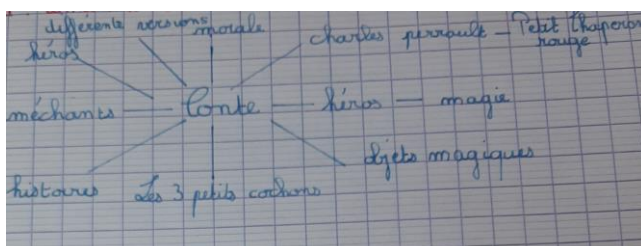
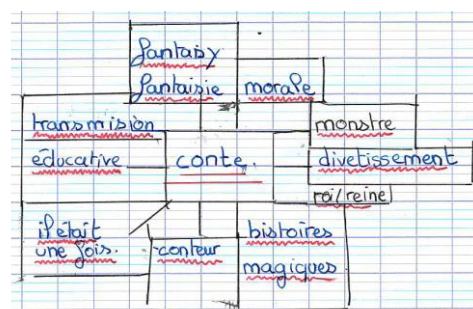
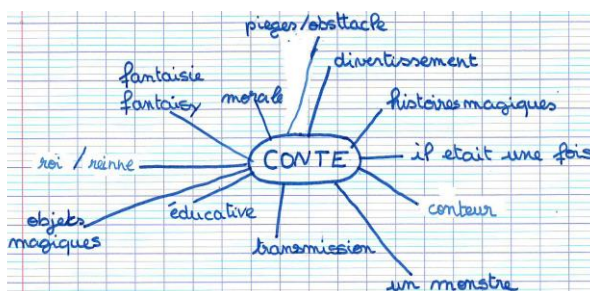
De même, j'ai pu utiliser une carte mentale pour aborder certaines notions d'étude de la langue sur le modèle de la préparation de séance établie en amont. L'étude des types et des formes de phrase que j'ai menée au cours d'une séquence consacrée au *Malade Imaginaire*, s'est ainsi présentée sous la forme d'une carte mentale fixant les critères essentiels pour reconnaître et distinguer ces types et formes de phrase¹. L'élaboration de chaque branche a fait l'objet de questions orales posées aux élèves : à quoi reconnaît-on ce type ou cette forme de phrase ? Quels sont ses marques caractéristiques à l'écrit ? Comment le distingue-t-on à l'oral ? Les réponses fournies par les élèves ont été progressivement notées, de sorte que la carte mentale s'est construite au rythme de leurs réponses, ils en sont devenus les créateurs, je n'ai fait que valider leurs interventions en les inscrivant au tableau, ou les questionner si besoin. Certaines branches ont ainsi été complétées très aisément car elles remobilisaient des connaissances déjà acquises au cours des cycles précédents comme le type interrogatif ou injonctif, la carte mentale a permis de les réactualiser sous une autre forme, suscitant ainsi la participation des élèves. J'ai en revanche dû enrichir cette carte mentale de mes connaissances en amenant les élèves à réfléchir et s'interroger autour d'exemples, inscrits dans un angle du tableau consacré, qui n'ont finalement pas figuré dans leur cahier.

Ce format différent avait ainsi l'avantage de détacher les élèves de l'un des écueils que j'avais pu observer en étude de la langue qui consistait à apprendre par cœur la leçon de type linéaire que nous avons élaborée sans même chercher à la comprendre ou à l'appliquer. La carte mentale a obligé les élèves à repenser le lien entre les branches et a arraché les termes employés à une actualisation figée par la phrase rédigée, ils ne demandent qu'à être utilisés au moment opportun. Le geste scriptural et la mémoire auditive mobilisés lors de l'élaboration de cette séance d'étude de la langue se cristallisent sous forme schématique et laissent place à l'action de la mémoire visuelle. Cela a pu permettre de faciliter l'apprentissage de certains élèves incapables d'assimiler une leçon linéaire et faire les inférences nécessaires au moment de sa mise en œuvre.

Par ailleurs, le schéma ou le nuage de mots par exemple offrent la possibilité d'une appropriation par l'élève que je n'avais pas envisagée lors de ma préparation de séance. La liberté permise par ces formats lors de leur recopie dans le cahier des élèves s'est révélée être

¹ Voir Annexe 3 - Fiche de préparation : Carte mentale des Types et formes de phrase

un levier d'apprentissage pour mes élèves, chacun ayant la possibilité de s'approprier ce schéma ou nuage selon la perception qu'il en a et ses besoins futurs. La première séance de l'année au sein d'une séquence sur le conte des *Mille et une nuits* s'est ainsi ouvert sur un nuage de mots autour du nom « Conte » élaboré sous forme de cours dialogué. Les élèves ont été invités à proposer toutes les idées et tous les termes que leur évoquait ce nom que j'ai pris en note au fil de leurs interventions sous forme d'un nuage de mots au tableau. Les élèves ont ainsi élaboré un nuage différent suivant les classes mais ont également organisé peu à peu les mots nouveaux dans cette architecture en m'indiquant à quel endroit il serait le plus pertinent d'insérer le mot proposé, par rapprochement sémantique la plupart du temps. La trace écrite de cette activité a ainsi été conditionnée par la participation des élèves, leur réflexion et leurs connaissances antérieures sur ce genre qu'ils avaient déjà travaillé au cours des années précédentes. La préparation en amont était nécessairement une hypothèse où certains termes étaient davantage attendus tels que « histoire » ou « oral » mais ne pouvaient être que guidés par les questions et non donnés sous peine de perdre le sens de l'activité et l'implication des élèves dans cette construction. En revanche, le passage dans les rangs m'a révélé une présentation très différente selon les cahiers d'élèves de ce nuage de mots qui, inscrit au tableau, avait pourtant un format précis : l'appropriation s'est poursuivie au-delà du cours dialogué lors de la copie comme le montrent les nuages de mots ci-dessous, ce que je n'avais aucunement soupçonné. Une des élèves est ainsi allée jusqu'à réaliser son nuage de mots sous le forme d'un livre (bien que je n'ai pu avoir une photographie de son cahier) où les termes sont répartis de façon éparse sur les pages de cet ouvrage, ce format était révélateur de l'image qu'elle avait de ce genre littéraire ou de la littérature.



Nuages de mots diversifiés suivant les élèves autour du nom « Conte »

Une nouvelle dimension de la trace écrite m'est alors apparue à savoir la grande différence possible entre la trace écrite élaborée au tableau et sa copie par les élèves, significative de ce qu'ils en ont retenu, de ce qui les a marqués, touchés... Ce que l'on pense être une forme figée lorsqu'elle est inscrite au tableau, et ainsi désigné comme le « support d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de la classe », « le savoir digne d'être appris et retenu » (Promonet, 2015 : 39), peut donc toujours subir des variations selon la compréhension qu'en font les élèves, leur perception des objectifs, notions, étapes... Cette volonté de varier les formats au profit de l'éveil cognitif des élèves m'a permis de mesurer combien la motivation intrinsèque favorise l'assimilation lors d'un apprentissage : c'est pourquoi il m'a semblé nécessaire d'avoir recours à des formats ludo-pédagogiques de trace écrite, plus attractifs car inhabituels, pour encourager cette motivation et susciter l'intérêt des élèves.

3. Une trace écrite ludo-pédagogique pour faciliter l'assimilation et l'appropriation

Bien que la notion volontairement floue de trace écrite n'implique pas toujours une création purement individuelle de l'élève, il semble cependant essentiel qu'il en soit le maillon central, celui qui actualise l'écrit et le fait passer de la langue, comme entité abstraite, au discours. J'ai ainsi pu utiliser, en les encadrant dès la fiche de préparation, des formes plus ludiques afin de mobiliser différemment les élèves telles que le dessin ou les mots croisés. La trace écrite se limitait ainsi à un geste manuel sans pour autant qu'elle donne lieu à une production rédigée et travaillée syntaxiquement.

Le recours au dessin lors d'une séance de lecture a pu être un outil afin d'expliquer et visualiser un concept, une figure de style, une idée, tout en signalant qu'un texte ne se comprend pas uniquement par l'écrit mais est étroitement lié à l'image et la représentation. En effet, l'un des enjeux de ma pratique professionnelle pour cette première année était également de parvenir à utiliser l'image et le dessin à des fins d'apprentissage et non simplement d'illustration comme les élèves pouvaient le concevoir en français. Ainsi, l'utilisation du dessin lors de mes séances a cherché à légitimer cet outil que les élèves n'osent pas toujours utiliser par méconnaissance, incompréhension ou en raison d'un manque de talent selon eux : il est jugé indigne de figurer dans le cahier, lieu du savoir important, comme l'ont montré leurs réactions lorsque je leur ai demandé de le recopier.

Au cours de la première séance portant sur le conte dans les *Mille et une nuits*, j'ai mobilisé le dessin afin d'expliquer aux élèves la structure enchâssée constitutive des *Mille et une nuits*. Tout en revenant sur la posture singulière du personnage de Schéhérazade au sein

du genre oral du conte, j'ai construit progressivement le dessin au tableau, captant alors doublement leur attention. La figuration s'est précisée à mesure que mon explication s'affinait à l'oral jusqu'à aboutir à un dessin que les élèves ont pu recopier dans leur cahier après cette période d'écoute. Par la représentation de bulles de paroles enchâssées que l'on observe dans le dessin ci-dessous, les élèves ont pu être sensibles à l'ambiguïté de la place de Schéhérazade dans ces contes, à la fois personnage et elle-même conteuse d'histoires.



Dessin explicatif de l'enchâssement recueilli dans le cahier d'une élève

Le concept littéraire complexe de l'enchâssement, qu'ils pourront notamment recroiser en 4^e lors de l'étude du récit fantastique, est ainsi devenu accessible et l'obstacle de cette dénomination a pu être dépassé.

De même, lors de la séquence portant sur le théâtre de Molière autour du *Malade Imaginaire*, j'ai eu recours au dessin afin de mettre en avant l'un des enjeux de la scène I,5 dont les élèves n'avaient pas perçu les implications : le quiproquo. L'explication orale du quiproquo s'est ainsi doublée du geste que j'ai mené de dessiner au tableau ce procédé. Cette représentation révélatrice des pensées et intentions de chacun, a permis de mettre en lumière le malentendu du quiproquo et les répercussions sur le jeu des acteurs et notamment leurs propos, dépassant ainsi le possible obstacle de la langue de Molière. Cette figuration a souligné les pensées divergentes des personnages et ainsi le décalage avec leurs paroles en parfait accord, ce que la seule représentation ou la lecture de la scène ne permet de voir qu'une fois le quiproquo levé. L'usage de bulles semblables à celles des bandes dessinées pour distinguer les paroles des pensées a ainsi été immédiatement compris comme le montre l'exemple ci-dessous.



Dessin explicatif du procédé du quiproquo recueilli dans le cahier d'un élève

Afin de m'assurer de leur compréhension, j'ai demandé à deux élèves de reformuler en s'aidant du dessin ce qu'est un quiproquo et d'autres ont proposé spontanément des exemples de situation de la vie courante qui mettent en scène ce malentendu. Ils ont alors pu recopier ce dessin dans leurs cahiers tel quel. Le recours au dessin a été d'autant plus utile et pertinent dans le cadre d'une étude théâtrale, art de la représentation, car il a permis de figurer aux élèves les enjeux d'un procédé qui repose essentiellement sur l'oral et la posture des interlocuteurs. Ils ont ainsi pu mesurer combien ce type de malentendu peut être source de tension et contraste avec la gestuelle des personnages apparemment en accord. La trace écrite a ainsi mobilisé le geste artistique du dessin mais aussi et surtout la mémoire visuelle qui peut parfois amener à une transposition plus aisée qu'une idée exprimée sous forme linéaire.

Par ailleurs, l'enrôlement des élèves dans l'activité et ainsi dans la réalisation de la trace écrite ne passe pas nécessairement par le geste scriptural seul : le détour par des formes ludo-pédagogiques d'apprentissage peut aboutir à une trace assimilée plus facilement par l'intérêt et la curiosité qu'elles suscitent. L'élève n'est alors pas celui qui écrit le plus ou recopie une trace à laquelle il a participé, mais il est celui qui résout l'énigme et fixe ainsi le savoir à retenir. Au cours de ma séquence consacrée à la comédie de Molière, j'ai ainsi utilisé les mots-croisés dans le cadre d'une séance de lexique sur le vocabulaire du théâtre. La trace écrite n'avait pas pour objectif de permettre la persistance d'une réflexion mais plutôt de fixer le résultat de celle-ci et les mots correspondants aux définitions données. J'ai ainsi distribué aux élèves le support de travail composé d'une grille de mots croisés et des définitions des termes relatifs à l'art théâtral à trouver¹. Après une explication sur le fonctionnement des mots-croisés et un exemple réalisé ensemble, les élèves ont continué à compléter l'exercice tandis que je passais dans les rangs pour aider les élèves en difficulté ou les amener à ne pas rester bloqués sur un mot qu'ils ne trouvaient pas. La manipulation des mots, la conscience des lettres et syllabes qui les composent ont amené à considérer ce vocabulaire nouveau comme des objets d'expérience de déplacement, substitution, correspondance... L'appropriation de ce vocabulaire a été ainsi facilitée par l'approche ludo-pédagogique des mots-croisés, la recherche de lien avec la définition et le nombre de cases à remplir en adéquation avec les lettres qui étaient déjà inscrites : l'implication par la motivation interne devient alors un levier de l'assimilation.

De la même façon à la veille des vacances de Noël, j'ai utilisé ce format ludique des mots-croisés en étude de la langue afin de revoir la conjugaison de l'imparfait et du passé

¹ Voir Annexe 4 - Support pédagogique élève : Mots-croisés sur le vocabulaire du théâtre

simple. Ce mode de trace écrite avait une double visée : il permettait à la fois de vérifier l'acquisition des élèves et leur capacité à transposer leurs connaissances des temps verbaux étudiés dans ce type d'exercices, mais cela avait également l'avantage de susciter leur intérêt et les amener à travailler et rester mobilisés en cette veille de vacances sans qu'ils aient conscience de fournir une réflexion. Ainsi, j'ai proposé aux élèves de travailler la conjugaison des temps du récit dans le cadre d'un mots-croisés sur le thème de Noël¹ pour lequel les élèves étaient invités à venir à tour de rôle compléter au tableau l'un des verbes de la grille. La réalisation de la trace écrite s'est donc appuyée sur un support que j'avais créé en amont, mais aussi la participation concrète des élèves qui participaient au travail par le geste de venir écrire les réponses au tableau. Ce format ludique ainsi que le thème de Noël a contribué à mobiliser les élèves qui ont tous souhaité participer avec entrain et ont noté la correction dans leur grille sans difficulté. Le choix d'avoir recours à des traces écrites inattendues des élèves m'a donc été utile afin de susciter leur motivation intrinsèque au moment de l'enrôlement dans la tâche mais aussi afin de maintenir l'attention tout au long de la séance, facilitant ainsi l'appropriation des nouveaux savoirs. La diversité des formats et modes d'élaboration de la trace écrite a donc permis de mobiliser efficacement les élèves et éveiller leurs compétences cognitives. La dynamisation de cette production a contribué à enrôler les élèves dans la réalisation des travaux et par là-même à faciliter leurs apprentissages des nouveaux savoirs ou nouvelles compétences. La réflexion enseignante autour de la trace écrite, que l'on réduit à tort à la seule trace d'une activité ou d'un cours, m'est donc apparue comme un cercle vertueux pour l'acquisition des élèves : le choix d'une trace écrite attrayante encourage la participation dynamique des élèves ; de ce fait ils s'impliquent dans cette production et apprennent plus efficacement, ils sont alors capables de transposer ces compétences dans d'autres activités et d'autres traces écrites, favorisant leurs apprentissages futurs.

¹ Voir Annexe 5 - Support pédagogique élève : Mots-croisés sur la conjugaison du passé simple et de l'imparfait

Conclusion

Cette année d'exercice m'a permis de prendre conscience de la complexité de la notion de trace écrite pourtant admise et si souvent employée par l'ensemble du corps enseignant. Les séances menées auprès de mes classes, mais aussi mes diverses lectures dans le cadre de ce mémoire, ont en effet révélé combien cette trace attendue des élèves condense une grande diversité d'enjeux et participe de façon majeure à l'apprentissage des élèves en français en développant diverses compétences : elle est non seulement un vecteur mémoriel, mais aussi un modèle rédactionnel et un lieu de réflexion sous-estimé. Elle est donc devenue très vite l'une des préoccupations de mon enseignement afin de déployer les possibilités de cet outil et rendre mes élèves pleinement conscients de la place qu'elle occupe dans leurs apprentissages au-delà d'un simple écrit fixateur de savoirs dans leur cahier.

Pour éviter le risque de reproduire leurs représentations ancrées en français, j'ai essayé de diversifier et dynamiser cette production écrite au service d'un apprentissage optimal duquel l'élève est acteur. Il a donc fallu recourir à des formats différents, non linéaires, empruntés à d'autres disciplines, ou encore ludo-pédagogiques afin de parvenir à mobiliser leurs capacités cognitives et leur motivation intrinsèque, conditions favorables à l'assimilation d'un savoir. L'utilisation de nuages de mots, de schémas ou cartes mentales, de dessins ou encore de simples mots-clés à partir desquels était élaborée la trace écrite a permis de mettre la réflexion, l'implication et l'appropriation au cœur de l'apprentissage. La difficulté principale a été de permettre aux élèves de conscientiser les objectifs de la trace écrite et comprendre qu'elle n'est pas simplement la preuve que quelque chose a bien eu lieu au cours de cette séance.

Dans cette perspective, l'utilisation de formes différentes de trace écrite a contribué à replacer l'élève au centre de la structuration d'un cours. Les prises de paroles ou les écrits d'élèves ont ainsi recouvré leur légitimité grâce à un étayage mesuré de ma part. De l'application de la fiche de préparation enseignante à la gestion des multiples interactions lors d'un cours puis de leur cristallisation à l'écrit, les rôles d'enseignant et d'élève sont divers : la réflexion sur la trace écrite a entraîné indubitablement un questionnement sur la posture et la place de l'enseignant dans les apprentissages. J'ai ainsi cherché à ce que la trace écrite, pour autant qu'elle nous soit un guide et cadre puisqu'elle est un scénario réduit de la séance, retrouve pleinement son rôle d'outil d'apprentissage, mon étayage devait donc encourager l'élève à reconnaître la place qu'il occupe dans son élaboration.

Finally, this memoir and the analysis of sessions starting from the written traces of students led me to take a step back on certain realizations and to become aware of recurring phenomena that I had not observed at the moment of the session, such as the part of individuality imprinted on the written trace, whatever its form, and included when it seemed frozen by the teacher's preparation. Likewise, the research led me to become aware of teaching practices such as my use of the board, which restricted the student's inscription, or my management of interactions, which tended to not include in the written traces the results validated by my care and not the hypotheses, remarks or interesting reactions of students. In short, this reflection allowed me to consider with a more distanced view my practices and to measure how much teaching, and included in the matter of written trace, is above all a profession of constant adaptation.

Bibliographie

- Calonne Michelle (2014), « Tensions autour de la trace écrite », *Recherches* n°41, p.172-175.
- Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Daunay Bertrand (dir.) (2011), *Les Ecrits professionnels des enseignants : Approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Habi Malik (2015), « Suivez la trace... », *Recherches* n°62, *Reformuler*, p.74-83.
- Philippot Thierry, Niclot Daniel, Promonet Aurore (16, 17 et 18 mars 2011), « Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe ». Actes du Colloque international INRP *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* [En ligne]. URL : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/71.htm> Dernière consultation le 26 décembre 2019.
- Nonnon, Elisabeth (2004), « Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau », *Recherches* n°41, p.17-30.
- Promonet Aurore (2015), « L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation », *Recherches* n°62 *Reformuler*, p.32-49.
- Promonet Aurore (2017), « Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/aad/2465> ; DOI : 10.4000/aad.2465. Dernière consultation le 20 décembre 2019.

Table des annexes

Annexe 1 - Support pédagogique élève : Questions sur le texte de la séance « Une terre habitée, rencontre avec les indigènes »	43
Annexe 2 - Support pédagogique élève : Exemple de bilan de la séance « Une terre habitée, rencontre avec les indigènes ».....	44
Annexe 3 - Fiche de préparation : Carte mentale des Types et formes de phrase	45
Annexe 4 - Support pédagogique élève : Mots-croisés sur le vocabulaire du théâtre	46
Annexe 5 - Support pédagogique élève : Mots-croisés sur la conjugaison du passé simple et de l'imparfait.....	48

Annexe 1 - Support pédagogique élève : Questions sur le texte de la séance « Une terre habitée, rencontre avec les indigènes »

Questions sur le texte :

1. De quoi parle ce texte ? Que représente l'image qui l'accompagne ?
2. Qui est le navigateur parti à la découverte de mondes inconnus ?
3. Comment se déroule la première rencontre et le premier contact avec le peuple indigène ? Quels sont les sentiments mutuels du personnage et des indigènes ?
4. Quelles étaient les intentions de l'explorateur en abordant cette terre ? Que prévoit-il pour eux ?
5. Comment le narrateur décrit-il ces êtres inconnus ?
6. Quels sont les effets/apports de cette arrivée et rencontre ?

Annexe 2 - Support pédagogique élève : Exemple de bilan de la séance « Une terre habitée, rencontre avec les indigènes »

Séance 4 : Une terre habitée, la rencontre avec les indigènes

[...]

Bilan du texte 4 p.29 (manuel) : Francisco Pizarro

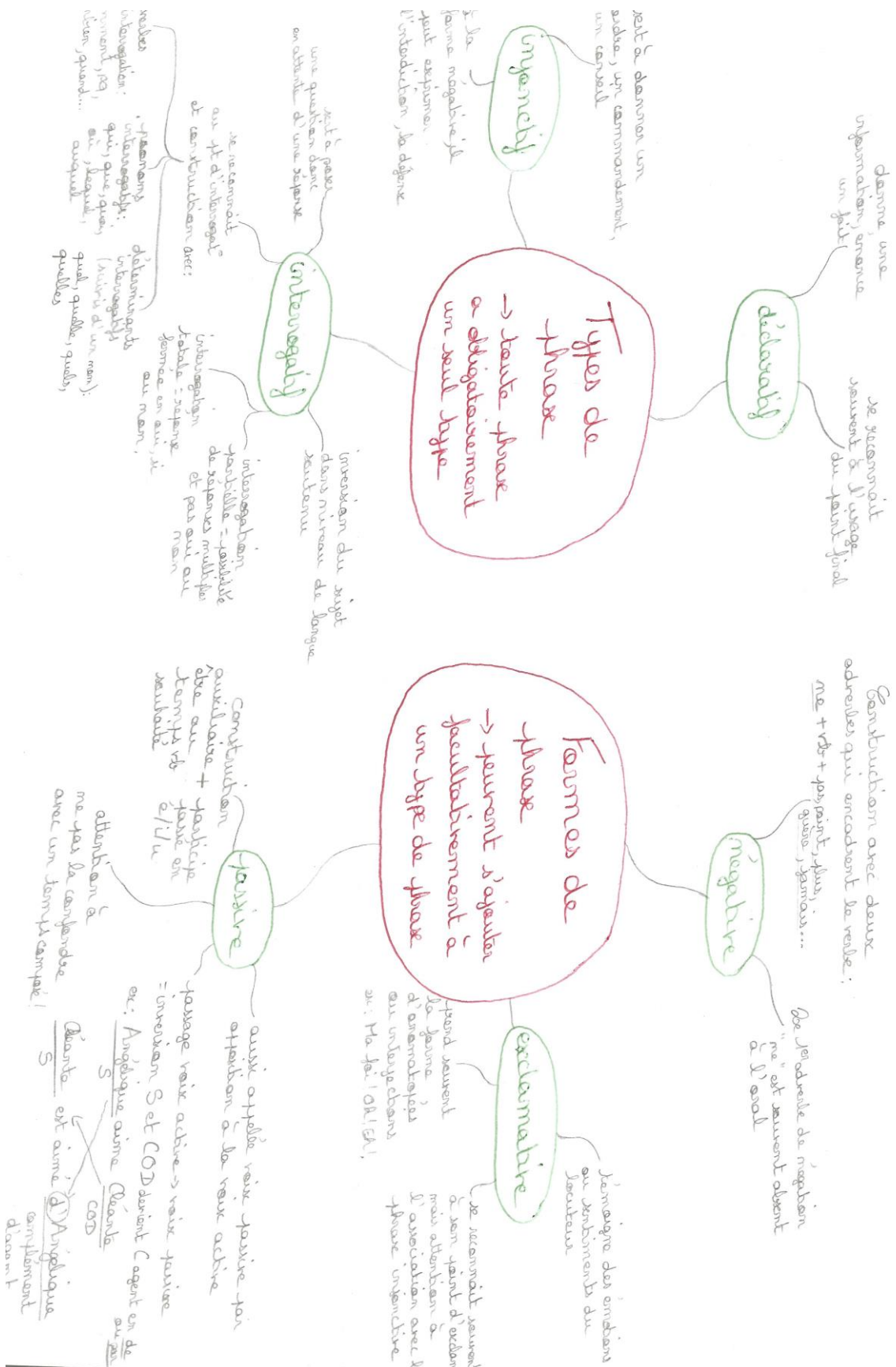
Cet extrait de roman raconte sous forme d'une **fiction** l'arrivée des Espagnols conduit par le conquistador Francisco Pizarro au Pérou où il rencontre les indigènes : les Incas. Le tableau de Millais qui l'accompagne représente Pizarro **s'empare** du chef des Incas Atahualpa et ainsi de ses terres et de ses richesses, pendant que les affrontements dominent l'arrière-plan. Le **crucifix** brandi par le père Valderde à la ligne 3 du texte est également présent à gauche du tableau.

Contrairement aux autres textes, la rencontre n'a ici rien de **pacifique**. Le conquistador semblait souhaiter **imposer** la religion catholique à ce peuple inconnu et le convertir comme le montre la présence de « la Bible à la main droite, le crucifix à gauche » (l. 2-3), symboles de cette religion.

Cependant, le souverain des Incas refuse de se **soumettre** : il apparaît **inflexible** et fidèle à ses valeurs en refusant finalement de donner une valeur **monétaire** à sa liberté.

Les **affrontements** éclatent avec l'usage des « canons », des « mousquets », des « arquebuses » qui éliminent tout le monde « sans distinction ». La méfiance des colonisateurs se transforme en rage et entraîne la destruction et **l'extermination** du peuple Inca sous les yeux horrifiés du chef Atahualpa.

Annexe 3 - Fiche de préparation : Carte mentale des Types et formes de phrase



Annexe 4 - Support pédagogique élève : Mots-croisés sur le vocabulaire du théâtre

Séance 3 : le vocabulaire du théâtre

Consigne : Remplis les cases blanches du mots-croisés à l'aide du mot correspondant à la définition donnée.

			2														
						3				5							
	1								4								
															6		
		7→ 8↓															
				9													
								10									
11												15					
							13	14									
			12													20	
		16															
	17																
						18											
				19													

Horizontal :

- 1 : Personne réelle qui joue un des personnages de la pièce.
- 4 : Ensemble des paroles d'un personnage dans une pièce de théâtre.
- 7 : Indications scéniques (gestes, ton, mimiques, déplacements...) données par l'auteur pour guider le jeu de l'acteur et souvent mises en italique à l'écrit.
- 10 : Ensemble des spectateurs qui assistent à une représentation théâtrale.
- 11 : Echange entre deux personnages d'une pièce de théâtre.
- 12 : Début de la pièce qui présente aux spectateurs les personnages principaux, le début de l'intrigue et donne le ton de la pièce.
- 14 : Art de représenter devant un public une action dramatique. OU Edifice destiné à la représentation de pièces, de spectacles.
- 17 : Discours écrit ou oral qui consiste à porter atteinte à quelqu'un ou quelque chose en s'en moquant. Il est utilisé dans le *Malade Imaginaire* pour se moquer de l'ignorance des médecins.
- 18 : Dernières scènes d'une pièce de théâtre, moment où l'intrigue se résout et où un ordre nouveau s'installe.
- 19 : Ce qui est présenté au regard du public.

Vertical :

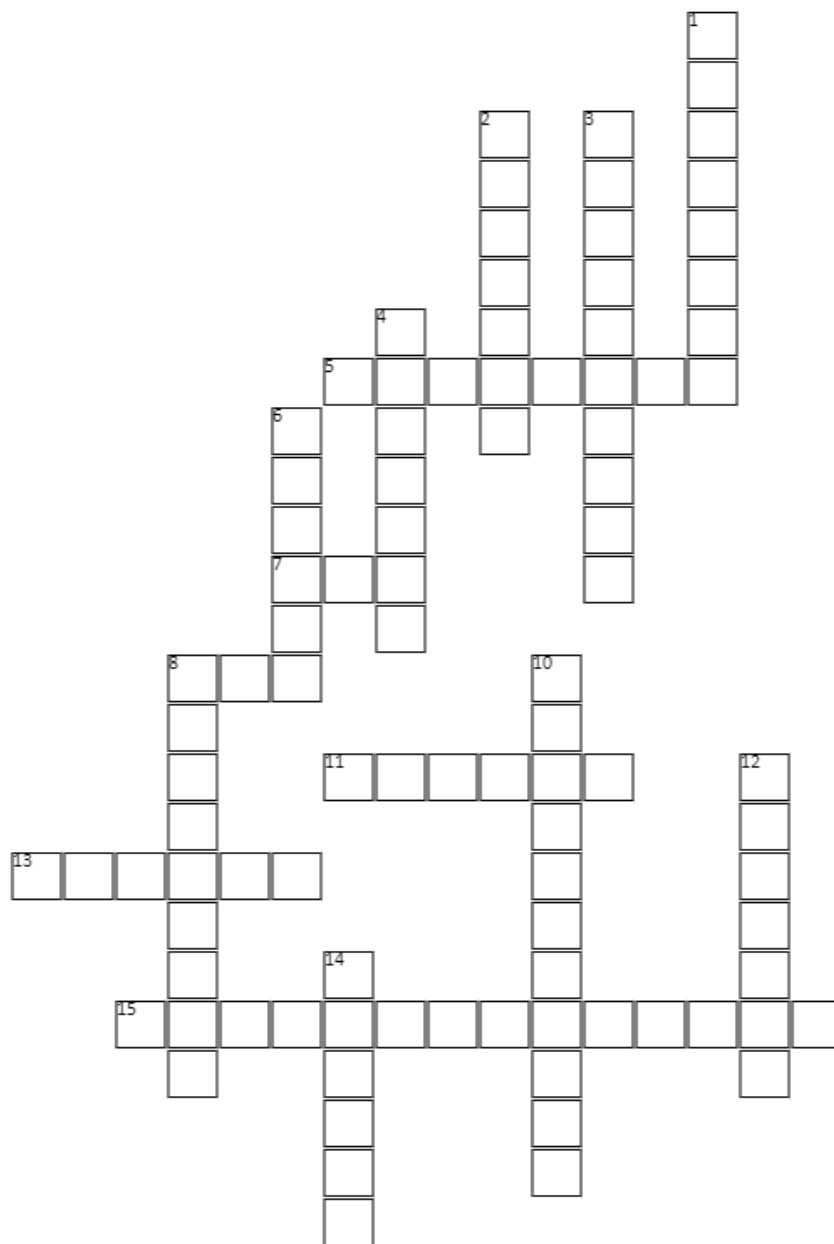
- 2 : Sans cet « organe », l'acteur n'est rien.
- 3 : Auteur de pièces de théâtre.
- 5 : Texte prononcé par un même personnage, sans être interrompu, au cours d'un dialogue.
- 6 : Genre théâtral comique du Moyen Age qui a beaucoup inspiré Molière pour ses tromperies et ses bastonnades.
- 8 : Tout ce qui provoque le sourire ou le rire du spectateur, il peut être provoqué par des mots, des gestes ou la situation.
- 9 : Auteur du *Malade Imaginaire* mais aussi *Le Médecin volant*, *Les Précieuses ridicules*, *L'Ecole des femmes*, *Le Tartuffe*, *Le Médecin malgré lui*, *Les Fourberies de Scapin*... et beaucoup d'autres !
- 13 : Genre théâtral qui joue sur le rire provoqué par la représentation et dont la fin est heureuse.
- 15 : Ensemble des objets qui se trouvent sur la scène pour créer une atmosphère ou servir l'intrigue.
- 16 : Espace où jouent les acteurs lors de la représentation. OU Division de la pièce marquée par l'entrée et la sortie d'un personnage.
- 20 : Partie d'une pièce qui marque les éléments importants de l'action. Traditionnellement les pièces classiques sont composées de trois ou cinq de ces parties divisées en scènes.

Annexe 5 - Support pédagogique élève : Mots-croisés sur la conjugaison du passé simple et de l'imparfait

Le passé simple et l'imparfait

🌲 *Les verbes eux aussi ont le droit de fêter Noël !* 🌲

Conjugué les verbes entre parenthèses au temps et à la personne indiquée afin de remplir correctement les cases du mots-croisés.



Horizontal

- 5 Je (craindre / passé simple) que le Père Noël ne pût jamais entrer avec ce feu dans la cheminée.
- 7 Il (avoir / passé simple) soudain mal au ventre avec tout ce foie gras !
- 8 Elle (dire / passé simple) combien elle était fière des cadeaux qu'elle avait choisis.
- 11 Nous (rire / imparfait) aux éclats des bêtises du chat dans le sapin.
- 13 Je (courir / passé simple) jusqu'à la boutique pour admirer les décorations.
- 15 Tu (resplendir / imparfait) dans ta robe pailletée pour les fêtes.

Vertical

- 1 Je (dévorer/imparfait) ma deuxième bûche quand ma mère entra.
- 2 Ma sœur (dormir / imparfait) profondément quand les gâteaux arrivèrent.
- 3 Vous (descendre / imparfait) comme toujours pour voir si le Père Noël était encore là.
- 4 On (profiter / passé simple) toute la soirée d'être ainsi réunis.
- 6 Les adieux (être / passé simple) difficiles après ces bons moments.
- 8 Nous (décorer / passé simple) le sapin en rouge et or cette année -là.
- 10 Ces moments -là (finir / imparfait) toujours trop rapidement.
- 12 Mon père (placer / imparfait) la dernière guirlande quand nous arrivâmes.
- 14 C'était toi qui (aller / imparfait) sonner aux portes pour faire entendre des chants de Noël.