QUELLE TRACE ÉCRITE

EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ?

La trace écrite est, traditionnellement, ce qui reste dans les classeurs ou cahiers des élèves lorsque le cours d’histoire ou de géographie est terminé. La trace écrite englobe tout ce que l’élève écrit sur son cahier ou sur son classeur pendant le cours. Même, si ce classeur comporte une grande diversité d’écrits aux fonctions et au statut très différents : travail à la maison en prolongement du cours, dossier de recherches documentaires, devoirs faits en classe et leur correction, c’est essentiellement la trace écrite produite en cours qui va être l’objet de notre réflexion.

L’organisation de cette trace écrite est révélatrice à la fois de la démarche de travail adoptée par l’enseignant et de la capacité de l’élève à gérer la prise d’informations. Or l’observation des cahiers ou des classeurs, l’inquiétude des professeurs : « Que doit-on faire écrire aux élèves ? », montrent que tout n’est pas si simple.

Après nous être interrogés sur le sens général de la trace écrite, puis avoir considéré les résultats de notre enquête sur le terrain, nous aborderons la complexité de cet écrit avec quelques propositions.

1- Une trace écrite, pourquoi et pour quoi faire ?

En lycée professionnel, les élèves sont parfois désorientés par les pratiques des enseignants et, pour eux, la trace écrite est l’équivalent du résumé qu’ils avaient l’habitude de copier au collège. Les professeurs ont d’ailleurs souvent la même représentation. En 1994, lors d’un stage de formation avec des collègues de 4ème et 3ème Technologique, l’ensemble des participants définissait la trace écrite comme le texte que l’élève copie sous la dictée et lui donnait la fonction de fixer le savoir à apprendre ou à retenir.

Or pendant le cours, tout en visant à fixer les savoirs, le professeur s’attache à développer des savoir-faire, des compétences et en particulier la compétence à organiser toutes les observations des élèves, leur réflexion, à dégager l’essentiel, autrement dit à produire « une synthèse ».

La trace écrite a bien pour fonction d’apprendre aux élèves à structurer leurs acquis, de manière synthétique. On se rend compte alors que la tâche de copier limite cet apprentissage. En effet, l’élève doit plus qu’enregistrer des savoirs. Tout d’abord, il travaille sur les documents dont il dégage des faits, des explications ; ensuite, il doit apprendre à organiser toutes ces réponses souvent formulées maladroitement puis reformulées à l’oral. Il doit aussi faire la liaison entre les différents documents, établir les enchaînements entre tous les éléments de ses réponses pour passer à la formulation écrite. Là, il doit être en mesure d’écrire ce qu’il a compris.

Si l’élève est rendu actif au cours de ces différentes phases, s’il mobilise sa réflexion, la trace écrite n’est plus pensée comme un résumé que l’on fait copier, que l’on plaque à la fin du cours mais comme étant étroitement associée à la démarche de son travail . Dans cette trace écrite qui se construit tout au long du cours avec la participation de la classe guidée par le professeur, il faut distinguer celle qui concerne le savoir en élaboration (les petits commentaires que l’élève écrit au-dessous des documents par exemple) et qui sont des écrits transitoires, intermédiaires de la trace écrite qui présente le savoir définitif ou savoir stabilisé c’est à dire ce que l’élève doit retenir.

Différencier ainsi la trace écrite nécessite donc de prévoir une organisation rigoureuse des notes des élèves.

On peut aussi s’interroger sur le choix du moment pertinent à consacrer pour ce temps d’écriture et sur la présentation de ces écrits. Si l’on considère quelques exemples de traces écrites relevées au hasard dans des classeurs d’élèves, ces questions n’ont apparemment pas de réponses claires.

2 - Observation comparative d’une dizaine de traces écrites

Lors du stage de formation des professeurs stagiaires en situation, au lycée de Boulogne-Billancourt, le 23 novembre 2000, un groupe de professeurs a fait les remarques suivantes présentées dans deux tableaux accompagnés de leur bilan.

Tableau 1 : classe de PREMIÈRE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL.

Observation de trois traces écrites

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ÉLÉMENTS OBSERVÉS | SÉANCES CONCERNÉES | | | BILAN CRITIQUE  Observations des professeurs |
| Le monde du travail :  exemple 1 | Le monde ouvrier :  exemple 2 | La population française :  exemple 3 |
| DATE  en tête de page | Absente | Absente | Absente | Nécessaire pour classer les cours. |
| TITRE :  - de la séquence  - de la séance | Non  Oui | Oui  Oui | Oui  Oui | Indispensable en début de séquence.  Indispensable à chaque séance. |
| LA PROBLÉMATIQUE existe | Non | Non | Oui, formulation très longue | Important. Elle peut être formulée par les élèves à partir d’un document de lancement ou bien le professeur aide à sa reformulation qui doit plutôt être courte.  Une problématique donne du sens au travail des élèves et sert de « colonne vertébrale » pour le résumé. |
| PLAN apparent  avec parties différenciées | Pas de plan | Oui | Oui | Un plan structuré facilite la lecture et la mémorisation. |
| Éléments observés | Exemple 1 | Exemple 2 | Exemple 3 | Bilan critique |
| DOCUMENTS  polycopiés  DOCUMENTS du livre | Oui  Non | Oui  Non | Oui  Non | Au choix |
| RENVOI aux documents dans chaque partie du plan | Non | Oui | Oui | Indispensable pour que l’élève établisse la relation entre les documents et le résumé. |
| NOUVELLES  NOTIONS  soulignées | Pas de nouvelles notions | Non | Non | Conseillé pour mettre en évidence les savoirs à retenir. |
| Présence d’une CONCLUSION pour clore le résumé | Non | Non | Non | Nécessaire pour répondre globalement à l’interrogation de départ c’est-à-dire la problématique |
| COHÉRENCE GLOBALE DU RÉSUMÉ | Non | Oui | Non.  Cohérence dans les sous- titres seulement | Indispensable |
| NOMBRE DE LIGNES DU RÉSUMÉ | 15 | 30 | 20 | Variable selon la séance et les documents, mais une trace écrite trop longue devient souvent une trace écrite dictée. |
| PLACE ET PRÉSENTATION DES DOCUMENTS | En face du résumé, présentation très compacte | La relation avec le résumé n’est pas explicite | En face du résumé. Présentation aérée | Le lien logique avec le résumé doit être clair  Présentés en face à gauche semble pertinent. |
| REPRISE  DU TITRE de la séance sur la feuille de documents | Non | Oui | Oui | Important. |
| RÉFÉRENCES DES SOURCES | Incomplet | Incomplet | Oui | Indispensable.  Pour comprendre le document et en faire la critique. |
| DOCUMENTS NUMÉROTÉS | Oui | Oui | Numérotation peu visible | Indispensable pour éviter un temps de flottement avec les élèves. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Éléments observés | Exemple 1 | Exemple 2 | Exemple 3 | Bilan critique |
| DOCUMENTS VARIÉS | Oui | Oui :  cartes  +  texte | Non :  1 tableau de chiffres | La variété des documents doit apparaître au moins sur l’ensemble de la séquence. |
| NOMBRE de DOCUMENTS | 6 | 11 | 6 | 5 semble plus raisonnable pour une séance d’une heure. |
| CHOIX PERTINENT des documents | Les documents pertinents ne sont pas utilisés. | 3  docu -ments ne sont pas utilisés. | Non | Il vaut mieux utiliser peu de documents mais bien les choisir pour qu’ils servent à construire des notions et à développer des compétences et pas seulement à illustrer la parole du professeur. |
| La page de documents comporte de LA PLACE pour les NOTES des élèves | Aucune | Oui | Non | Cela est pertinent pour retravailler les documents avec les élèves. |
| Les CONSIGNES  sont écrites | Non | Non | Oui, tout le questionne-ment figure à côté des documents | Au choix du professeur, mais trop de consignes écrites rendent le cours très silencieux. Pour remotiver les élèves, la parole du professeur est essentielle.  On peut réserver les consignes écrites pour un ou deux documents afin de laisser les élèves travailler en autonomie pendant une phase de la séance. |
| DOCUMENTS TRAVAILLÉS | Non | Oui | Non | Important de surligner et d’annoter les documents. |
| DOCUMENTS CONSTRUITS PAR LES ÉLÈVES | Non | Oui | Non | C’est parfois pertinent, mais la construction ne doit pas être trop longue et ne doit pas empêcher les élèves de faire de l’histoire ou de la géographie, objectif général de la séance. |
| Ces « traces écrites » ne sont pas révélatrices de ce que font les professeurs en lycée professionnel ; elles sont simplement des exemples pris au hasard qui ont servi de support à la réflexion de professeurs stagiaires. | | | | |

Si l’on porte notre attention sur la colonne bilan critique, les éléments de la trace écrite considérés comme indispensables ne figurent pas systématiquement dans le classeur des élèves de BAC PRO. Qu’en est-il de la trace écrite en classe de BEP ?

Tableau 2 : classe de SECONDE PROFESSIONNELLE.

Observation de six traces écrites

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ÉLÉMENTS OBSERVÉS | SÉANCES CONCERNÉES | | | | | | | |
| La population mondiale  Exemple : 1 | Les milieux polaires  Ex. : 2 | Les milieux arides  Ex. : 3 | La Seconde Guerre  mondiale  Ex. : 4 | Le monde depuis 1945  Ex. : 5 | | | La croissance mondiale  Ex. : 6 |
| DATE  en tête de page | Oui | Oui | Oui | Oui | Non | | | Non |  |
| TITRE :  - de la séquence  - de la séance | Oui  Oui | Oui  Oui | Oui  Oui | Oui  Oui | Oui  Oui | | | Oui  Oui |
| LA PROBLÉMATIQUE existe | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | | | Non |
| PLAN apparent  avec parties différenciées | Oui | Oui | Non | Non | Non | | | Non |
| DOCUMENTS  polycopiés  DOCUMENTS du livre | Oui  Non | Oui  Non | Non  Oui | Oui  Non | Oui  Non | | | Oui  Non |
| RENVOI aux documents dans chaque partie du plan | Non | Non | Oui | Non | Non | | | Non |
| NOUVELLES  NOTIONS  soulignées | Oui | Non | Non | Non | Oui | | | Non |
| Présence d’une CONCLUSION pour clore le résumé | Non | Non | Oui | Non | Non | | | Non |
| COHÉRENCE GLOBALE DU RÉSUMÉ | Non | Non | Oui | Non | Non | | | Oui |
| NOMBRE DE LIGNES DU RÉSUMÉ | 30 | 10 | 43 | 10 | | 40 | 42 | |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Éléments observés | Exemple 1 | Ex. : 2 | Ex. : 3 | Ex. : 4 | Ex. : 5 | Ex. : 6 |
| PLACE ET PRÉSENTATION DES DOCUMENTS | Intercalés entre les différentes parties du résumé | En face du résumé sur la page de gauche | Absence de docu-  ments  (doc. du livre) | A la fin du résumé | Au début du résumé | Au début du résumé |
| REPRISE  DU TITRE de la séance sur la feuille de documents | Non | Non | Non | Oui | Non | Non |
| RÉFÉRENCES et SOURCES des documents | Non | Non | Non | Oui | Pas toujours | Non |
| DOCUMENTS NUMÉROTÉS | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| DOCUMENTS VARIÉS | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | Oui |
| NOMBRE de DOCUMENTS | 6 | 3 | 5 | 1 | 3 | 3 |
| CHOIX PERTINENT des documents | Pas d’observation | | | | | |
| La page de documents comporte de LA PLACE pour les NOTES des élèves | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Les CONSIGNES  sont écrites | Non | Oui | Non | Non | Oui | Oui |
| DOCUMENTS TRAVAILLÉS | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| DOCUMENTS CONSTRUITS PAR LES ÉLÈVES | Oui | Non | Non | Non | Non | Non |
|  | | | | | | |

L’observation du tableau ci-dessus montre que les professeurs s’attachent à faire noter les repères élémentaires pour que l’élève identifie clairement son cours (date, titre) ; par contre, les repères nécessaires pour construire le sens des documents, comme les sources, ne sont pas toujours présents. En ce qui concerne les savoirs enseignés, les notions nouvelles à acquérir ne sont pas mises en évidence.

Ce qui a surpris tous les professeurs stagiaires, c’est le manque de cohérence de ces traces écrites. Après chaque activité sur les documents, les élèves semblent noter des phrases les unes à la suite des autres et leur mise en cohérence avec la problématique est absente ; de même la relation avec les documents paraît difficile à comprendre pour un observateur extérieur. Aussi, peut-on se demander si l’élève peut concrètement réutiliser tout ce qu’il a noté et ce qu’il peut en faire, sachant que pour la plupart des cas les sources des documents sont absentes.

Si nous considérons les traces écrites observées en classe de BEP, les professeurs paraissent plus directifs qu’en classe de BAC PRO : ils prévoient de la place pour les notes des élèves au-dessous des documents et de ce fait, nous constatons que les documents sont travaillés.

3 - Quelques réponses aux multiples questions que se pose le professeur

1. Une trace écrite pour qui ?

- Pour l’élève en priorité,

- pour les élèves de la classe qui auront besoin d’utiliser le classeur de leurs camarades en cas d'absence,

- pour le professeur qui évalue le classeur,

- pour des destinataires extérieurs à la classe : l’inspecteur, le proviseur, les parents...

La trace écrite est outil de communication et objet de communication, mais son organisation est à penser selon le destinataire principal, l’élève en l’occurrence.

2. Une trace écrite pourquoi ?

* Pour apprendre :

- pour s’approprier le vocabulaire, les notions d’histoire et de géographie,

- pour développer des savoir-faire propres à l’histoire et à la géographie,

- pour développer des compétences propres à l’histoire et à la géographie mais aussi des compétences transversales : lire, sélectionner, comparer, hiérarchiser, organiser, résumer, reformuler etc.

- pour apprendre à établir des relations entre les documents, entre le résumé et les documents,

- pour s’approprier une démarche de travail,

- pour analyser une situation historique ou géographique.

* Pour s’approprier des démarches rigoureuses de l’historien et du géographe : (démarches utiles à tout futur citoyen pour être capable de s’informer et de comprendre le monde qui l’entoure)

- pour lire comme il lit (rechercher, traiter des documents, critiquer des sources, confronter des documents),

- pour écrire comme il écrit (produire des relevés, des observations, des explications, des enquêtes…)

* Pour communiquer son savoir :

- par l’écriture d’un texte explicatif,

- par l’écriture d’un texte synthétique.

La trace écrite est un outil indispensable pendant toutes les phases de la séance de cours. La trace écrite du savoir en élaboration aide à traiter l’information, à réfléchir, à penser. La trace écrite du savoir stabilisé aide à exposer pour conserver, garder une marque de ce que l’on a découvert. La trace écrite aide à réutiliser. Afin de motiver les élèves à bien la présenter, on peut les mettre en situation de réutiliser leur classeur pendant des évaluations sommatives en classe.

4 - Que fait concrètement et matériellement l’élève ?

Les tâches matérielles sont certes présentes : découpage parfois des documents, sur- lignage, coloriage, mais elles ne doivent pas prendre le pas sur l’activité cognitive. Les moments où l’élève raisonne sont à préserver et à développer.

5 - Une trace écrite comment et quand ?

On peut distinguer deux formes de trace écrite :

1. la trace écrite transitoire, celle du savoir en élaboration, cf. annexe 1,

2. la trace écrite définitive, celle du savoir stabilisé,  cf. annexe 2.

Quand peut-on écrire la trace écrite ? Voici quelques cas envisagés.

1. La trace écrite  « filée » tout au long de la séance.

Elle s’élabore de cette façon avec des élèves qui ont besoin d’être guidés, surtout en classe de BEP ; elle s’articule bien avec le cours dit « dialogué » où le professeur a un rôle très directif.

Son objectif est de faire écrire progressivement au fur et à mesure que les élèves travaillent. Après l’étude d’un document sur lequel ils ont pris des notes (trace écrite du savoir en élaboration), la classe, aidée par l’enseignant, fait le point. Puis chacun rédige le savoir stabilisé qui se développe en plusieurs parties pour répondre à la problématique.

Cette pratique s’impose au début de l’année avec des classes de seconde professionnelle

2. La trace écrite « groupée» après l’étude de plusieurs documents.

Plusieurs situations existent et correspondent à des démarches de cours très différentes.

Dans une première situation, avec des classes de BEP lors d’un cours dialogué, en milieu de séance après l’étude de plusieurs documents, le professeur sollicite les élèves pour rassembler et structurer leur savoir, ce qu’ils doivent retenir : c’est le savoir stabilisé.

Dans une deuxième situation, avec des classes de baccalauréat ou des classes d’examen de BEP, les élèves travaillent d’abord sur les documents, puis ils organisent à l’écrit un texte explicatif ou une courte synthèse : trace écrite groupée qui rassemble le savoir en élaboration. Lorsque celle-ci a été vérifiée par le professeur, retravaillée à l’oral par l’élève (ou les élèves), elle devient, et alors seulement, savoir stabilisé.

Cette procédure pédagogique peut s’intégrer encore dans un cours dialogué habituel mais aussi dans une séance de travail où l’objectif est de placer les élèves en situation de s’entraîner à la construction d’une synthèse. Un travail de groupe peut aussi avoir ce mode de fonctionnement.

Un troisième cas place les élèves devant une « situation problème ».

Ils travaillent sur un groupe de documents. Après la lecture de ceux-ci, ils doivent dégager un problème ou une problématique pédagogique. Commence alors une analyse individuelle plus fine de chaque document pour répondre à cette problématique. Dans un dernier temps, l’élève organise toutes ses observations et produit un texte explicatif ou expositif qui répond à l’interrogation de départ.

Encore ici, ce texte ne devient savoir stabilisé que lorsqu’il est vérifié. Les élèves, aidés du professeur, le remanient, l’améliorent avant d’adopter la version définitive.

Lors de ces modalités de travail, l’élève est moins dirigé. Il développe ses capacités à raisonner et à travailler en autonomie. Il met en œuvre une stratégie personnelle pour répondre au problème qu’il a formulé.

En conclusion de toutes ces observations.

Quelle que soit la démarche de travail utilisée, quelle que soit « la mise en scène pédagogique »  - cours dialogué où les élèves sont guidés, travail de groupe, pédagogie active de la situation-problème où l’élève formule lui-même des hypothèses, un problème puis structure la résolution du problème - nous pouvons souligner l’importance pour les élèves d’avoir une trace écrite cohérente.

Cette cohérence passe par une distinction du professeur entre le savoir en élaboration et le savoir stabilisé, distinction qui correspond à des phases de travail différentes au cours de la séance.

De même, les enseignants reconnaissent qu’une trace écrite copiée sous la dictée n’apprend pas à structurer la réflexion et les savoirs ; or chez nos élèves qui entrent en classe de BEP, nous savons que ce manque est très fort. En histoire géographie, le temps d’écriture collective ou individuelle est donc très important. Il peut se prévoir dans une progression en classe de BEP et en classe de baccalauréat professionnel et être aménagé selon les besoins des élèves.

Suzanne BOUDON

IUFM Versailles

Centre d’Antony Jouhaux

## Annexe 1

**Exemple d’organisation des documents et de la trace écrite transitoire dans une classe de BEP**

##### TITRE DE LA SÉANCE

**DOC. 1 : titre** **DOC. 2 : titre** à faire trouver aux

élèves, après l’analyse du document

|  |
| --- |
| Texte surligné |

Source du document

Source du document

**DOC. 3 : Titre** **DOC. 4** : **Titre**

Source du document

notes

Source du document **notes des élèves**

Annexe 2

**Exemple d’organisation de la trace écrite définitive dans une classe de BEP**

Date Dominante : géographie ou histoire

N° de la séquence

# **TITRE DE LA SÉANCE**

Problématique :

I Première partie : (documents 1 et 2)

II Deuxième partie : (document 3)

III Troisième partie : (document 4)

# Phrase de conclusion qui répond globalement à la problématique